

Flämig, Katja

**Kooperation von Schulen und Praxisstätten in der Ausbildung
frühpädagogischer Fachkräfte. Ergebnisse einer Interviewstudie mit
Schulleitungen. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative
Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)**

München : Deutsches Jugendinstitut 2011, 43 S. - (Ausbildung. Wiff Studien; 7)



Quellenangabe/ Reference:

Flämig, Katja: Kooperation von Schulen und Praxisstätten in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Ergebnisse einer Interviewstudie mit Schulleitungen. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München : Deutsches Jugendinstitut 2011, 43 S. - (Ausbildung. Wiff Studien; 7) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-28590 - DOI: 10.25656/01:28590

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-28590>

<https://doi.org/10.25656/01:28590>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**Deutsches
Jugendinstitut**

<https://www.dji.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

Katja Flämig

Kooperation von Schulen und Praxisstätten in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte

Ergebnisse einer Interviewstudie mit Schulleitungen



Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) ist ein Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Robert Bosch Stiftung in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Jugendinstitut e. V. Die drei Partner setzen sich dafür ein, im frühpädagogischen Weiterbildungssystem in Deutschland mehr Transparenz herzustellen, die Qualität der Angebote zu sichern und anschlussfähige Bildungswege zu fördern.

© 2011 Deutsches Jugendinstitut e. V.
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)
Nockherstraße 2, 81541 München
Telefon: +49 (0)89 62306-173
E-Mail: info@weiterbildungsinitiative.de

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI)
Koordination: Nina Rehbach
Lektorat: Jürgen Barthelmes
Gestaltung, Satz: Brandung, Leipzig
Titelfoto: Klaus Eppeler © Fotolia.com
Druck: Henrich Druck + Medien GmbH, Frankfurt a. M.

www.weiterbildungsinitiative.de

ISBN 978-3-935701-88-4

Katja Flämig

Kooperation von Schulen und Praxisstätten in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte

Ergebnisse einer Interviewstudie mit Schulleitungen

Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Vorwort

Das Qualifizierungssystem frühpädagogischer Fachkräfte hat sich in den letzten Jahren erheblich verändert. Die Auseinandersetzung über Stärken und Schwächen der Fachschulausbildung intensivierte sich durch die Ausweitung der Hochschulstudiengänge. Bisher gibt es wenig empirisch gestützte Erkenntnisse über dieses Arbeitsfeld sowie über Erfahrungen und Einschätzungen der Ausbildungsverantwortlichen.

Im Rahmen der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) wurde diese Zielgruppe erstmals umfassend befragt. In 94 persönlich vor Ort durchgeführten Interviews haben Schul- und Abteilungsleitungen ihre Einschätzungen über die aktuellen Herausforderungen der Ausbildung skizziert; darüber hinaus wurden circa 1.200 Dozentinnen und Dozenten sowie 225 Schulleitungen telefonisch bzw. schriftlich befragt. Zu den persönlich vor Ort geführten Schulleitungsinterviews wurden Auswertungsberichte sowohl von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Projekts als auch von projektexternen Autorinnen und Autoren erstellt.

In dieser Publikation berichtet Katja Flämig über Einschätzungen und Erfahrungen der Schulleitungen zur Kooperation zwischen dem Lernort Fachschule/Berufsfachschule und dem Lernort Praxis in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern.

München, im Januar 2011



Angelika Diller
Projektleitung WiFF



Hans Rudolf Leu
Wissenschaftliche Leitung WiFF

Inhalt

	Methodische Vorbemerkungen	8
1	Einleitung – Thema, Fragestellung, Aufbau	13
2	Einschätzungen zur Notwendigkeit der Verknüpfung von fachtheoretischer und fachpraktischer Ausbildung	16
2.1	Begründung der Notwendigkeit der Verknüpfung von theoretischem und praktischem Wissen	16
2.2	Begründung einer höheren Gewichtung des Theoriewissens in der Ausbildung	17
2.3	Begründung einer höheren Gewichtung der Handlungskompetenzen in der Ausbildung	18
2.4	Die zeitliche Gliederung der Praxisphasen	19
3	Die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Praxisstätten	20
3.1	Nutzen und Wert der Praxis für die Schule	20
3.2	Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit mit Praxisstätten	24
3.3	Charakteristika der Zusammenarbeit angesichts der ungleichen Positionierung der Lernorte	26
3.4	Formen der Kooperation mit Praxisstätten	28
3.4.1	Zusammenarbeit auf der Ebene des Unterrichts	28
3.4.2	Zusammenarbeit auf institutioneller Ebene	31
4	Fazit	34
5	Literatur	35
6	Anhang	36
6.1	Interviewleitfaden für Berufsfachschulleitungen	36
6.2	Interviewleitfaden für Fachschulleitungen	40

Methodische Vorbemerkungen

Katharina Stadler

Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte
(WiFF)

Die Qualifizierung Frühpädagogischer Fachkräfte ist seit einigen Jahren Gegenstand umfangreicher fach- und bildungspolitischer Diskurse. Sowohl der bildungs- und familienpolitisch gestiegene Stellenwert der Kindertageseinrichtungen als auch die Ausbildungsgänge an Hochschulen haben den Blick auf die Qualifizierungslandschaft geschärft.

Dabei wird deutlich, dass über die Ausbildung an Fachschulen bzw. Fachakademien nur wenig empirisch fundiertes Datenmaterial zur Verfügung steht. Die *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF) ermittelt durch verschiedene Erhebungen Basisdaten, die zur weiteren politischen und fachlichen Gestaltung der Qualifizierungslandschaft beitragen. Diese Aufgabe ist eingebettet in die Leitorientierung der Weiterbildungsinitiative, die Qualität, Transparenz und Anschlussfähigkeit des Aus-, Fort- und Weiterbildungssystems für pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen verbessern will.

Der vorliegende Bericht „Kooperation von Schulen und Praxisstätten in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte“ von Katja Flämig basiert auf einer themenspezifischen Auswertung der Interviews von Schul- und Abteilungsleitungen von Fachschulen bzw. Fachakademien und Berufsfachschulen, mit der die Qualifizierungslandschaft erkundet und wesentliche Kennzeichen und Probleme der Ausbildung identifiziert werden sollen.

In den 94 leitfadengestützten und vor Ort durchgeführten Interviews mit Schul- und Abteilungsleitungen von Fachschulen und Fachakademien für Sozialpädagogik sowie Berufsfachschulen für Kinderpflege bzw. Sozialassistenten werden wesentliche Themen aus dem Arbeitsfeld der Frühpädagogik aufgegriffen und aktuelle sowie zukünftige Anforderungen der Qualifizierung von Fachkräften diskutiert.

Die Interviews bieten die Möglichkeit, erste Einschätzungen der Schul- und Abteilungsleitungen über die aktuelle Situation der Aus- und Weiterbildung von

Erzieherinnen und Erziehern sowie Kinderpflegerinnen und Kinderpflegern bzw. Sozialassistentinnen und Sozialassistenten zu erhalten.

Die Befragung diene darüber hinaus der Vorbereitung und Komplementierung einer schriftlichen Vollerhebung an Fachschulen für Sozialpädagogik.

Zielgruppen und Stichprobenauswahl

Bei den Interviewpartnern und Interviewpartnerinnen in den geführten 94 Interviews an Fach- und Berufsfachschulen handelt es sich sowohl um die jeweiligen Schulleitungen (40) als auch um Abteilungsleitungen bzw. Bildungsgangleitungen (37) (insbesondere bei Bündelschulen) sowie um 19 Lehrkräfte.

Die Interviews wurden in der Regel als Einzelinterviews geführt, auf Wunsch auch als Gruppeninterviews.

Fachschulen für Sozialpädagogik

Zur Zielgruppe zählen zum einen Schulleitungen bzw. Abteilungsleitungen von Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik. Die Grundgesamtheit stellen hierbei alle Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik in Deutschland dar, die Erzieherinnen und Erzieher ausbilden.

Aus dieser Gesamtheit von 423 Ausbildungsstätten¹, wurden 80 Fachschulen geschichtet nach Ländern zufällig ausgewählt. Pro Land entspricht dies durchschnittlich etwa 20 Prozent der Fachschulen.

Tabelle 1 stellt die Länderverteilung der Fachschulen für Sozialpädagogik dar, an denen ein Interview geführt wurde.

Tabelle 2 zeigt die Trägerverteilung dieser Schulen.

1 WiFF: Eigene Recherche 2009.

Tabelle 1:
Länderverteilung der ausgewählten Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik

Bundesland	Anzahl der Fachschulen/ Fachakademien (Grundgesamtheit)		Anzahl der Fachschulen/ Fachakademien (Stichprobe)	
	Anzahl	Spalten- prozent	Anzahl	Zeilenpro- zent
Baden-Württemberg	64	15,1	12	18,8
Bayern	39	9,2	7	18
Berlin	10	2,4	2	20
Brandenburg	21	5,0	4	19,1
Bremen	4	0,9	1	25
Hamburg	4	0,9	1	25
Hessen	29	6,9	6	20,7
Mecklenburg-Vorpommern	10	2,4	2	20
Niedersachsen	51	12,1	10	19,6
Nordrhein-Westfalen	107	25,3	20	18,7
Rheinland-Pfalz	18	4,3	3	16,7
Saarland	4	0,9	1	25
Sachsen	23	5,4	4	17,4
Sachsen-Anhalt	11	2,6	2	18,2
Schleswig-Holstein	13	3,1	2	15,4
Thüringen	15	3,5	3	20
Deutschland	423	100	80	18,9

Quelle: WiFF – Fachschul-Basisbefragung 2009

Tabelle 2:
Trägerverteilung der ausgewählten Fachschulen/Fachakademien

Träger	Anzahl der Fachschulen/ Fachakademien (Grundgesamtheit)		Anzahl der Fachschulen/ Fachakademien (Stichprobe)	
	Anzahl	Spaltenprozent	Anzahl	Spaltenprozent
Öffentlich	242	57,2	46	57,5
Katholisch	77	18,2	12	15,0
Evangelisch	53	12,5	12	15,0
Sonstige	51	12,1	10	12,5
Deutschland	423	100	80	100

Quelle: WiFF – Fachschul-Basisbefragung 2009

Unter den ausgewählten Fachschulen boten zusätzlich zur Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher sechs Schulen das Sozialpädagogische Seminar an, an 22 Schulen gab es auch eine Berufsfachschule für Kinderpflege und an 39 Schulen eine Berufsfachschule für Sozialassistenten. An 18 Schulen wurde keiner dieser Bildungsgänge von einer Berufsfachschule zusätzlich angeboten.

Berufsfachschulen für Kinderpflege bzw. Sozialassistenten

Die zweite Zielgruppe dieser Befragung sind Schulleitungen bzw. Abteilungsleitungen von Berufsfachschulen für Kinderpflege bzw. Sozialassistenten.

Aus der Grundgesamtheit von 135 eigenständigen Berufsfachschulen für Kinderpflege bzw. Sozialassistenten in Deutschland² wurden 14 Berufsfachschulen aus 14 Bundesländern zufällig ausgewählt. Von diesen 14 Berufsfachschulen boten fünf Schulen die Kinderpflegeausbildung an, neun Schulen die Sozialassistentenausbildung.

Da es in *Bremen* und *Mecklenburg-Vorpommern* zum Zeitpunkt der Stichprobenziehung keine eigenständigen Berufsfachschulen gab, wurden hier keine Interviews geführt.

Tabelle 3 zeigt die ausgewählten Bildungsgänge an den Berufsfachschulen, an denen ein Interview geführt wurde.

Tabelle 3:
Ausgewählte Bildungsgänge an Berufsfachschulen

Land	Bildungsgang
Baden-Württemberg	Kinderpflege
Bayern	Kinderpflege
Berlin	Sozialassistenten
Brandenburg	Sozialassistenten
Bremen	keine eigenständigen Berufsfachschulen
Hamburg	Sozialassistenten
Hessen	Sozialassistenten
Mecklenburg-Vorpommern	keine eigenständigen Berufsfachschulen
Niedersachsen	Sozialassistenten
Nordrhein-Westfalen	Kinderpflege
Rheinland-Pfalz	Sozialassistenten
Saarland	Kinderpflege
Sachsen	Sozialassistenten
Sachsen-Anhalt	Sozialassistenten
Schleswig-Holstein	Sozialassistenten
Thüringen	Kinderpflege

Quelle: WiFF – Fachschul-Basisbefragung 2009

² WiFF: Eigene Recherche 2009.

Themen der Befragung

Bei der Befragung der Schul- und Abteilungsleitungen von Fach- und Berufsfachschulen handelt es sich um leitfadengestützte Experteninterviews zu unterschiedlichen Themenblöcken. Es wurde je ein Leitfaden für die Interviews an Fach- und Berufsfachschulen erstellt.³

Zunächst wurde nach Strukturdaten gefragt, wie etwa Träger und Größe der Schule, Einsatz der Lehrkräfte oder Schularten bei Bündelschulen.

Im Mittelpunkt der Interviews stehen die Einschätzungen der Schul- und Abteilungsleitungen. Wesentliche Fragestellungen der Interviews an den Fachschulen und Fachakademien für Sozialpädagogik beziehen sich auf

- die Entwicklung, Lage und Zukunft der Ausbildung angesichts wachsender Ansprüche an die Qualifikation der Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen,
- die Positionierung der Fachschulausbildung zwischen Berufsfachschule und Hochschule im Spiegel der aktuellen Akademisierungsbestrebungen im frühpädagogischen Bereich,
- die Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an das Hochschul- und Weiterbildungssystem,
- den Stellenwert schulischer Fort- und Weiterbildung für die Höherqualifizierung der Fachkräfte.

Wesentliche Fragestellungen der Interviews an den Berufsfachschulen für Kinderpflege bzw. Sozialassistenten beziehen sich auf

- die Entwicklung, Lage und Zukunft der Ausbildung angesichts wachsender Ansprüche an die Qualifikation der Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen,
- die Berufseinmündung der Absolventinnen und Absolventen sowie die Anschlussfähigkeit der Kinderpflege- bzw. Sozialassistentenausbildung an die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern,
- den Stellenwert schulischer Fort- und Weiterbildung für die Höherqualifizierung der Fachkräfte.

Zusätzlich sind Empfehlungen der Schul- und Abteilungsleitungen für die weitere Arbeit von WiFF von Interesse. Durch eine offene Abschlussfrage wurde den

Interviewten die Thematisierung weiterer Aspekte ermöglicht.

Durchführung der Interviews

Nach Genehmigung der Befragung durch die zuständigen Länderministerien wurde mit den ausgewählten Schulen bzw. mit den zuständigen Schul-, Abteilungs- oder Bildungsgangleitern Kontakt aufgenommen. Diese wurden über das Projekt WiFF und die geplanten Befragungen sowie über die Wahrung des Datenschutzes und die Freiwilligkeit der Interviews informiert.

Die Interviews wurden im Zeitraum von Juni bis November 2009 von Referentinnen und Referenten der WiFF durchgeführt. Insgesamt wurden somit 80 Interviews an Fachschulen bzw. Fachakademien und 14 Interviews an Berufsfachschulen geführt.

Die Interviews dauerten durchschnittlich etwa 45 bis 60 Minuten. Da zu einem Interview keine Aufzeichnung vorliegt, wurden schließlich die Audioaufzeichnungen von 93 Interviews transkribiert. Diese Transkripte stellen den zu analysierenden Textkorpus dar.

Auswertung der Interviews

Für die Auswertung wurden die 93 Interviewtranskripte anonymisiert und inhaltsanalytisch ausgewertet.

Die qualitative Inhaltsanalyse ist nach Mayring (2000) als systematische Analyse fixierter Kommunikation zu verstehen, die vier Grundkonzepten folgt: Einordnung in ein Kommunikationsmodell, Regelgeleitetheit, Kategorien im Zentrum, Gütekriterien.⁴

Die Auswertung der Interviews mit Schul- und Abteilungsleitungen orientiert sich an diesen Konzepten. Das Kommunikationsmodell wird sowohl durch Hintergrund und Ziel der Befragung beschrieben, sowie durch die Interpretation der Interviews und ihre Entstehung und Wirkung im Kontext der sozialpädagogischen Aus-, Fort- und Weiterbildungslandschaft.

Die Auswertung der Interviews folgt einem inhaltsanalytischen Ablaufmodell; das Kategorienschema stellt dabei die Grundlage für die systematische Analyse des Textmaterials dar. Hierbei wird das Material in

³ Leitfäden siehe Anhang.

⁴ Vgl. Mayring 2000, Abs. 7, in: Mayring, Philipp (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, Band 1, Nr. 2, Art. 20. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204>

Analyseeinheiten zerlegt, die in begründete Kategorien und Subkategorien gefasst werden.

Die Kodierung der Transkripte erfolgte computer-gestützt mittels MAXQDA durch projektexterne Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die im Zeitraum von November 2009 bis Februar 2010 die transkribierten Interviews nach dem vorgegebenen Kategorienschema und nach den Kodierregeln kodierten. Die externen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wurden in das Projekt und die Befragung eingearbeitet und während der Auswertungsarbeiten durch die Projektgruppe WiFF betreut.

Das anonymisierte und kodierte Interviewmaterial wurde nach Abschluss der Rekodierung sowohl an das Projekt WiFF als auch an die Autorinnen und Autoren für die Berichterstellung zur weiteren Auswertung nach bestimmten Fragestellungen weitergegeben.

Die Auswertungsberichte erscheinen in der Reihe *WiFF Studien* zu folgenden Themenbereichen:

- Aktuelle Anforderungen und Ausbildungsinhalte an Fachschulen (Autorin: Vera Deppe)
- Das Profil sozialpädagogischer Fachschulen (Autor: Rolf Janssen)
- Zugangsvoraussetzungen zur Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern (Autor: Rolf Janssen)
- Anschlussfähige Bildungswege in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern (Autorin: Brigitte Rudolph)
- Lernfeldorientierung in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern (Autorin: Marina Mayer)
- Zukunft der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern und des Berufes als Erzieherin und Erzieher (Autorin: Brigitte Rudolph).

Weitere Berichte sind geplant. Nach Abschluss aller Auswertungen wird es einen zusammenfassenden Bericht dieser Befragung geben, der die Auswertungen der Schul- und Abteilungsleitungsinterviews aller Autorinnen und Autoren vereint.

Die folgenden Auswertungen von Katja Flämig geben die Beschreibungen, Einschätzungen und Meinungen der befragten Schul- und Abteilungsleitungen von Fachschulen bzw. Fachakademien und Berufsfachschulen zum Thema „Kooperation zwischen Fachschulen/Berufsfachschulen und Praxisstätten“ wieder.

1 Einleitung – Thema, Fragestellung, Aufbau

Die Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher an Fachschulen ist nicht nur fachtheoretischer Art – auch die Praktika in sozialpädagogischen Einrichtungen und damit in einem institutionell anders strukturierten Ort sowie die auf die Praxis bezogenen Anteile des Unterrichtes spielen seit vielen Jahrzehnten in der Fachschulausbildung eine bedeutende Rolle (von Derschau 1976).

Die letzte Rahmenvereinbarung der *Kultusministerkonferenz* (KMK) aus dem Jahr 2002 legt einen Umfang von 1.200 Stunden „Praxis in sozialpädagogischen Tätigkeitsfeldern“ während der gesamten Ausbildungsdauer an Fachschulen fest. Angesichts dieses hohen Stundenumfanges wird in der Fachdiskussion häufig von einer „heimlichen dualen Ausbildung“ gesprochen.

Der Stellenwert der *fachpraktischen* neben der *fachtheoretischen* Ausbildung ist ein von allen Beteiligten akzeptierter Wert. Dennoch wird nach Sigrid Ebert (1999) die Bildungsressource der praktischen Ausbildung in der Rahmenvereinbarung der KMK (2002) nicht erwähnt und im Fachdiskurs auf Inhalte, Ziele und Reform der Praktika kaum Bezug genommen.

Der Sinn und Wert der fachpraktischen Anteile der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern wird mit den Besonderheiten des pädagogischen Handelns in sozialpädagogischen Tätigkeitsfeldern begründet. *Pädagogisches Handeln* zeichnet sich durch Vielschichtigkeit, Komplexität, Gleichzeitigkeit, Paradoxien (Combe/Helsper 2002) sowie durch Ungewissheit aus (Rabe-Kleberg 1999). Erzieherinnen und Erzieher müssen ihr Handeln in der Praxis immer wieder an wechselnde Situationen anpassen. Der Kern des pädagogischen Handelns besteht darin, theoretisches Wissen und methodisches Können im Alltag auf konkrete Einzelfälle zu beziehen, nämlich auf das individuelle Kind und die individuellen Situationen (Thiersch 2002).

Im beruflichen Alltag der Erzieherin und des Erziehers müssen sehr oft Entscheidungen über eigene Handlungsweisen getroffen, offene und unbestimmte

Situationen bewältigt sowie widersprüchliche Erwartungen und Orientierungen ausbalanciert werden. Diese pädagogische Professionalität ist vor allem anhand eines ausgeprägten Maßes an *personalen Kompetenzen* zu bewältigen. Daher wird der Entwicklung personaler Kompetenzen neben anderen beruflichen Kompetenzen in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern eine große Bedeutung zugeschrieben (Janssen 2010, S. 56).

Mit der Ausbildung personaler Kompetenzen ist die Stärkung von Dispositionen gemeint, wie beispielsweise die Bereitschaft, eigene Motive, Interessen sowie Wahrnehmungs- und Deutungsmuster zu artikulieren und zu reflektieren.

Zudem wird der *Ko-Ausbildung in einer Praxisstätte* ein großes Potenzial für die Verwirklichung eines konstruktiven Lehr-Lernprozesses beigemessen, bei dem die Schülerin und der Schüler als lernende Personen mit großen Selbstbildungspotenzialen im Mittelpunkt stehen und eben nicht als Objekt von Bildungsmaßnahmen. Insbesondere die Gespräche der Praktikantin und des Praktikanten mit pädagogischen Fachkräften, in denen die Möglichkeit besteht, Erfahrungen zu vergleichen, Meinungen einzuholen, andere Sichtweisen kennenzulernen, spielen eine bedeutende Rolle bei der Entwicklung beruflicher Kompetenzen. In Gesprächen mit der Praxisanleiterin oder dem Praxisanleiter geht es um die „Verschränkung von Lernen im Sinne eines Zuwachses an Wissen und Können mit den je personenspezifischen Absichten und Zielen der Erzieherpraktikantin in ihrer Arbeit“ (Ebert 1999, S. 153). Die Ausbildung in Praxisstätten „vor Ort“ ist wichtig, zumal die Entwicklung von Kompetenzen „immer an Tätigkeit, an Realisierungsmöglichkeiten gebunden ist“ (ebd., S. 153).

Berufliche Handlungskompetenzen lassen sich nur über das Erkennen und Nutzen von Handlungsspielräumen im Prozess der Arbeit sowie durch die Analyse und Reflexion der Handlungen entwickeln.

Trotz dieses allgemein anerkannten Wertes der fachpraktischen Ausbildung für die Entwicklung einer beruflichen Identität und Handlungskompetenz wurde das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Fachschulausbildung in den letzten Jahrzehnten „stiefmütterlich“ behandelt. Kritisiert wurde, dass durch die Einführung schulischer Strukturen in Form der auf Einzeldisziplinen bezogenen Fachdidaktiken sowie durch die Akademisierung des Lehrpersonals

das *Wissen* nicht in Handlungskompetenz übersetzt wurde. Die fachtheoretischen und fachpraktischen Anteile standen unverbunden nebeneinander und die Ausbildung sowie die tatsächliche Berufspraxis entfernten sich immer weiter voneinander. Sigrid Ebert (1999) kritisiert, dass Ziele, Inhalte und Methoden der Praktika zu stark auf die Fachdidaktik zugeschnitten und zum Unterrichtsfach „verdinglicht“ wurden, ohne die Potenziale für die *Entwicklung von personalen Kompetenzen* und *Lernkompetenzen* zu berücksichtigen.

In diesem Zusammenhang wird immer wieder die weit verbreitete Praktik der „Angebotspädagogik“ beanstandet, bei der die Planung, Durchführung und Reflexion von „Angeboten“ unter Aufsicht der Lehrperson im Mittelpunkt des Praktikums stehen und der Lernprozess der Praktikantin und des Praktikanten der Initiative und Steuerung durch die Lehrkraft unterliegt (Strätz u. a. 2000; Ebert 1999; Gruschka 1995).

In der Fachdiskussion wird daher seit Längerem gefordert, die *Entwicklung der personalen Kompetenzen* in der Ausbildung noch stärker in den Mittelpunkt zu rücken und dem *selbstgesteuerten Lernen* Raum zu geben, indem *flexible Formen der Lernorganisation* entwickelt werden. Die fachtheoretische und fachpraktische Ausbildung soll wieder stärker miteinander verschränkt werden, indem der Handlungs- und Berufsbezug in der fachtheoretischen Ausbildung verbessert und der Unterricht dazu genutzt wird, die fachpraktischen Erfahrungen aufzuarbeiten (Strätz u. a. 2000). Die Begriffe „neue Kultur der Zusammenarbeit“ und „gemeinsame Verantwortung“ beider Lernorte rückten verstärkt in den Mittelpunkt der Veröffentlichungen (Schmidt-Nitsche 2002, S. 118f.; Jugendministerkonferenz JMK 2001).

Insgesamt wird ein Umdenken angemahnt, das den Praxisstätten eine größere Bedeutung beimisst und eine stärkere „Mitverantwortung bei der inhaltlich-fachlichen Gestaltung der Ausbildung“ zuerkennt (Ulich/Thiersch 2002, S. 176; JMK 2001).

In den letzten Jahren ist in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern ein umfangreicher Reformprozess in Gang getreten. Die *Kultusministerkonferenz (KMK)* und die *Jugendministerkonferenz (JMK)*⁵ haben dafür die notwendigen Rahmenbedingungen

geschaffen. Den Bundesländern und den einzelnen Schulen sind aufgrund dieser Bemühungen in der inhaltlichen und organisatorischen Ausgestaltung des Theorie- und Praxisbezugs recht viele Gestaltungsspielräume gesetzt worden.

Die Schulen stehen nun vor der Aufgabe, „eine Form der Vermittlung zu finden, wo praktische Erfahrung und Aneignung von theoretischem Wissen nicht als separate Ausbildungselemente betrachtet werden“ (Ebert 2002, S. 56). Ungefähr zeitgleich mit der Rahmenvereinbarung der KMK 2002 wurde auch für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern das Lernfeldkonzept entdeckt (Küls 2009; Tenberg 2006), das die Lehr-Lern-Arrangements des Unterrichts an den konkreten Handlungsprozessen, Handlungssituationen und Handlungsproblemen des zukünftigen Berufes ausrichtet.⁶ Von der Einführung der Lernfeldorientierung in der Ausbildung wird sowohl eine Intensivierung der Theorie-Praxis-Verzahnung als auch der Kooperationen des *Lernortes Schule* und des *Lernortes Praxis* erwartet.

Mehrfach wird in der Literatur jedoch darauf hingewiesen, dass es sich bei den beiden Lernorten Schule und Praxisstätte um sehr verschiedene Institutionen handelt, die sich traditionell getrennt entwickelt haben und unter der Aufsicht verschiedener Behörden und Ministerien⁷ stehen. Daraus folgen ein unterschiedliches Aufgaben- und Zuständigkeitsdenken sowie verschiedene Organisationskulturen innerhalb der Institutionen. Zudem haben die Lehrenden und Lernenden einen unterschiedlichen sozialen Status, der auch in anderen Bildungsabschlüssen, tariflicher Einordnung und Verfügung über Arbeitszeiten deutlich wird:

„Einen Rahmen für die Lernortkooperation von Fachschulen und sozialpädagogischen Einrichtungen gibt es weder auf Bundesebene noch auf Länderebene. Ausbildungsordnungen der Länder beziehen sich auf die Schule, nicht auf die sozialpädagogischen Einrichtungen“ (Janssen 2010, S.14).

5 Siehe die Rahmenvereinbarung über Fachschulen der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 und die Empfehlungen der Jugendministerkonferenz über einen verstärkten Praxisbezug der Ausbildung vom 18.05.2001

6 Das Thema Lernfeld- und Handlungsorientierung in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern wird in einem gesonderten Auswertungsbericht (Schulleitungsinterview SLI) von Marina Mayer vertieft bearbeitet. Erhältlich unter www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen.html

7 Für die Fachschulen und Berufsfachschulen sind die Kultusbehörden und (Kultus-)Ministerien zuständig, für die Praxisstätten der Kinder- und Jugendhilfe die Träger und Trägerverbände sowie die Landesjugendbehörden und/oder Sozialministerien.

Es wird kaum anerkannt, dass die Praxisstätten Ausbildungsarbeit leisten und dadurch die Einrichtungsleitungen sowie die pädagogischen Fachkräfte arbeitszeitlich und vom Anforderungsprofil her in erheblichem Maße zusätzlich belastet werden. Dabei sind die pädagogischen Fachkräfte mit der Erfüllung ihrer Berufsaufgaben meist voll ausgelastet. Für die zusätzliche Arbeit, die die Ausbildungsfunktion mit sich bringt, gibt es in der Mehrheit der Einrichtungen keinen finanziellen, personellen oder arbeitszeitlichen Ausgleich. Dazu kommt die „strukturelle Überlegenheit“ der Schulen, die dazu führt, dass sich die Forderung nach einer engeren Kooperation und „neuen Kultur der Zusammenarbeit“ an sehr „ungleiche Partner“ richtet (Haug-Zapp 2002, S. 211).

Im vorliegenden Bericht wird dargestellt, wie aus Sicht der Fachschulleitungen Schulen mit Praxisstätten kooperieren und wie das Verhältnis der beiden Lernorte aufgrund ihrer ungleichen Positionierung charakterisiert werden kann. Mit Hilfe von leitfadengestützten Interviews wurden die für die Ausbildung zuständigen leitenden Personen in Fachschulen und Fachakademien zur Einschätzung der Ausbildungssituation der Erzieherinnen und Erzieher befragt. Ein Fragenblock in den Leitfäden fokussierte die Bewertung des Verhältnisses von Theorie und Praxis. Die Formulierung der entsprechenden Frage wurde sehr offen gehalten, sodass die Befragten selbst Schwerpunkte setzen konnten.⁸

Das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Fachschulausbildung kann auf mehreren Ebenen betrachtet werden. Zum einen auf der unterrichtlichen Ebene, in der die Methodik der Verknüpfung praktischen Wissens mit theoretischen Inhalten thematisiert wird⁹ – zum anderen auf der Ebene der institutionellen Kooperationen der Schulen mit den Praxisstätten.

Nach einer einleitenden Betrachtung der Einschätzungen der Schulleitungen zur Notwendigkeit der fachpraktischen Ausbildung stellt der Bericht die Kooperation zwischen Schulen und Praxisstätten in den Mittelpunkt der Erörterung. Dennoch werden

an einigen Stellen auch Aspekte der unterrichtlichen Ebene angesprochen, wenn sie Berührungspunkte mit den Inhalten der Kooperationsbeziehungen aufweisen. Es ist durchgängig zu beachten, dass bei der Darstellung der Kooperationsbeziehungen ausschließlich die Sicht der Schulleitungen auf das Geschehen thematisiert wird.

Die Perspektive der Praxisstätten, die für die Zeichnung eines umfassenden Bildes der Kooperationsbeziehungen unerlässlich ist, kann aufgrund des für diesen Bericht vorliegenden Materials nicht berücksichtigt werden.

8 Eine typische Formulierung der Frage lautete: „Und wie sehen Sie das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Ausbildung? Wo sehen Sie da Stärken und Schwächen?“

9 Vgl. Auswertungsbericht zum Thema Lernfeld- und Handlungsorientierung von Marina Mayer; erhältlich unter www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen.html

2 Einschätzungen zur Notwendigkeit der Verknüpfung von fachtheoretischer und fachpraktischer Ausbildung

2.1 Begründung der Notwendigkeit der Verknüpfung von theoretischem und praktischem Wissen

Die Schulleitungen legen generell großen Wert auf die fachpraktischen Anteile der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern, sie betonen jedoch, dass diese praktische Ausbildung allein nicht ausreichend sei. Eine große Mehrheit der Befragten legt dar, dass sich professionelle Handlungskompetenz in der Ausbildung nur über die *Verknüpfung von fachtheoretischen und fachpraktischen Anteilen* erreichen lässt.

Grundlage für die Herausbildung von Handlungskompetenz ist die theoretische Reflexion der praktischen Erfahrung. Erzieherinnen und Erzieher müssen nach Meinung der Befragten ihr Handeln vor allem theoretisch fundiert begründen sowie Entscheidungen für oder gegen eine Handlungsoption treffen können. Diese Aussagen decken sich mit der auch in der Fachdiskussion unbestrittenen Einsicht, dass erst über die Reflexion praktischer und theoretischer Erfahrungen Handlungskompetenz erworben wird (Thiersch 2002):

„Ich muss Praxis reflektieren und ich muss sie sorgfältig auch theoretisch reflektieren, damit ich letztlich, wenn ich also wieder auf die Praxis gucke, damit ich dann einen echten Gewinn habe. Also ich muss manche Dinge eben auch verstehen können.“ (FS_I 46)

„Und das halten wir eigentlich, und ich auch, nach wie vor für wesentlich in dieser Fachschulausbildung, dass sie auf diesen zwei Füßen steht: Theorie und Praxis. Wir brauchen auch Erzieherinnen, die nicht nur wissen, was sie tun sollen, die auch wissen, warum sie etwas tun oder warum sie etwas nicht tun.“ (FS_I 24)

In dem Bemühen um die Verschränkung von theoretischem und praktischem Wissen im Unterricht werden vor allem zwei Zielstellungen deutlich. Zum einen sollen die Studierenden fähig sein, praktische Erfahrungen auf der Grundlage eines theoretischen

Fundaments zu reflektieren. Dieses Ziel sehen einige Befragte durchaus auch erreicht, wenn die Studierenden das Berufspraktikum zum großen Teil bereits absolviert haben und für einige Tage im Unterricht ihre Erfahrungen aufarbeiten:

„Und so eine Oberstufe nach dem Praktikum zu haben, es ist ein Genuss. Wie sie da vernetzen und auch mit den Inhalten klar kommen und dann, wenn wir so eine Generalwiederholung machen, sich dann die Inhalte ganz einfach noch einmal anders zusammen knüpfen, das ist schon wunderbar, wenn man das sieht.“ (FS_I 31)

Zum anderen geht es darum, die Studierenden zu befähigen, sich selbstständig Wissen anzueignen, persönliche Strategien zu finden, wie mit dem Wissen umzugehen ist sowie die Art und Weise des Wissenserwerbs und der Wissensverarbeitung zu reflektieren, um sie für weitere Vorgänge nutzen zu können. Es geht also um Lernkompetenz, die als wesentlicher Aspekt zur Erlangung personaler Kompetenzen gesehen wird – so die Fähigkeit, das eigene Handeln, die eigene Erfahrung und die eigenen Haltungen zu reflektieren:

„Ja also jetzt zu verstehen nach dem Berufspraktikum, dass man selbst arbeitet, dass man selbst erarbeitetes Wissen und auch die Überprüfung, was kann ich damit anfangen (...) und die Sachen auch nutzen kann, nicht nur als persönlicher Wissensgewinn auf einer persönlichen Ebene, sondern auch auf einer Handlungskompetenz, nämlich genau zu gucken, was brauche ich und wie kann ich das auch anwenden? Also wozu nutzt mir das was? Zum einen, wie habe ich mein Wissen erworben? Da ist dann das Wissen selber untergeordnet. Wenn ich mal weiß, wie mir das gelungen ist, kann ich mir jedes beliebige Wissen aneignen.“ (FS_I 81)

Während die Frage der Verknüpfung von Theorie- und Praxiswissen kaum strittig ist, gibt es jedoch unterschiedliche Meinungen über den Umfang und die Gewichtung des Theoriewissens in der Ausbildung sowie über die Art und Weise der Ausrichtung des Unterrichtes auf die Erfordernisse der Praxis.

Eine große Gruppe der Befragten legt auf die theoretischen Anteile der Ausbildung (vor dem Hintergrund der teils negativen Erfahrungen mit der Einführung des Lernfeldkonzeptes¹⁰) besonderen Wert.

¹⁰ Vgl. den Auswertungsbericht zum Thema Lernfeld- und Handlungsorientierung von Marina Mayer; erhältlich unter www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen.html

Eine andere Gruppe betont eher den Praxisgehalt und beklagt die Überhäufung der schulischen Ausbildung mit wissenschaftlichem Wissen.

2.2 Begründung einer höheren Gewichtung des Theoriewissens in der Ausbildung

Generell wird bei der größeren Gewichtung des Theoriewissens in der Ausbildung das Ziel betont, den Schülerinnen und Schülern theoretisches Fachwissen zu vermitteln.

Das Theoriewissen gilt als Grundlage, um Kompetenzen für das praktische Handeln sowie für die kritische Beurteilung unterschiedlicher pädagogischer Ansätze und Methoden in ihrer Reichweite für die pädagogische Praxis zu entwickeln:

„Ja viele Kollegen, muss man sagen, haben den Eindruck, dass so Theoriegrundlagen überhaupt nicht mehr vermittelt werden können, sondern weil man sozusagen schnell schwankt von einer konkreten Handlungsebene in die nächste, dann wird eine Lernsituation konstruiert, die möglichst konkret auch umgesetzt werden muss und wenn man viele Lernsituationen aneinanderreihet, dann fehlt die theoretische Fundierung. Das ist aber ein grundsätzliches Problem der Lernfelddidaktik ohnehin. Die kann man in Ansätzen aus meiner Sicht heraus dadurch lösen, indem man eben nicht zu viele Lernsituationen konstruiert und zwischen den Lernsituationen auch Blocks einschleibt, die das ermöglichen, dass man das theoretisch fundiert.“ (FS_I 8)

Dabei wird vor allem die spezifische Besonderheit einer Ausbildung für *pädagogisches Handeln* in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern betont. Dieses unterscheidet sich (wie eingangs bereits erwähnt) erheblich von den Handlungen in Arbeitsfeldern im gewerblich-technischen und kaufmännischen Bereich, die eher über technologische Arbeitsabläufe und Handlungssystematiken im Modus von Subjekt-Objekt-Schemata erlernt werden können (Küls 2009; Thiersch 2002; Combe/Helsper 2002):

„Ich bin schon der Meinung, dass sie früher mehr gedacht haben. (...) Da haben sie sich mit Theorien auseinandergesetzt, die unterschiedlich miteinander verknüpft, weil wir dafür viel mehr Zeit hatten und die auch, wesentlicher waren, was für Fort- und Weiterbildung deutlich besser ist. Jetzt geht's nur

noch um sozialpädagogisches Handeln. Unentwegt um Handeln, (...) Das ist so, wie wenn man lernt, wie verkaufe ich Brötchen. Das passt einfach nicht. Wenn wir wollen, dass die bilden, erziehen und betreuen sollen, dann kann man das meiner Meinung nach nicht so schematisch machen. Ich finde das sehr problematisch.“ (FS_I 24)

Die weiterhin hohe Gewichtung des Theoriewissens und des Umgangs mit Theorien in der Ausbildung wird auch mit Blick auf die Entwicklungen der Studiengänge an den Fachhochschulen begründet. Zum einen besteht die Befürchtung, durch eine zu starke Ausrichtung auf praktische Handlungskompetenzen den Anschluss an die allgemeine Niveauanhebung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern zu verlieren, insbesondere durch die Etablierung der Ausbildung an den Fachhochschulen. Zum anderen möchten einige Schulleitungen den Schülerinnen und Schülern Grundlagen des wissenschaftlichen Arbeitens vermitteln, um ihnen Wege in weiterführende Studiengänge zu eröffnen.

Teilweise erwähnen die Befragten auch Handlungskompetenzen, die durch den Kontakt mit dem wissenschaftlichen Arbeiten entstehen und durchaus für die praktische Arbeit Verwendung finden. Hier entstehen Parallelen zu den Diskussionen einer wissenschaftsorientierten Ausbildung an Hochschulen, bei denen die Handlungskompetenzen für die Ungewissheit und Deutungs Offenheit der pädagogischen Arbeit über den Umgang mit wissenschaftlichen Theorien und Methoden herausgebildet werden sollen (König/Pasternack 2008):

„Wir sind eine Fachschule, keine Universität, aber dass schon so ein gewisses vorwissenschaftliches Arbeiten auch oder die Kompetenz erworben wird, indem unsere Schüler gezwungen sind, eine Facharbeit zu schreiben, (...) wo sie sich wirklich mit einem Thema auch zumindest in so einem vorwissenschaftlichen Stadium auseinandersetzen. Es muss nicht alles nur dafür sein, damit sie morgen ihren Arbeitsalltag bewältigen.“ (FS_I 90)

„Aber es ist ganz wichtig, dass wir, und darauf legen wir ganz großen Wert, die wissenschaftliche Bildung in der Erzieherausbildung wirklich von Anfang an gestalten. Also sie arbeiten von Anfang an mit bestimmten Skripten, mit bestimmten wissenschaftlichen Schriften, also wirklich noch mit Schriften, mit Papier, um dort ein bestimmtes Gefühl zu bekommen, nicht nur dann

für die Facharbeit, sondern dass es auch für sie ganz wichtig ist, für die Erzieher, wegzukommen nur von dem Praktischen, was den Erzieher ja ausmacht, die praktische Arbeit mit Kind oder mit Jugendlichen, sondern auch in Bezug auf die wissenschaftliche Arbeit.“ (FS_I 86)

2.3 Begründung einer höheren Gewichtung der Handlungskompetenzen in der Ausbildung

Eine andere Gruppe der Befragten sieht die Aufgabe der schulischen Ausbildung weniger in der Gewichtung theoretischen Wissens und der Reflexion praktischer Erfahrungen, sondern setzt den Fokus vielmehr auf die aktuellen beruflichen Anforderungen. Erzieherinnen und Erzieher müssen unter schlechten Rahmenbedingungen einen komplexen Alltag bewältigen, der mit Hilfe von „Handwerkszeug“ (FS_I 87) einfacher zu erfüllen ist, als mit Wissensinhalten und Reflexionsfähigkeit. Diese Gruppe der Befragten steht einer professionellen Haltung eher kritisch gegenüber, die auf theoretischem Wissen gründet, um über Reflexion zu Handlungskompetenz gelangen:

„Also das ist ein hoher Praxisanteil, den ich gerne beibehalten würde und die Gefahr natürlich besteht, je akademischer die Ausbildung wird, umso stärker fällt dieser Praxisanteil weg und vor allem, der Erzieherberuf ist für mich ein Handwerk und keine akademische Ausbildung. Also hier muss ich wirklich mit den Kindern Dinge tun und nicht darüber reden, was zu tun wäre. Also das ist für mich ganz wichtig, dass man den jungen Menschen wirklich die Praxis mitgibt.“ (FS_I 52)

Betont wird der beständige Handlungsdruck und die Tätigkeitsorientierung der pädagogischen Arbeit, dem die Erzieherinnen und Erzieher sofort bei Eintritt in das Berufsleben ausgesetzt sind. Die thematischen Entwicklungen in der Frühpädagogik und die Entwicklungen zur Akademisierung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern werden kritisch beobachtet. Kritisiert werden vor allem „Modethemen“, ein ständiges „Kommen und Gehen“ verschiedener Themengebiete innerhalb der Fachdisziplin, die nach Meinung einiger Befragter wenig mit dem Berufsbild der Erzieherin oder des Erziehers zu tun haben:

„Das war früher noch stärker, ist jetzt aber im Zuge der Vertheoretisierung der Ausbildung. Die Ausbildung

steht ja unter einem unheimlichen Theoriedruck, sie muss sich messen mit der Fachhochschule. Man merkt das jetzt, unsere neue Lehrplanreform, auf der einen Seite schwirren im Hintergrund die Module der Hochschule und gleichzeitig werden Bildungsberichte geschrieben. (...) Dann die Ideen immer stofflastiger werden, also ein riesiger Stoffbereich, eine Fülle von Informationen, manche Gebiete weiten sich explosionsartig aus. Zurzeit ist eben Dokumentation en vogue, en vogue ist Sprache. Das, was gerade Wissenschaft ausspuckt und für den letzten Schrei hält, das wird halt dann überall abverlangt, bis ein anderes Thema durch die Landschaft zieht. Im Moment sind es die Sprachen, die Sprachtheoretiker und Sprachdiagnostiker und die Dokumentationen. (...) Das sehen wir positiv und sehr kritisch, weil das Ergebnis von dem sein wird, dass Erzieherinnen Sprache diagnostizieren können, aber nicht sprechen, dass sie Dinge dokumentieren, aber nicht arbeiten.“ (FS_I 26)

Eher negative Erfahrungen der Schulen mit Schülerinnen und Schülern, die über ein theoretisches Fundament, beispielsweise auch das Abitur, verfügen und in den Praktika meist schlecht beurteilt werden, führen zu folgendem Schluss: Der Transfer von Wissen zum Können kann in der Ausbildung nur schwer gelingen und eine von vornherein *praktische Orientierung* ist ein dem Berufsbild angemessener Ausbildungsweg. Zudem wird mehrfach auf die *Fähigkeit zur Feinfühligkeit* hingewiesen, die in diesem Zusammenhang eher als „nicht – akademische“, also als „praktische“ Fähigkeit beschrieben wird:

„Und es gibt natürlich Schülerinnen, die aus dem Fachgymnasium kommen oder ihr Abitur gemacht haben, dann da einsteigen, aber ob das dann die besseren, nur weil sie fachwissenschaftlich arbeiten können, die besseren Erzieherinnen werden? Dann stehen sich natürlich immer die gegenüber, die Theorie vertreten und krampfhaft das Schild hochhalten, ‚wir brauchen mehr Theorie‘, und die Praktiker, die sagen, ‚die muss jetzt nicht wissenschafts-propädeutisch das auseinandernehmen, die soll das Kind einfach trösten‘. Auch diese Diskussion gibt es bei uns und auch die kritischen Standpunkte, die sich da gegenüberstehen und die sagen, ‚das ist alles zu verkopft, (...) die sollen immer mehr an Wissen haben, aber das Kind geht immer mehr verloren‘.“ (FS_I 43)

„Und da geht es weit über reine Wissensvermittlung hinaus, weil der Erzieher, die Erzieherin, können

theoretisch sehr gut sein, aber können dann im Handlungsfeld sehr schlecht aufgestellt sein. Und dazu gehört sehr viel mehr, nämlich seine individuellen Kompetenzen, das umsetzen zu können und Menschen begegnen zu können, egal welchen Alters. Und mit ihnen arbeiten zu können und Kontakt aufnehmen zu können, zu spüren, was in Situationen passiert, zu spüren, was brauchen Kinder, was brauchen Jugendliche.“ (FS_19)

2.4 Die zeitliche Gliederung der Praxisphasen

Der Umfang der Ausbildung ist in den Bundesländern sehr verschieden. Grob zu unterscheiden sind die integrierten Ausbildungen ohne Berufspraktikum von den fachtheoretischen Ausbildungen (die trotzdem durch Praktika begleitet werden) mit anschließendem einjährigem Berufspraktikum (Janssen 2010, S.30 ff.). Der Umfang der Praktika in der Fachschulausbildung mit gesondertem Berufspraktikum beträgt je nach Bundesland zehn bis 16 Wochen, in der integrierten Ausbildung 32 bis 37 Wochen (ebd., S. 33).

Bezüglich der zeitlichen Verteilung der Praktika innerhalb der Schuljahre haben die Schulen einen relativ großen Gestaltungsspielraum. Dementsprechend variieren erheblich die Berichte von der zeitlichen Einteilung der Praxisphasen je nach Ausbildungsstätte auch innerhalb eines Bundeslandes. Die Beschreibung von Systematiken und Gemeinsamkeiten ist nur auf einem hohen Verallgemeinerungsgrad möglich. Die zeitliche Einteilung der Praxisphasen wird in den Interviews meist mit dem Hinweis auf das besondere Profil der Ausbildungsstätte erwähnt, das nach Aussage der Befragten in der besonders umfangreichen fachpraktischen Ausbildung zu sehen ist. Die zeitliche Einteilung geht vor allem auch mit didaktischen Überlegungen einher.

Die Mehrheit der befragten Schulleitungen der Fachschulen berichtet von Praxisphasen in Blöcken, die pro Schuljahr mindesten zwei Wochen, meistens aber vier bis acht Wochen oder mehr umfassen. Innerhalb eines Schuljahres werden die Praxisphasen in ein bis drei Zeiträume eingeteilt oder es wird eine zusammenhängende Praxisphase bevorzugt. Blockpraktika werden von der Mehrheit der Befragten im Hinblick auf die Theorie-Praxis-Verzahnung als vorteilhafter sowie als Fortschritt gegenüber der früher gängigen

Praxis der Tagespraktika angesehen. Der Vorteil von Blockpraktika liegt, entsprechend den Aussagen der Schulleitungen, für die Schülerinnen und Schüler in folgenden Möglichkeiten:

- Einblick in den pädagogischen Alltag der Einrichtung
- Erkennen der Folgen des eigenen Handelns
- Aufbau von Beziehungen zu Kindern und Kolleginnen
- Übernahme von Verantwortung
- Einbezug in Konfliktphasen
- Miterleben und Mitmachen bei Vorbereitung und Durchführung von Festen und Feiern.

Auch Tagespraktika (z.B. vier Tage Schule, ein Tag Praxis) werden von den Befragten erwähnt. Meist gehen die Berichte von Tagespraktika mit dem Wunsch der Schulleitungen einher, mehr Gestaltungsspielraum in Richtung einer Umstellung auf Blockpraktika oder einer Mischung aus Tages- und Blockpraktika zu haben. Auch die Praktizierung von Tages- und Blockpraktika innerhalb eines Schuljahres oder getrennt nach verschiedenen Ausbildungsphasen wird erwähnt (1. Ausbildungsjahr: Tagespraktika; 2. Ausbildungsjahr: Blockpraktika). Die letztgenannte Mischung der verschiedenen Varianten scheint insbesondere in der Ausbildung von Kinderpflege und Sozialassistenten verbreitet zu sein. Jedoch sind in diesen Ausbildungsgängen auch die Blockpraktika in einigen Bundesländern vertreten.

Obwohl die Befragten mit dem Gesamtstundenumfang der fachpraktischen Ausbildung durchaus zufrieden sind, wird die Länge der einzelnen Praktika, die überwiegend in verschiedenen Arbeitsfeldern abgeleistet werden, als zu gering eingestuft, um pädagogische Handlungskompetenzen erwerben zu können. Viele Befragte wünschen sich eine Rhythmisierung der Theorie- und Praxisphasen bis hin zu gleichen Anteilen (z.B. sechs Monate Praxis, sechs Monate Theorie). Begründet wird dies mit der Möglichkeit, sich vertieft dem jeweiligen Ausbildungsinhalt zu widmen und auch methodische Möglichkeiten der Verzahnungen vertieft zu bearbeiten.

Die Länge der Praktika und die zeitliche Einteilung innerhalb des Schuljahres werden meistens mit der Anpassung an den jeweiligen Ausbildungsstand der Schülerinnen und Schüler begründet. Sehr verbreitet sind zweiwöchige Praktika kurz nach Beginn der Fach-

schul Ausbildung, um das Berufsbild und die Gründe für die Berufswahl in der fachtheoretischen Ausbildung bearbeiten zu können. Die darauffolgenden meist längeren Praxisphasen werden in Kindertageseinrichtungen des Elementarbereichs abgeleistet. Erst in den zweiten oder je nach Bundesland dritten Ausbildungsjahren werden Praktika in anderen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe geleistet (hier vor allem in Heimen, Jugendfreizeiteinrichtungen, Horten und Ganztagschulen, darüber hinaus in Heimen für geistig und/oder körperlich behinderte Jugendliche sowie in Förderschulen).

3 Die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Praxisstätten

3.1 Nutzen und Wert der Praxis für die Schule

Die Bedeutung der fachpraktischen Ausbildung ist hoch

Die verschiedenen Kooperationsformen mit Praxisstätten (vgl. Kap. 3.4) sowie die persönlichen und häufigen Kontakte mit Fachkräften aus der Praxis werden von der Mehrheit der Befragten als *das* wichtigste profildbildende Merkmal¹¹ und als große Stärke der Ausbildung an Fach- und Berufsfachschulen dargestellt:

„Wir haben 16 Wochen Praktikum in den ersten beiden Ausbildungsjahren und wir haben dann noch das Berufspraktikum. Also da haben wir eine enge Verzahnung. Wir haben Anleiterinnen-Treffen, wir besuchen die Schüler in der Praxis. Wir haben Leute, die wirklich auch aus dem Erzieherberuf kommen, die die Einrichtung kennen. Also da wird eine Uni in zehn Jahren noch nicht dran sein, was Fachschulen an Theorie und Praxisbezug haben.“ (FS_I 50)

„Das wird ja auch als Stärke des Berufskollegs herausgestellt, dass wir sehr eng mit der Praxis kooperieren. Das zeigt sich in Anleitertagungen, in Zusammenkünften, wo unsere Auszubildenden ihre Unterrichtsinhalte selber vorstellen. In den Gruppen, wo Vertreter der Einrichtungen hier mit den Auszubildenden zusammensitzen und über Ausbildungsinhalte reden. Also das, denke ich, ist schon eine Stärke des Systems, dass wir da sehr eng mit den Beteiligten zusammenarbeiten können.“ (FS_I 68)

Insbesondere die individuelle Betreuung der Schülerinnen und Schüler vor Ort in ihrer jeweiligen Praxisstätte sowie die Aufarbeitung der Praxiserfahrungen wird von den Schulleitungen mehrfach hervorgehoben und äußerst positiv bewertet:

„Also die Stärke der jetzigen Erzieherausbildung bei uns sehe ich in der guten und sehr individuellen

¹¹ Vor allem in Abgrenzung zu Studiengängen an Fachhochschulen.

Praxisbegleitung. Wir haben also in jedem Jahrgang sozusagen Blockpraktika und die werden sehr intensiv begleitet und reflektiert. Darin sehe ich eine große Stärke. (...) Das meine ich, gibt es so vergleichbar eigentlich nirgends, dass man eine Theorie lernt, die sofort versucht, das in der Praxis umzusetzen, das Ganze reflektiert und verbessern kann. Das, finde ich, ist ein großes Plus.“ (FS_I 35)

„Und die ganz große Stärke und das auch gegenüber den Fachhochschulen, glaube ich, ist unsere sehr enge Theorie-Praxis-Verzahnung. Also wir besuchen unsere Schüler in der Praxis, führen in der Schule Coaching-Gespräche und beraten die Schüler auch dahin, in einer sehr frühen Phase der Ausbildung, ob die Ausbildung für sie geeignet ist, ja oder nein. Es ist sehr arbeits- und zeitintensiv, aber ich glaub‘, das ist die eine große Stärke, dieser Ausbildung.“ (FS_I 49)

Die Praxis trägt zur Aktualisierung der Ausbildungsinhalte bei

Im Zusammenhang mit der Beschreibung der inhaltlichen Gestaltung der Kooperationen mit Praxisstätten erwähnen die Befragten wiederholt die Gründe für enge Kooperationen¹² und weisen der Praxis dadurch eine Reihe von Funktionen zu. Hier drückt sich die Angewiesenheit der Schulen auf die Praxis aus und somit der ausgesprochen hohe Wert, den die Schulleitungen ihr zuschreiben. Neben der Funktion einer *Profilierung der Ausbildungsstätte im Kontext der Akademisierungsfrage* schreibt die Schule der Praxis die Funktion zu, die *Ausbildungsinhalte zu aktualisieren*. So wird beispielsweise in Gesprächen mit Erzieherinnen und Erziehern, die in den verschiedensten Kooperationssettings stattfinden, gezielt auf innovative Ansätze und sich etablierende pädagogische Handlungskonzepte geachtet (vgl. Kap. 3.4):

„Es ist ja viel Kompetenz einfach da in der Praxis, ja, und wir fangen an, die auch aufzugreifen, also nicht so Schule sagt jetzt, hat mal wieder das Neueste und zeigt euch das, sondern in der Praxis haben die ja auch

neue Sachen oder alte, die gut sind. Und da entwickelt sich so ein Geben und Nehmen.“ (FS_I 30)

Auch die Reaktionen der Praxis auf Themen, die durch Wissenschaft sowie durch Fort- und Weiterbildung in die pädagogische Praxis Eingang finden, werden beobachtet und durch die Schulen aufgegriffen. So berichten Befragte von Beobachtungsinstrumenten, die in der Kindertageseinrichtung eingeführt wurden, den Lehrkräften bis dahin nicht bekannt waren und in den Unterricht aufgenommen wurden, oder erwähnen die gezielte Beobachtung von Handlungskonzepten für Kinder bis zu drei Jahren, die Eingang in einen Aufbaubildungsgang der Schule fanden:

„Es gibt ein Konzept für einen Aufbaubildungsgang, den haben wir uns genommen. Wir haben uns mit Erzieherinnen aus den Einrichtungen zusammengesetzt und haben überlegt, welche Interessen sie haben. Wir haben bei unseren Praxisbesuchen in den Einrichtungen genau hingeguckt, welche Konzepte gibt es für die Arbeit mit Kindern unter Drei. Und haben zunächst mal für uns einen Rahmen abgesteckt, einen organisatorischen und einen inhaltlichen Rahmen.“ (FS_I 12)

Die Praxis bewertet die Qualität der Ausbildung

Die Zufriedenheit der pädagogischen Fachkräfte mit der Qualität der Ausbildung lassen sich die Schulen zum Teil durch schriftliche Befragungen rückmelden und nutzen Gremien und Konferenzen für die Überarbeitung von Lehrplänen und Gesprächen bei Praxisbesuchen:

„Also um Mut zu machen, sie zu stärken, uns als Schule zu sagen, ‚hey, da müsst Ihr noch mal gucken‘. Also jetzt nicht nur auf den Studierenden bezogen, sondern so grundsätzlich: ‚Habt Ihr im Unterricht eigentlich mal da und darüber gesprochen?‘ Und so, diese Rückmeldungen, die brauchen wir eigentlich ständig.“ (FS_I 56)

Rückmeldungen durch die Praxis erwarten die Schulen auch in Bezug auf die Vorbereitung und Durchführung der Praktika in den Praxisstätten. Es wird gezielt erfragt, ob Informationsschreiben und Informationsveranstaltungen für die Fachkräfte in der Praxis transparent und verständlich genug waren, ob die Praxisaufgaben, die die Schülerinnen in die Praktika mitnehmen, „realistisch“ sind, „weil Schule ist da ja manchmal ein bisschen fern“ (FS_I 89).

¹² Natürlich ist der Grund für enge Kooperationen mit Praxisstätten auch durch die Verpflichtungen auf administrativer Ebene, beispielsweise durch den KMK Rahmenstundenumfang für die Praxis in sozialpädagogischen Tätigkeitsfeldern gegeben. Im hier vorliegenden Bericht geht es jedoch um die thematischen Gewichtungen der befragten Schulleitungen, die andere Motivationen und Gründe für eine Zusammenarbeit hervorheben.

Die Praxis bewertet die praktischen Leistungen und die Eignung für den Beruf

Bezüglich dieser wichtigen Funktion der Praxis nehmen in einigen Bundesländern Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter an den Prüfungen direkt teil (vgl. Kap. 3.4.2), in denen von ihnen auch Rückmeldungen zur Praxisnähe der Prüfungsthemen und Fragestellungen erwartet werden:

„Und in dieser Prüfung ist immer eine Person aus der Praxis dabei. Und das erleben die Schüler als sehr positiv, dass sie das Gefühl haben, ja es ist jemand dabei, der weiß, wie wir vor Ort arbeiten. Für uns ist es sehr positiv, dass manchmal die Erzieherinnen uns sagen oder die Kollegen sagen, dass wir vielleicht jetzt zu hohe Erwartungen haben oder dass das, was wir jetzt uns da denken, ein bisschen fernab der Praxis ist. Also die bringen uns dann ein bisschen wieder auf die Bahn zurück.“ (FS_I 89)

Zudem betonen die Schulleitungen, wie wichtig ihnen eine „ehrliche“ Rückmeldung zu den Leistungen und zur Eignung der Praktikantin ist, um sich ein Gesamtbild zu verschaffen und bei Nichteignung gegebenenfalls Konsequenzen laut Ausbildungsordnung ziehen zu können. Die Praxis hat hier also auch eine wichtige Selektionsfunktion inne:

„Ich kann nicht beurteilen, ob jemand in der Praxis mit Kindern umgehen kann, ob er Spiel gut anleiten kann, ob er sprachlich sich gut umsetzen kann. Das müssen wir der Praxis überlassen. Wir können nur für den schulischen Teil sorgen. (...) Ob jemand wirklich ein guter Erzieher ist, das zeigt nur die Praxis.“ (FS_I 18)

Die Praxis trägt zur beruflichen Weiterentwicklung und Reflexion der Lehrkräfte bei

Eine große Mehrheit der Befragten versucht den Praxisbezug im Unterricht und die Zusammenarbeit mit Praxisstätten dadurch zu verbessern, indem Lehrkräfte möglichst oft selbst in den Praxisstätten anwesend sind.

Um handlungsorientierten Unterricht gewährleisten zu können, ist es aus Sicht der Schulleitungen zunehmend notwendig, Lehrkräfte mit den Handlungssituationen des Berufs der Erzieherin und des Erziehers bekannt zu machen. Von den Befragten wird häufig Folgendes problematisiert:

- Dysfunktionale Qualifikation der Lehrkräfte, die darin besteht, dass diese in Fachdidaktiken ausgebildet werden, die insbesondere auf Einzeldiszipli-

nen bezogen dem Paradigma schulischen Lernens verpflichtet sind (Ebert 1999, S. 148).

- Hierarchische Trennung von Lehrkräften für die fachtheoretische und die fachpraktische Ausbildungen innerhalb des Kollegiums:

„Die Kollegen, die von der Schule kommen, bei uns anfangen, die haben natürlich auch vom Auftrag, vom Lehrauftrag her nicht das Ziel, praxisorientiert methodisch zu arbeiten. Wir holen das nach, dass die ins Praktikum rausgehen, die Verbindung herstellen zur Praxis und dadurch sich die Didaktik, Methodik hinein holen in die Schule.“ (FS_I 21)

Als äußerst gewinnbringend wird der Einsatz des gesamten Lehrkräftepersonals in der Praktikumsbegleitung gesehen. Die Besuche bei Praktikantinnen und Praktikanten in der Einrichtung, die Gespräche mit Praxisanleiterinnen und Praxisanleitern sowie mit den Einrichtungsleitungen vor Ort dienen den Lehrkräften insbesondere für Folgendes:

- Rückmeldung und Vergewisserung über die Aktualität ihres Wissens
- Reflexion über Handlungssituationen und Handlungsprobleme in der Praxis
- „Beispiellieferant“ für die Konzeption von Lernsituationen
- Rückbindung theoretischer Inhalte an die Praxis.

Die Befragten schätzen die Rückmeldungen aus der Praxis als außerordentlich förderlich für die Reflexion des beruflichen Wissens und Handelns der Lehrkräfte ein:

„Ich denke schon, dass wir an manchen Punkten, die, wenn man jetzt eine Kollegin hat, die schon Ende 50 ist und schon seit 30 Jahren an der Ausbildungsstätte, ja, dann wird die wahrscheinlich auch noch viele Dinge unterrichten, die auch schon 30 Jahre alt sind. (...) Also was sich bewährt hat, das macht man ja auch weiter. Und wenn man dann keine Rückmeldung kriegt in seinen Elfenbeinturm rein, dann wird's schwierig. Und da, glaube ich, da könnten wir für Ausbildungsstätten noch mehr machen, dass man gezwungen ist, aus seinem Elfenbeinturm da wirklich rauszukommen und sich abzugleichen mit dem Wirklichen. (...) Ja, also sich selbst eben auch als lebenslang Lernender zu verstehen und einmal eben diese Systemveränderung von diesem sehr Verschulten hin zu so einem mehr eigenverantworteten Lernen und der Veränderung im Arbeitsfeld schneller Rechnung tragen können.“ (FS_I 56)

Lehrkräfte sammeln selbst Erfahrungen in der pädagogischen Praxis

Auch Praktika der Lehrkräfte sind ein verbreitetes Verfahren, um den Unterricht handlungsorientierter zu gestalten. Vor allem bei Neueinstellung oder auch bei der Einführung neuer Themen wie „Kinder bis zu drei Jahren“ werden die Lehrkräfte gebeten, Erfahrungen in der pädagogischen Praxis zu sammeln:

„Wir haben es so weit getrieben bei uns hier, immer wenn eine neue Fachrichtung kam, dass Kollegen die nicht aus der Fachrichtung stammen, im Vorfeld in diese Einrichtung gegangen sind und mehrere Wochen dort ein Praktikum als Lehrer gemacht haben, um sich ein Bild von dem zu machen, was ich eigentlich vermitteln. Ich kann nicht jemand ausbilden, der sich anschließend Erzieher nennt, wenn ich die Einrichtung nicht kenne.“ (FS_I 67)

„Wenn jetzt die Dozentin für Krippenpädagogik doziert, dann verlange ich von ihr, dass sie Krippen kennenlernt, wenn sie Zeit hat, sogar mal richtig mitarbeitet, oder die Jugendarbeit und so weiter. (...) Wir haben es fast geschafft, das fehlt uns noch, ein Schülerwohnheim, das haben wir noch nicht angeschaut miteinander. Und dort dann zu hören, das sind dann die Anforderungen.“ (FS_I 82)

Die Praxis ist für die Schulen ein attraktives Lernumfeld – Unterschiedliche Niveaus der Praxisstätten

Auffallend ist eine hohe Bereitschaft der Schulen, die „Bewegungen“ in der Praxis für die schulinternen Profilierungen zu nutzen. Deutlich wird auch die Vielzahl an Funktionen, die die Praxis für die Schule erfüllen soll. Damit stellen die Schulleitungen äußerst hohe Erwartungen an die Praxisstätten. Es ist zu vermuten, dass diese sich den Erwartungen nur wenig bewusst sind und zudem diesen nicht in vollem Umfang entsprechen können. Dies macht sich im Auswertungsmaterial durch zum Teil widersprüchliche Äußerungen der Befragten bemerkbar. In ein und demselben Interview, in dem der Nutzen der Praxis und die guten Kooperationsbeziehungen beschrieben werden, äußern die Befragten auch Kritik an den Praxisstätten, die sich vor allem auf deren Qualifizierung als „Ausbildungsstätte“ bezieht. Dabei betonen die Befragten, dass die Kritik sich nicht auf die Gesamtzahl der Einrichtungen bezieht, mit denen zusammengearbeitet wird:

„Die Schwäche ist die, dass wir sehr unterschiedliche Niveaus erleben, von den Ausbildungsstätten her auch. Dass wir erleben, dass es Ausbildungsstätten gibt, in denen hervorragend ausgebildet wird, die auch eine ausgezeichnete Pädagogik machen, also egal ob das jetzt die Kindertagesstätte ist oder ob das später dann, im zweiten Jahr sind es ja auch Behinderteneinrichtungen usw., die eine ausgezeichnete Pädagogik machen, und es gibt aber auch welche, in denen eben nicht so gut gearbeitet wird und das übernehmen halt unsere Leute zum Teil unkritisch.“ (FS_I 65)

Die Schulen sind generell um die Kooperation mit „guten“ Einrichtungen bemüht. Dennoch werden Qualifikationsdefizite der Praxisstätten anscheinend als Belastung und grundsätzliches Problem in der sonst als zufriedenstellend eingeschätzten Zusammenarbeit wahrgenommen. Tieferegehende Analysen des Interviewmaterials deuten an, dass insbesondere Schulleitungen, denen es nicht gelingt, einen „Stamm“ an Praxisstellen aufzubauen und ausreichend zu pflegen, über Qualifikationsdefizite der Praxis klagen (vgl. Kap. 3.3.).

Wie steht es mit der Kompetenz der Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter?

Kritisiert werden vor allem die Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte in der Funktion als Praxisanleitung. Diesen fällt es schwer, pädagogische Handlungskonzepte der Praxiseinrichtung sowie eigene Handlungen fachlich fundiert zu erläutern und zu begründen. Zudem könne oft nicht kompetent genug beurteilt werden, ob sich eine Praktikantin oder ein Praktikant praktisch eignet:

„Denn wir hatten oft die Erfahrung gemacht, dass gerade bei der Anleitung, die in den Einrichtungen so weiter gegeben wird, ‚ja, heute bist du dran, Du hattest noch niemanden‘. Da wird nicht nachgeschaut, ob jemand die Fähigkeit hat, auch junge Leute weiterzubilden. (...) Und ich sage Ihnen ganz offen und ehrlich, ich habe im Moment bei Praktika oft damit zu kämpfen, dass eine Erzieherin, die wir hier ausbilden, einer Anleiterin überlegen ist. Und das ist immer eine ganz, ganz schwierige Situation.“ (FS_I 15)

„In irgendwelchen Kinderläden sind die irgendwie ganz lieb und packen mit an, dann werden die immer ihr Praktikum bestehen. Weil da die Erkenntnis, wir bilden aus und wir haben da auch dafür zu sorgen, dass wir qualitativ hochwertigen Nachwuchs bekommen, noch

nicht bei allen Erzieherinnen so verbreitet ist. Und das ist noch nicht, einfach nicht systematisiert genug.“ (FS_I18)

Vor allem die Glaubwürdigkeit des Urteils über die Leistungen der Praktikantinnen und Praktikanten sowie das mangelnde Selbstbewusstsein der Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter in Gesprächen mit der Lehrkraft wird kritisiert:

„Und dass uns halt eben auch diese Rückmeldung, dass sie möglichst ehrlich ist, weil das ist ja auch immer ein Problem. Dann denkt die nette Gruppenleiterin, jetzt kann ich das doch nicht sagen, das schadet doch dem armen Kind, ja? Und wenn man sie dann fragt, ‚können Sie sie sich dann nächstes Jahr als Kollegin vorstellen‘, kriegt man ein vehementes Kopfschütteln.“ (FS_I56)

Die Schulleitungen bemängeln zudem eine unzureichende pädagogische Qualität in der Praxis, die oft nicht den Inhalten der Ausbildung und den Anforderungen in Wissenschaft sowie in der Fort- und Weiterbildung entspricht. Für die Schülerschaft sowie für das Unterrichtsgeschehen hat das unmittelbare Auswirkungen. In der Anfangsphase der Ausbildung besteht für Praktikantinnen und Praktikanten die Gefahr, die als unzulänglich eingeschätzten pädagogischen Handlungsmuster unkritisch zu übernehmen. Die Aufarbeitung solcher Praxiserfahrungen im Unterricht wird als sehr aufwändig beschrieben. In Mittel- und Endphasen der Ausbildung werden „Schülerinnen, die auf einem guten Weg waren, wieder zurückgeworfen“ (FS_I92) und auch hier wird ein Bedauern über die Zerstörung der unterrichtlichen Arbeit der Lehrkräfte geäußert.

Praktikantinnen und Praktikanten sind keine vollwertigen Arbeitskräfte

Von den Schulleitungen wird bemängelt, dass Praktikantinnen und Praktikanten kein „Ausbildungsstatus“ zuerkannt wird. Dies wird einerseits auf die schlechten Rahmenbedingungen der Praxiseinrichtungen zurückgeführt (beispielsweise der fehlende Ersatz einer Praxisanleitung bei Krankheit), andererseits aber auch auf ein „unprofessionelles“ Berufsbild der pädagogischen Fachkräfte, bei denen die körperliche Belastbarkeit und Flexibilität der Praktikantin und des Praktikanten wichtiger sind als die pädagogischen Handlungskompetenzen:

„Ich erlebe zum Teil schon viele Einrichtungen, die so ein Verständnis von Praxisbezug haben, das muss jemand sein, der ist belastbar, der muss viele Überstunden leisten können, der muss sich den Gegebenheiten anpassen können, den muss ich benutzen können hinsichtlich seiner Personalressource und so. Der muss das aushalten können.“ (FS_I92)

3.2 Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit mit Praxisstätten

Trotz der kritisierten Qualifikationsdefizite der Praxisstätten haben diese dennoch einen großen Nutzen und einen ausgesprochen hohen Wert für die Schulen. Dieser steht jedoch im Kontrast zu den Rahmenbedingungen, unter denen die Zusammenarbeit mit Praxisstätten stattfindet.

Insbesondere die eingangs erwähnte strukturelle Unterlegenheit des Lernortes Praxis, die durch fehlende Institutionalisierung und strukturelle Unterstützung gekennzeichnet ist, wird von den Schulleitungen als Problem wahrgenommen und führt zu einem besonderen Verhältnis der beiden Lernorte.

Wünsche der Schulleitungen – mehr Zeit für die Begleitung der Praktika

In Zusammenhang mit Aussagen über die Verzahnung von fachtheoretischer und fachpraktischer Ausbildung formulieren die Befragten immer wieder Kritik an den strukturellen Bedingungen, unter denen die Zusammenarbeit mit Praxisstätten durchgeführt wird. Generell wünschen sie sich wesentlich mehr Zeit für die Vorbereitung und Durchführung von Praxisbesuchen und andere Kooperationsformen (beispielsweise für die Treffen von Praxisanleiterinnen und Praxisanleitern). Insbesondere die Anzahl der Besuche, die eine Lehrkraft in einer Praxisstätte durchführt und die Zeit, die in der Praxiseinrichtung für die Gespräche mit der Praktikantin und der Praxisanleiterin vorgesehen ist, wird häufig als zu gering eingeschätzt. Das Aufarbeiten pädagogischer Handlungssituationen im Gespräch mit der Praxisanleitung und der Lehrkraft wird für die Entwicklung von Handlungskompetenz und für die Persönlichkeitsentwicklung als äußerst wichtig eingeschätzt. Das Potenzial, das diese Gespräche bietet, kann jedoch häufig aus zeitlichen, personellen und finanziellen Gründen nicht genutzt werden:

„Wir würden viel lieber noch intensivere Praxisbetreuung unserer Schüler betreiben, das ist aufgrund der gesamten Einsatzplanung ganz schwer realisierbar und wir haben also dann zu wenig Kapazität, um diese Praxisbegleitung so zu organisieren und durchzuführen, wie sie uns eigentlich am Herzen liegt. (...) Es erweist sich dann in der praktischen Befähigung unserer Schüler auch als ein Manko, dass wir das nicht leisten konnten. Das ist schmerzlich.“ (FS_I 36).

Die Angaben zur Anzahl der Praxisbesuche variieren je nach Fachschule von nur einem bis zu sechs Besuchen während eines Praktikums (auch während des einjährigen Berufspraktikums). In den Ausbildungsgängen der Berufsfachschulen sind Besuche der Lehrkraft in der Praxis nur in einigen Bundesländern vorgesehen. Probleme ergeben sich vor allem mit der Verrechnung der Arbeitszeit der Lehrkräfte, wenn die Praxisstätte sehr weit von der Schule entfernt ist und Praktikantin und Praxisstätte größere Probleme in der Zusammenarbeit haben. Hier sind häufigere und längere Besuchszeiten der Lehrkraft erforderlich. Viele Befragte erwähnen das unbezahlte persönliche Engagement der Lehrkräfte, ohne das eine intensive Begleitung der Praktikantinnen und Praktikanten kaum möglich wäre:

„Die Praxis, jemand in der Praxis zu beobachten, bedeutet immer: man braucht viel Zeit. Man muss hinfahren, das ist schon mal Arbeitszeit, man muss vor Ort sein, man muss es auswerten, man muss ein Gespräch mit der Leiterin gegebenenfalls mit der Erzieherin führen, die sonst in der Gruppe ist, das ist enorm zeitaufwändig, was bei unseren hundert Prozent Stundenauslastung eigentlich auch sehr häufig mit Freizeit bezahlt wird, also wo wir Freizeit für unseren Beruf zusätzlich rein geben. Denn gerade unsere gesamten Fahrzeiten sind im Grunde genommen Freizeitanteile, (...) das ist nicht Arbeitszeit.“ (FS_I 21)

Zu wenig Praxisstellen

Einige Befragte haben Probleme mit der zu geringen Anzahl an Praxisstellen, die den Schulen für die Vermittlung von (Berufs-)Praktikantinnen und (Berufs-)Praktikanten zur Verfügung stehen. Hier scheint der Standort der Schule eine große Rolle zu spielen sowie die Existenz weiterer Schulen in anderer Trägerschaft, die um die Praxisstätten konkurrieren:

„Und dabei hilft es natürlich, dass unsere Leute aus dem Beruf kommen, ja. Und das, das sehe ich wirklich

als den gravierendsten Vorteil. Ja, weil das ist einfach gut. Und das rettet uns auch oft, obwohl der Markt ja nun sehr, na ja, umkämpft ist. Gerade die Praktikums-einrichtungen zu kriegen, ist nicht mehr so einfach.“ (BFS_I 76)

Generell wird hier ein strukturelles Problem angesprochen, das bereits seit Jahrzehnten die Ausbildungsstrukturen kennzeichnet. Rolf Janssen beschreibt dies wie folgt:

„Je nach Situation und Bereitschaft der Einrichtungen gibt es genügend Praxisplätze oder auch nicht. Je nach Konjunktur der öffentlichen Kleinkindbetreuung gibt es genügend Stellen für Berufspraktikantinnen/Berufspraktikanten oder zu wenige, sodass andere Lösungen für die Ausbildung gesucht werden müssen“ (Janssen 2010, S. 14).

Insbesondere die in der Fachöffentlichkeit auch als Vorteil gepriesene sozial-arbeitsrechtliche Absicherung und Vergütung der Schülerinnen und Schüler während des Berufspraktikums wird von einigen Befragten auch als Nachteil für das Angebot an Stellen für Berufspraktikantinnen und Berufspraktikanten sowie für die Verzahnung von fachtheoretischer und fachpraktischer Ausbildung angesehen:

„Wir haben jetzt das Problem, wir bilden zwei Jahre aus, aber die Leute kriegen im dritten Jahr keine Ausbildungsstelle und stehen zum Teil auf der Straße. Es war ganz knapp möglich, noch in diesem Ausbildungsjahr die letzte Schülerin unterzubringen. (...) Entweder verändert man die Ausbildung und sagt, das dritte Ausbildungsjahr ist ein Ausbildungsjahr und damit ein unbezahltes Praktikum, dann muss man auch die Strukturen verändern, und dann können wir es sogar noch besser beschulen. Das heißt, wir könnten die Qualität der Ausbildung in diesem dritten Jahr weitaus anheben, weil die nicht mehr bezahlt werden. Denn ein Träger, der bezahlt, der hat auch einen Anspruch auf eine Arbeitskraft und die können wir nicht aus der Einrichtung ziehen.“ (FS_I 73)

Forderung nach besseren Rahmenbedingungen für Praxisstätten

Im Zusammenhang mit der Kritik an den eigenen fehlenden Ressourcen fordern die Befragten auch bessere Rahmenbedingungen für die Praxisanleitenden und Praxisstätten. Die Aufwertung des Lernortes Praxis im Bereich der Rahmenbedingungen, also auch im Bereich der Qualifizierung von Praxisanleitenden,

wird von den Befragten deutlich als dringender Handlungsbedarf formuliert und fügt sich damit in die Diskussionen der Fachöffentlichkeit zu dieser Thematik ein (vgl. auch JMK 2001). Die Praxisanleitung und die Ausbildungsbereitschaft der Praxisstätte sollte durch die Träger mit einem ausreichenden Zeitbudget und auch finanziell anerkannt werden:

„Und dann ist natürlich auch eine Veränderung in der Praxis eigentlich nötig, dass wirklich so Praxisbetreuung von Erzieherinnen vielleicht mal gewürdigt wird und auch eine extra Aufgabe ist. Auch extra bezahlt wird oder durch Freistellung oder wie auch immer. (...) Es funktioniert ja, weil die alle engagiert sind. Aber es ist nicht richtig. Also es ist auch nicht professionell, finde ich. Wenn da nicht der Rahmen institutionell geschafft wird.“ (FS_I 27)

„Es gibt ja auch so einen Aufbaubildungsgang Praxisanleitung. Aber (...) die machen den just for Fun, dass die die Qualifikation haben. Also beruflich haben die direkt nichts davon.“ (FS_I 89)

3.3 Charakteristika der Zusammenarbeit angesichts der ungleichen Positionierung der Lernorte

Die Qualität der schulischen Ausbildung ist, wie es die Auswertung der Interviews zeigt, auf Elemente einer Ko-Ausbildung in Praxisstätten angewiesen. Gleichzeitig ist jedoch die schulische Ausbildung organisatorisch überlegen und besser anerkannt. Die Verknüpfung dieser beiden Aspekte ist angesichts der strukturellen Ungleichheiten zwischen den Lernorten eine besondere Herausforderung. Die Aussagen zur Kritik an den Rahmenbedingungen, unter denen die Zusammenarbeit stattfindet, lassen sich nach Haug-Zapp wie folgt zusammenfassen:

„Diese Kooperation ist von Seiten der Schulen aus nur mit zusätzlichen Mühen zu leisten, aber von Seiten der Schulen aus sehr viel leichter, als von Seiten der Praxis“ (Haug-Zapp 2002, S. 217).

Sowohl in den Interviewpassagen als auch in der Literatur zur Thematik (Janssen 2010; Haug-Zapp 2002) wird wiederholt auf das persönliche Engagement und die Motivation der Lehrkräfte sowie der pädagogischen Fachkräfte verwiesen, deren Goodwill überhaupt erst die Aufrechterhaltung der Strukturen ermöglicht.

Wie im Folgenden gezeigt wird, weichen die Schulen bei der Gestaltung der Kooperationen auf infor-

melle Netzwerke und persönliche Beziehungen zu Praxisstätten und pädagogischen Fachkräften aus und legen auf die aktive Pflege sowie auf „gute“ Kontakte auf der zwischenmenschlichen Ebene großen Wert.

Zusammenarbeit mit bekannten Praxiseinrichtungen

Die Befragten betonen vor allem die Zusammenarbeit mit einem festen Stamm von Praxiseinrichtungen, der über mehrere Jahre gewachsen ist. Bei der Aufnahme der Praxiseinrichtung in den „Stamm“ achten die Schulen verstärkt auf eine gute pädagogische Praxis, deren pädagogische Ansätze mit den Inhalten der fachtheoretischen Ausbildung in etwa übereinstimmen. Zudem legen sie Wert auf eine gute Praxisanleitung der Praktikantin und auf die Versicherung, dass der Schülerin und dem Schüler ihre Rolle als Auszubildende und Lernende zuerkannt wird:

„Dennoch sind wir bemüht und wir gucken auch, dass wir Praxisstellen finden, wo unsere Schüler auch was lernen, sage ich immer, das heißt, wo sie auch gute Modelle haben. (...) Und wir haben auch mit einigen Praxisstellen, wo wir einen guten Eindruck haben, wo wir gut zusammengearbeitet haben, mit denen machen wir auch Kooperationsverträge. Also das weitet sich ständig aus. Und der Kreis wird immer größer.“ (FS_I 90)

Für die deutliche Bevorzugung von bereits bekannten Praxiseinrichtungen haben die Befragten verschiedene Gründe:

- Es ist gewährleistet, dass die Praxisstätten auf einem hohen pädagogischen Niveau tätig sind sowie die Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter kompetent über die Leistungen der jeweiligen Person Auskunft geben können.
- Der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Leitung und Praxisanleitung in einer Praxisstätte wird vorangetrieben. Durch langjährige und häufige Kontakte gelingt es den Lehrkräften sowie den pädagogischen Fachkräften, gegenseitige Ängste und Vorurteile abzubauen sowie das große Interesse an „Rückmeldungen“ zu bekräftigen und glaubhaft zu machen. Vor allem „ehrliche Rückmeldungen“ und „Gespräche auf Augenhöhe“ zu Unterrichtsinhalten, Unterrichtskonzepten, Gestaltung der Praktika und zur Eignung der Schülerinnen und Schüler für den Beruf werden von den Schulleitungen in den ihnen bekannten Einrichtungen hervorgehoben:

„Meine Erfahrung ist, wenn man in die Einrichtung reinkommt (...), ach, jetzt kommt der Dozent“, ja, und dann sind die erst mal ganz befangen. (...) Und deswegen arbeiten wir auch gerne immer mit den gleichen Kindereinrichtungen zusammen, um so eine Kontinuität in der Zusammenarbeit zu bekommen. Und dann auch quasi ein anderes Selbstbewusstsein bei den Menschen in den Einrichtungen, die da arbeiten, bei den Fachkräften. Und mittlerweile gibt's Einrichtungen, mit denen wir schon lange zusammenarbeiten und da läuft dann der Austausch auch wirklich gut und auf Augenhöhe und das ist wunderbar. Und da profitiert man dann wirklich auch nachher.“ (FS_I56)

- Der gegenseitige Informationsbedarf sinkt. Die Schulleitungen wissen es zu schätzen, wenn die Praxiseinrichtungen die inhaltlichen und organisatorischen Anforderungen der Schule an die Durchführung der Praktika kennen und bereits erprobt haben. Vor allem Praxisaufgaben, Praxisanleitungs-treffen und Praxisbesuche der Lehrkräfte in der Einrichtung können effizienter gestaltet werden. Die Befragten betonen in diesem Zusammenhang auch die „Gegenseitigkeit“ der Kenntnis von Erwartungen und Ansprüchen. Insbesondere für die in einigen Bundesländern eingeführte Ablegung von praktischen Leistungsnachweisen müssen den Schulen die Erwartungen und Ansprüche der Praxisstätten bekannt sein:

„Es ist auch immer eine Frage des persönlichen Miteinanders. Wenn man länger zusammenarbeitet, entwickelt man da auch bestimmte Vorgehensweisen. Man kennt seine gegenseitigen Auffassungen. Dann werden Schüler auch anders vorbereitet auf so praktische Leistungsnachweise, weil die Kollegen wissen, das erwartet die Schule. Wir wissen, das erwartet die Einrichtung und so weiter.“ (FS_I2)

Räumliche Nähe von Schule und Praxisstätte – ein Vorteil

Die Beziehungspflege zu Praxisstätten wird nach Meinung der Befragten deutlich erleichtert, wenn die Praxisstätten räumlich nah sind und die Schulen sich in einem kleineren regionalen Umfeld befinden. Die Kontakte werden als „sehr eng“ und „sehr häufig“ beschrieben. Die Vernetzung an die Schule intensiviert sich durch die Bindung von ehemaligen Schülerinnen und Schülern, die in Praxisstätten eine Anstellung gefunden haben.

Langjährige Zusammenarbeit, häufige persönliche Kontakte und ständige Kommunikation ohne längere Unterbrechungen, die zum Aufbau eines Vertrauensverhältnisses beitragen, spielen aus Sicht der Schulleitungen eine ausgesprochen wichtige Rolle, wie in den wenigen negativen Einschätzungen der Zusammenarbeit deutlich wird:

„Das hat einerseits zu tun mit den Ansprüchen, die wir an die Praxis stellen, zum Beispiel, dass die bestimmte Beurteilungen schreiben sollen, dass die bestimmte Sachen vermitteln sollen. Und es gibt natürlich dann auch immer Ansprüche von der Praxis an uns, dass die erwarten, dass wir bestimmte Dinge im Unterricht durchgenommen haben. Und das passt nicht immer aufeinander. Aber die Kontakte sind auch nicht immer so eng, dass das direkt untereinander kommuniziert wird, dass man voneinander weiß. Manchmal schimpft der eine über den anderen, ohne dass es halt wirklich zu was Konstruktivem dann kommt. Und da wär' ich froh, wenn wir da eine Möglichkeit fänden, nicht nur getrennt voneinander zu schimpfen, sondern das miteinander zu bereden.“ (FS_I72)

Der „Erziehungs- und Bildungsauftrag“ der Schulen gegenüber den Praxisstätten

Vor allem die angesprochenen Defizite der Qualität und Qualifikation der Praxisstellen und Praxisanleitungen machen sich unmittelbar in der schulischen Ausbildung als negative Entwicklungen bemerkbar (beispielsweise bei Schülerinnen und Schülern, die trotz deutlicher Nichteignung weiter ausgebildet werden müssen; unklare Einschätzbarkeit von praktischen Leistungen; mehr unterrichtlicher und organisatorischer Aufwand bei schlechten Praxiserfahrungen).

Um die Qualität des schulischen Ausbildungsniveaus zu erhalten, nehmen Schulen den Praxisstätten gegenüber auch eine Art „Erziehungs- und Bildungsauftrag“ wahr. Das lässt sich beispielsweise daran erkennen, dass Lehrkräfte insbesondere bei Einrichtungsbesuchen die Praxisanleitungen gezielt dazu ermutigen und ihnen behilflich sind, eine eigene Meinung zu formulieren, ihre Aussagen zu begründen, sich um verständliche Informationsschreiben zu bemühen oder sich umfassend um eine sorgfältige Begriffsverwendung für die Praxisstätte zu kümmern:

„Wir sagen Praxisausbildungseinrichtung, denn die übernehmen ganz konkrete, sehr genau definierte und sehr wichtige Ausbildungsaufgaben.“ (FS_I36)

Fortbildungen der Schulen als „Danke schön“ an die Praxisstätten

Einrichtungsteams oder auch verschieden zusammengesetzte Praxisanleitungsgruppen werden desweiteren von der Schule zu Fortbildungen eingeladen. Den Bedarf zu dieser Fortbildung äußern entweder die Erzieherinnen und Erzieher (hier besteht häufig Vertiefungsbedarf zu den verschiedenen Curricula der Bundesländer) oder die Schule selbst bietet die Fortbildung direkt an (hierbei meist zu aktuellen Themen der Neurobiologie, Psychiatrie oder Psychologie).

Fortbildungen, die die Schule für pädagogische Fachkräfte aus Praxisstätten durchführt, werden von der Mehrheit der Befragten als „Dankeschön“-Fortbildung bezeichnet:

„Dass wir dann diesen Einrichtungen, die sich für unsere Praktikanten engagieren, die kriegen von uns auch durchaus eine Fortbildung mal dann als Dankeschön.“ (FS_I 56)

Veranstaltungen der Schule, die zum Dank bei Praxisstätten dienen, werden auch in Form von Kinderfesten, Einladung zu Vorträgen oder Workshops durchgeführt. Der Dank an Praxisstellen dient der Aufrechterhaltung des guten und engen Kontaktes zum Stamm der Praxisstätten.

Die Praktik des „Bedankens“ verweist jedoch auch auf das Unbehagen der Schulleitungen, bei Praxisstätten „in der Schuld“ zu stehen. Aufgrund kaum entwickelter Rahmenbedingungen für die Anerkennung von Praxisanleitungstätigkeiten und Ausbildungsbereitschaft der Praxisstätten ist bei den Schulen ein großes Bemühen um den Ausgleich von Hierarchien zu bemerken:

„Dass einfach die Leute, die unsere Praktikantinnen haben, nicht, ja, das ist ein bisschen überspitzt, wenn ich das sage, aber die sollen nicht das Gefühl haben, da wird uns ein Tag lang die Gestaltung abgenommen und das ist ganz toll für unsere Kinder, sondern da haben wir einen Bildungsauftrag und die helfen uns, den zu stärken.“ (FS_I 70)

Wunsch nach professioneller Zusammenarbeit auf gleicher Augenhöhe

Die überlegenere Rolle, in der sich die Schulen befinden, scheint diesen weniger angenehm zu sein, als ihnen unterstellt wird (Haug-Zapp 2002, S. 212f.; Ebert 1999). Die Befragten wünschen sich eine professionelle Zusammenarbeit „auf Augenhöhe“, in der genügend

Raum für konstruktive Kritik auf beiden Seiten gegeben ist.

Die Ergebnisse der Interviewauswertung zeigen, dass die Schulleitungen den Abbau der beschriebenen Asymmetrien vor allem auf der interpersonalen Ebene vorantreiben. Generell wird aus den Interviews deutlich, dass die Befragten darum bemüht sind, mit pädagogischen Fachkräften in den verschiedensten „Settings“ der Zusammenarbeit in einen dialogischen Austausch zu treten. Voraussetzung für diese Form von Dialog ist die Bereitschaft „voneinander zu lernen“, die vor allem in dem oben beschriebenen Nutzen der Praxis für die Schulen bereits beschrieben wurde.

3.4 Formen der Kooperation mit Praxisstätten

3.4.1 Zusammenarbeit auf der Ebene des Unterrichts

Praxisbesuche durch die Lehrkraft

Das „Tagesgeschäft“ der Kontaktpflege zu Praxisstätten wird vor allem durch Lehrkräfte aufrechterhalten, die die Schülerinnen und Schüler während der Ableistung ihrer Praktika in den Einrichtungen besuchen. Wie bereits im Kapitel über den „Nutzen und Wert der Praxis für die Schule“ erwähnt (vgl. Kap. 3.1), nutzen die Lehrkräfte diese Besuche aus Sicht der Befragten neben der Aufgabe der Betreuung der Praktikantinnen und Praktikanten auch für die eigene berufliche Reflexion. Dabei nehmen sie Fallbeispiele in den Unterricht auf und sind offen für die aktuellen „Trends“ und Themen der Praxis. Je nach Art der Beziehung zur Praxisstätte werden die Gespräche mit Erzieherinnen und Erziehern als äußerst gewinnbringend und für beide Seiten zufriedenstellend beschrieben. Möglichkeiten „voneinander zu lernen“ und Dialoge „auf Augenhöhe“ zu führen, sind in dieser Form der Kooperation am wahrscheinlichsten:

„Da wird jede Schülerin, jeder Schüler besucht von einem Lehrer. Und dadurch kommt auch noch einmal eine stärkere Beziehung zwischen Schule und Praxis zustande. Und (...) das finde ich auch immer sehr interessant, der Schüler bekommt mal eine ganz andere Rückmeldung, und der Lehrer auch. Der Lehrer geht nämlich mal in die Praxis, auch wenn er da nur zwei, drei Stunden ist. Allein an dem anderen Ort, wo er Gast ist, dass da auch ein ganz anderes Gespräch dann zustande kommt.“ (FS_I 15)

„Wir besuchen die Schüler in den Praktika, also wir machen Termine aus, besuchen sie, von daher erlebt die Praxisstelle uns als Lehrer und wir erleben die Praxisstellen, können da auch noch mal über Schwierigkeiten sprechen, ja, hinsichtlich des einzelnen Schülers, aber auch der Ausbildung speziell. Da kommen auch immer Rückfragen.“ (FS_I 89)

Praxisaufgaben

Kooperationen mit dem Lernort Praxis ergeben sich auch durch die erfolgreiche Methode der Praxisaufgaben. Diese Aufgaben bieten sich anhand der Fragestellungen an, die sich im Unterricht und in Bezug auf das jeweilige Lernfeld ergeben – beispielsweise die Beobachtung und Dokumentation von Bindungsverhalten, von religiösem Verhalten, von Konflikten, aber auch auf die Beobachtung des eigenen Verhaltens, beispielsweise in Bezug auf Konflikte unter Kindern. Die Aufgaben werden mit den Praxisanleiterinnen und Praxisleitern reflektiert, schriftlich ausgewertet (teils in Form von Facharbeiten) sowie in den nachfolgenden Unterrichtsphasen besprochen. Die praktischen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler, die durch Praxisaufgaben bereits reflektiert und aufbereitet sind, werden für die unterrichtliche Arbeit als äußerst wertvoll beschrieben, da so die Möglichkeit besteht, den Sinn theoretischer Inhalte für das berufliche Handeln deutlich zu machen sowie Handlungsoptionen und Verhaltensalternativen im Diskurs herauszuarbeiten:

„Okay, wir haben jetzt hier im Unterricht Bindungstheorie durchgepaakt, ja, jetzt gucken wir uns das mal im wirklichen Leben an, und dann schauen wir, welche Erfahrungen mach‘ ich denn da und was heißt das denn, und kann ich da eine Aussage treffen. Und dann kann man wunderbar mit Beobachtungsbögen, die dann real ausgefüllt würden, auch arbeiten und das wieder rückfließen lassen in den Unterricht, und dann komme ich bestimmt auch zu einer Handlungskompetenz. Aber wenn ich jetzt so was einfach unterrichte und ich kann das nicht zurückbinden an die Praxis, dann ist es entweder verschüttet nachher, ja, dann ist die Theorie irgendwie weg oder aber es gibt keine Idee: (...) Also dann haben wir dieses berühmte Theorie-Praxis-Loch.“ (FS_I 56)

Traditionell werden Inhalte und Formen der Praxisaufgaben von den Lehrkräften ausgewählt und gestellt. In den Interviews zeigt sich jedoch mehrfach, dass diese

Aufgabe auch Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter übernehmen. Vermutlich hängt diese Entwicklung mit der Einführung des Lernfeldkonzeptes¹³ und der verstärkten Bemühung der Schulen um eine bessere Verzahnung von praktischen und theoretischen Inhalten zusammen. Praxisaufgaben, die aus der Praxis heraus gestellt werden, werden von den Schülerinnen und Schülern in der Praxis durchgeführt und im Unterricht nachbesprochen. Die Befragten bewerten dieses Element der Praxisaufgaben als äußerst wertvoll für die gesamte inhaltliche Ausrichtung des Unterrichtes, da aktuelle Entwicklungen und Bedarfe der Praxis aufgegriffen werden können:

„Dann haben wir auch Praxisübungen aus der Fachpraxis. Und da würden dann in der Praxisstelle zu diesen Kooperationsbereichen der Schule Praxisaufgaben entwickelt, was dann der Auszubildende machen muss, und die kommen dann wieder zurück in die Schule. (...) Also, dass es von der Schule aus Praxis gibt, aber auch, wo die Praxisanleiter oder im Team überlegen, was ist denn jetzt ein Thema, wo wir denken, das ist noch ein Lernbedarf oder das ist ein interessantes Thema. Und wo dann die Auszubildenden etwas tun müssen aus der Praxis, zum Beispiel ein Teamgespräch leiten oder einen Kontakt mit dem Jugendamt machen. Und das wird dann protokolliert und kommt dann wieder zurück an die Schule.“ (FS_I 54)

Unterricht im Lernort Praxis

Äußerst positiv bewertet wird die Möglichkeit, Themen des Unterrichtes „vor Ort“ in der Praxis umzusetzen und auszuprobieren – vor allem im Bereich der Musisch-kreativen Gestaltung scheint dies weit verbreitet zu sein. Der Lehrstoff wird mit Praktikerinnen und Praktikern sowie mit Schülerinnen und Schülern im Beisein der Lehrkraft diskutiert:

„Wir gehen viel häufiger, also wie wir das wahrscheinlich früher getan haben, in die Praxis, um da noch mal handlungsgeleiteten Unterricht zu machen. Die tun da wirklich dann auch Dinge, um es so ganz einfach auszudrücken, und erproben sich da.“ (FS_I 42)

„So eine normale Kita, die auch eine städtische Einrichtung ist, aber immer auch mit der Verabredung,

13 Vgl. Auswertungsbericht zum Thema Lernfeld- und Handlungsorientierung von Marina Mayer; erhältlich unter www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen.html

dass Schüler und Studierende unserer Schule dort (...) oder mit dieser Kita zusammenarbeiten. Der Tagesbetrieb dieser Kita läuft ganz normal, aber wir können jederzeit anfragen. Das wird besonders in der Bewegungserziehung, aber auch im künstlerischen oder musikalischen Bereich genutzt, um mit Kindern, nicht an den Kindern, sondern mit den Kindern was auszuprobieren und sozusagen die Realität, die Praxis einzuüben.“ (FS_I 64)

In diesem Zusammenhang spielt die räumliche Nähe der Schule zu einer Praxisstätte eine wichtige Rolle. Die befragten Schulleitungen, die die Möglichkeiten des „Einübens“ und „Ausprobierens“ von Lehrstoff erwähnen, heben diesen Aspekt hervor. Die räumliche Nähe ermöglicht kurzfristige Besuche einiger Schülerinnen und Schüler während der Unterrichtszeit. Meist handelt es sich bei den eng angegliederten Praxisausbildungsstätten um Kindertageseinrichtungen des Elementarbereichs. Äußerst selten berichten die Befragten von anderen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe (hier z.B. Jugendwohngruppen oder Schulen, die Kinder mit besonderem Förderbedarf aufnehmen), die als Praxisausbildungsstätten in dieser engen Zuordnung zu einer Schule fungieren:

„Besonders ist sicherlich auch die Lage hier, dass wir wirklich Schulräume zwischen Kindergarten und den Wohnräumen der Schwestern haben, und eben auch diese Verbindung nutzen, auch für den Unterricht, in ganz unterschiedlicher Form. Wir haben natürlich das Praxisfeld Kindergarten im Haus. Nutzen das auch in möglichst allen Unterrichtsfächern, dass wir entweder in den Kindergarten gehen oder die Kinder zu uns in den Unterricht holen.“ (FS_I 22)

Leistungsnachweise

In einigen Bundesländern¹⁴ werden zusammen mit den Praxisanleitungen *Leistungsnachweise*¹⁵ in der Praxisstätte durchgeführt, die von der Lehrkraft sowie der Praxisanleiterin und dem Praxisanleiter gemeinsam beurteilt werden. Die Beurteilung erfordert Diskussion

14 Aus den Interviews ersichtlich: *Brandenburg, Nordrhein-Westfalen, Mecklenburg-Vorpommern*. Hier sind vertiefende Recherchen in den Ausbildungs- und Prüfungsordnungen der Länder nötig.

15 Das Thema „kompetenzorientierte Prüfungen“ wird im SLI-Auswertungsbericht „Lernfelder in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern“ von Marina Mayer vertieft bearbeitet. Erhältlich unter www.weiterbildungsinitiative.de

und Einigung zwischen den Fachkräften aus beiden Institutionen und wird von diesen als sehr anregend und gewinnbringend bewertet:

„Es heißt praktischer Leistungsnachweis. Und dort wird die Bewertung durch eine betreuende Lehrkraft aus der Schule und den Praxisanleiter in Kooperation durchgeführt, auch in Diskussion. Also, dass sowohl die Sicht der Praxis als auch die Sicht der Lehrkräfte, also der Schule dort mit einfließt und auch ausdiskutiert wird. Das ist, denke ich, auch für beide Seiten sehr befruchtend, weil, sag ich mal, das ist schon wieder ein Stück Weiterbildung, auch für die Kollegen, teilweise auch für uns, je nachdem, in welchem Gebiet wir uns gerade bewegen.“ (FS_I 2)

Schülerinnen und Schüler als Multiplikatoren und Lehrende

Eine andere Form der Kooperation auf der unterrichtlichen Ebene ergibt sich, wenn Schülerinnen in einer deutlich definierten Rolle als „Transporteure“ von neuen thematischen Entwicklungen in die Praxis gehen. Schulen, die in Landesprojekte oder regionale Projekte eingebunden sind, entwickeln in der Ausbildung thematische Schwerpunkte (beispielsweise „Gesundheit“) und kooperieren speziell mit (Modell-)Praxisstätten, die an den Projekten teilnehmen. Schülerinnen und Schüler übernehmen in den Praktika nicht nur die Rolle der *Auszubildenden*, sondern auch die der *Multiplikatoren* vom Projektgedanken und aktuellem Wissen über thematische Schwerpunkte. Zudem werden sie in Fortbildungen für Praxisstätten eingebunden oder bereiten zusammen mit der Lehrkraft Fortbildungen beispielsweise zum je länderspezifischen Bildungsplan vor. Hier wird die Strategie des *Lernens durch Lehren* verfolgt, die von den Befragten als durchgängig erfolgreich und positiv eingeschätzt wird.

Projekte

Auch die Durchführung größerer und meist jährlich wiederkehrender *Projekte* wird von den Befragten in Zusammenhang mit einer engeren Vernetzung der beiden Lernorte erwähnt. So bereiten Studierende zusammen mit pädagogischen Fachkräften Tagungen in der Region vor, organisieren Waldtage oder führen in den verschiedenen Praxisstätten Kindermusicals oder Theateraufführungen durch.

Erzieherinnen und Erzieher referieren im Unterricht
Ehemalige Schülerinnen bzw. Schüler, zum Teil auch Erzieherinnen und Erzieher aus eng kooperierenden Praxisstätten mit einem besonderen Konzept, referieren im Unterricht. Auch bei dieser Form der Kooperation heben die befragten Schulleitungen den positiven Aspekt des direkten Kontaktes mit der Praxis sowie der Aufwertung der Qualität der Schule hervor:

„Wir haben das Glück, dass wir in der fachpraktischen Ausbildung hier in unserer Schule mit einer Kindertagesstätte sehr eng zusammenarbeiten können, die Konsultationskindertagesstätte ist, für dieses Bildungsprogramm elementar. Und in dieser Kindertagesstätte gibt es drei Kolleginnen, inklusive der Leiterin dieser Kita, die bei uns fachpraktischen Unterricht erteilen. Und damit haben wir auch, wenn die Schüler hier bei uns in der Schule sind, direkt diesen Kontakt mit der Praxis, also der Unterricht, der auch hier bei uns an der Schule stattfindet, ist dementsprechend sehr praxisorientiert, an diesem Bildungsprogramm orientiert und das ist, ja fast so was wie ein Geschenk, dass wir das leisten können und da sind wir auch sehr stolz drauf. Das ist definitiv eine Stärke.“ (FS_I 8)

3.4.2 Zusammenarbeit auf institutioneller Ebene

Über die Zusammenarbeit auf der unterrichtlichen Ebene hinaus, finden Gespräche zwischen pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften auch im Zusammenhang mit anderen Kooperationsformen und meist im Lernort Schule statt. Dabei ist in den Interviewaussagen ein großes Interesse zu erkennen, den Rahmen der Kooperationstreffen so zu gestalten, dass ein gegenseitiger Austausch von Erfahrungen und Rückmeldungen auch wirklich möglich ist. Vor allem die Rückmeldungen und die Vorschläge zur Verbesserung, die Erzieherinnen und Erzieher in solchen Veranstaltungen geben, werden von den Schulleitungen sehr positiv eingeschätzt.

Treffen der Praxisanleitungen

Diese dienen vorrangig der Information über die organisatorische Gestaltung sowie über die Ziele und Anforderungen, die die Schule an die Durchführung von Praktika stellt. Die Informationen werden meist vonseiten der Schule auch schriftlich fixiert und an die Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter weitergegeben. Die Mehrheit der Befragten nutzen diese Treffen jedoch auch, um den Austausch über

die inhaltliche und organisatorische Gestaltung von Praktika sowie über fachliche Informationen und Rückmeldungen aus der Praxis in den Mittelpunkt zu rücken. Die Befragten erwähnen häufig die Teilnahme von Schülerinnen und Schülern an den Treffen, um erste Kontaktaufnahmen zwischen zukünftigen Praktikantinnen und Praktikanten sowie den Praxisanleitungen zu ermöglichen:

„Das ja, und jetzt zu Beginn des neuen Schuljahres wird es auch dann wieder für die Praxisanleiter Treffen geben, wo die in die Schule kommen und noch einmal eine Einführung bekommen und noch einmal mit ihren Schülern zusammengebracht werden. Also, das ist auch ein bisschen gesteuert dieses Kennenlernen, dass es nicht ganz so unkoordiniert abläuft. Ich glaube, da kann man doch einiges noch ein bisschen lenken, wenn man das in der entsprechenden Atmosphäre und in dem entsprechenden Rahmen macht.“ (FS_I 5)

Werden Qualifizierungskurse für Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter noch nicht institutionell unterstützt, nutzen Schulen diese Treffen auch für Fortbildungen in diesem Bereich. Diese Bemühungen bezeichnen die Schulleitungen jedoch nur als „Tropfen auf dem heißen Stein“ (FS_I 42). Die Spanne der Häufigkeit der Treffen ist je nach konzeptioneller Ausrichtung verschieden und reicht von jährlichen Treffen bis zu regelmäßigen vierteljährlichen Einladungen durch die Schule.

Qualifizierungskurse für Praxisanleiterinnen¹⁶

Solche Kurse werden von einigen Schulen angeboten, die teilweise als Aufbaubildungsgänge durch ein Zertifikat abgeschlossen werden. Auf diesen Veranstaltungen haben die Schulen vielfältige Möglichkeiten, den pädagogischen Fachkräften Einblick in die schulischen Ausbildungsinhalte zu gewähren sowie über Unterrichtskonzepte, Unterrichtsinhalte und die Gestaltung von Praktika ins Gespräch zu kommen. Zudem wird über Win-Win-Situationen berichtet, da Träger eine günstige Qualifizierung des Personals erhalten und Schulen Kontakte zu potenziellen Praxisstätten knüpfen können. Die Befragten berichten mehrheitlich über die gute Resonanz bei den Teilnehmenden:

¹⁶ Qualifizierungskurse für Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter werden auch von Weiterbildungsanbietern durchgeführt.

„Das wird sehr gern angenommen. Wir haben dann hier wirklich immer ein volles Haus und es gibt immer noch sehr intensive Gespräche, wenn es auch schon beendet ist, was ich persönlich dann auch immer so als positiv betrachte, denn wenn es niemanden gefallen würde oder wenn nicht dieser rege Austausch von Interesse wäre, dann würde ja keiner weiter hier bleiben oder auch gar nicht erst kommen.“ (FS_I 78)

Andere Fortbildungen und Workshops

Diese werden von Schulen für kleinere Gruppen von Praxisanleitungen angeboten oder in Form von „In-House“-Fortbildungen zu den Curricula der Bundesländer.

Einrichtung von Arbeitskreisen

Im Zuge der Reformen an den Schulen sind *Arbeitskreise* entstanden, die in einigen Bundesländern als Einrichtung eines *Praxisbeirates*¹⁷ in den Rahmenlehrplänen und Ausbildungsordnungen vorgeschrieben sind. Die Arbeitskreise fungieren meist als Gremien, die sich aus pädagogischen Fachkräften der Praxisstätten, Fachberatungen der Trägerverbände, Lehrkräften, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Jugendamtes zusammensetzen. Die Häufigkeit der Zusammenkünfte wird von ein- bis viermal jährlich angegeben.

In den Zusammenkünften der Praxisbeiräte werden Informationen ausgetauscht, wechselseitige Erwartungen geklärt, Lehrpläne und andere Themen, die zur Vernetzung von fachtheoretischer und fachpraktischer Ausbildung beitragen, besprochen sowie Materialien erarbeitet, beispielsweise Richtlinien zur Durchführung von Praktika oder Praxisanleitung. Auch die Einführung von Schwerpunkten in der Ausbildung, wie „Kinder bis zu drei Jahren“, wird diskutiert.

Die Arbeit der Mitglieder dieser Beiräte wird von den Schulleitungen als „sachbezogen“ und „effektiv“ eingeschätzt:

„Der Lehrplan der Fachschule für Sozialpädagogik in Nordrhein-Westfalen verpflichtet uns eigentlich, ein solches Gremium einzusetzen und wir haben das

jetzt seit zwei Jahren in die Tat umgesetzt und es läuft eigentlich sehr gut. Wir haben dort neben Abteilungsleitung auch sehr erfahrene Praxisbetreuer aus unserer Schule. (...) Und wir haben damals aus allen möglichen Typen von Einrichtungen Menschen angeschrieben, die Lust hätten, die Lust haben könnten, mitzuarbeiten und es hat sich doch ein Kreis formiert, der ganz sachbezogen zweimal im Jahr tagt. Und dann nehmen wir uns Schwerpunkte vor, die einfach behandelt werden sollten. Und das ist nach meiner Wahrnehmung eine ganz effektive Arbeit. Das läuft gut.“ (FS_I 64)

„Wir haben eine Arbeitsgruppe gebildet, die hat es vor Jahren schon mal gegeben, die ist aber leider ein Stück weit eingeschlafen. Die ist jetzt wiederbelebt worden, das ist jetzt die sogenannte Verzahnungsgruppe Theorie und Praxis. Die Zusammenarbeit lief eh schon, indem die Praxiseinrichtungen regelmäßig eingeladen werden, das sind die Anleitertreffen, Praxisanleitertreffen. Aber wir haben gemerkt, das reicht nicht aus, es muss ein runder Tisch her, wo auch gemeinsam didaktische Konzepte erarbeitet werden und das steht jetzt im Herbst an. Also das heißt, die Einrichtungen haben auch Interesse bekundet, und das werden wir jetzt wieder erneut ankurbeln.“ (FS_I 29)

Über Auswirkungen der Arbeit des Gremiums auf die Kooperation mit Praxisstätten berichten die Befragten jedoch nichts. Dies könnte die Ursache auch in der noch „jungen“ Entwicklung der Einrichtung von Arbeitskreisen haben. Einige Befragte berichten darüber hinaus von zusätzlichen Arbeitskreisen, die für alle interessierten pädagogischen Fachkräfte geöffnet sind und in denen über die Inhalte der Ausbildung sowie Fortbildungsangebote der Schule gesprochen wird:

„Und zusätzlich haben wir noch einen Arbeitskreis Schule-Praxis, der ist offen für alle Interessierten aus der Praxis, wo auch über Fortbildungsmaßnahmen gesprochen wird, die wir von der Schule eben dann auch in die Praxis tragen können, aber auch ganz normale Interessen, die gerade die Ausbildung betreffen.“ (FS_I 73)

17 Die Bezeichnungen für diese Arbeitskreise variieren nach Bundesländern und Schulen. Sie nennen sich u.a.: AG Lernortkooperation, Verzahnungsgruppe Theorie-Praxis, Praxisbeirat, Sozialpädagogische Konferenz.

Verträge und Vereinbarungen

In einigen Bundesländern ist die Zusammenarbeit mit Praxisstätten durch *Verträge und Vereinbarungen* geregelt¹⁸, die die gegenseitigen Ziele und Ansprüche an die Durchführung der Praktika schriftlich fixieren. Die Befragten bewerten diese Praktik als durchaus positiv. Die Zusammenarbeit würde so verbindlicher bzw. sicherer werden, und gegenseitige Interessen würden besser gewürdigt. Die Schule hat die Möglichkeit, den Stamm der Praxiseinrichtungen nach ihren Kriterien auszuwählen und zu pflegen (siehe Kapitel 3.3):

„Wir haben in den letzten Jahren hier speziell auch mit einigen Einrichtungen schon begonnen, Partnerschaftsverträge oder Kooperationsverträge mit einigen Einrichtungen abzuschließen, weil wir sagen, wir wollen natürlich auch diese Zusammenarbeit ja professioneller machen oder auf einen höheren Stand heben, dass man sagt, gute Einrichtungen, die gut nach ihrer Konzeption arbeiten, die auch ausgefallene Profile haben, also die binden an die Schule, indem wir sagen, wir sichern Praktikanten zu. Und wir versichern uns damit auch der Zusammenarbeit mit den Einrichtungen. Also das halte ich schon für sehr positiv und wenn aber wir das ausbauen können, auf alle Fälle, ein großer Pluspunkt.“ (FS_I 21)

Kolloquien und Präsentationen

Von einem Großteil der Befragten wird die Teilnahme der pädagogischen Fachkräfte als Gäste mit Beraterstatus an einem *Kolloquium* oder an *Präsentationen von Projektergebnissen und Praxisaufgaben* erwähnt. Zusammenkünfte dieser Art dienen auch der Nachbesprechung und Einschätzung der vorangegangenen Kooperationen zwischen Schule und Praxis sowie der Festlegung veränderter Vorgehensweisen und Ziele:

„Sie müssen Aufgaben bearbeiten, die werden zusammen erstellt mit den Ganztagsgrundschulen und dann erfolgt eine Präsentation vor einem Lehrerkollegium. Das ist immer ein breiterer Stamm plus Kollegen aus dem offenen Ganztage, sodass wir dann da auch evaluieren und hören, das ist in Ordnung, so wird dort gearbeitet, das sind gute Impulse und anschließend kommen die Kollegen aus der offenen Ganztage Schule zu uns und wir erarbeiten für das neue Jahr, für das

neue Projekt, Verbesserungswünsche, oder stellen fest, was wirklich toll gelaufen ist. Also das, finde ich, ist wirklich sehr positiv.“ (FS_I 17)

Berufliche oder ehrenamtliche Vernetzungen

Kooperationen mit dem Lernort Praxis ergeben sich auch durch die *beruflichen oder ehrenamtlichen Vernetzungen* der Schulleitungen oder Lehrkräfte. So sind die Befragten häufig Mitglieder in Vorständen von Trägern der Kinder- und Jugendhilfe oder in Jugendhilfeausschüssen politisch engagiert. Lehrkräfte sind ehrenamtlich in die Gründung von Kitas in eigener Trägerschaft eingebunden oder die Schule arbeitet intensiv in verschiedenen regionalen Initiativen und Projekten mit. Für die Schulen entstehen durch solche Engagements beispielsweise Räume, die von Schülerinnen und Schülern für Beobachtungen genutzt werden können sowie thematische Schwerpunkte, die die Ausbildung für Bewerberinnen und Bewerber attraktiver machen und den Kreis von Praxisstätten mit „guter Praxis“ erweitern.

¹⁸ Hierzu sind vertiefende Recherchen in den Ausbildungs- und Prüfungsordnungen der Länder notwendig.

4 Fazit

Dialogischer Austausch und gegenseitiges Lernen

Vor dem Hintergrund der eingangs beschriebenen Reformbemühungen in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern wurde in diesem Bericht beschrieben, wie sich das in der Literatur vielbeklagte Theorie-Praxis-Verhältnis aus Sicht der Schulleitungen von Fachschulen und Berufsfachschulen aktuell darstellt. Die Fokussierung auf die Art und Weise der Durchführung von Kooperationen zwischen den Institutionen Schule und Praxisstätte macht dabei die Notwendigkeit einer Institutionalisierung des Verhältnisses von Theorie und Praxis in der Fachschulausbildung deutlich. Die Auswertung der Interviews zeigt, dass die Praxis einen ausgesprochen hohen Stellenwert für die schulische Ausbildung besitzt. Die Schulleitungen sind an einem „dialogischen“ Austausch mit Praxisstätten ernsthaft interessiert, und es ist eine große Bereitschaft vorhanden, gegenseitig vom jeweils anderen Lernort zu lernen.

Bedeutung der informellen Kontakte und persönlichen Beziehungen

Die mangelnde strukturelle Unterstützung des Lernortes Praxis als Ausbildungsstätte drängt die Schulen beim Aufbau von Kooperationsbeziehungen in eine überlegenere Position. Angesichts dieser ungleichen Positionierungen ist der Aufbau von Kooperationsbeziehungen für die Schulen eine besondere Herausforderung. Die Asymmetrien zwischen den beiden Lernorten werden vonseiten der Schulen hauptsächlich durch informelle Kontakte und persönliche Beziehungen zu Praxisstätten aktiv angegangen. Dennoch ist unübersehbar, dass der ständige Abstimmungsbedarf und andere Reflexionsleistungen innerhalb der Kooperationsbeziehungen stark vom persönlichen Engagement der beteiligten Personen abhängt sowie Zeit und Energie verbraucht. Eine Institutionalisierung des Verhältnisses, das vor allem bei der Verbesserung der Rahmenbedingungen von Praxisstätten als Ausbildungsstätten ansetzen muss, kann daher zur Entlastung beitragen.

Institutionalisierung der Kooperation schafft Stabilität

Zunehmend sind Ansätze für eine beginnende Institutionalisierung des Verhältnisses der beiden Lernorte zu erkennen. Viele Organisationsformen der Kooperation sind in den Ausbildungsordnungen der Länder vorgeschrieben – so die Einrichtung von Arbeitskreisen und Gremien, der Abschluss von Vereinbarungen und Verträgen, die Teilnahme von pädagogischen Fachkräften an Prüfungen und Kolloquien.

Die Einrichtung von Kooperationsformen ist meist mit der Erwartung verbunden, die Herausbildung eines partnerschaftlichen Verhältnisses, die gemeinsame Suche nach neuen Wegen, das Zusammenbringen verschiedener Kompetenzen und intensiver Austausch als alltägliche mögliche Praxis zu etablieren.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Schulen die Umsetzung dieser Vorgaben für sich nutzen und die Kooperationsformen zur Verbesserung der Gestaltung von Praktika, gemeinsamen Projekten sowie der Verschränkung fachtheoretischer und fachpraktischer Ausbildung beitragen.

Diese Ansätze von Institutionalisierung schaffen Stabilität und sind als Zeichen dafür zu verstehen, dass die soziale Relevanz der Zusammenarbeit der beiden Lernorte in der Gesellschaft zunehmend erkannt wird.

5 Literatur

- Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.) (2002): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main
- Derschau, Dietrich von (1976): Die Ausbildung der Erzieher für Kindergarten, Heimerziehung und Jugendarbeit an Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik. Entwicklung, Bestandsaufnahme, Reformvorschläge. Dissertation Marburg. Gersthofen
- Ebert, Sigrid (1999): Reform der Erzieherinnenausbildung. Zum Stellenwert des Ausbildungsortes Praxis. In: Thiersch, Renate/Höltershinken, Dieter/Neumann, Karl (Hrsg.): Die Ausbildung der Erzieherinnen. Weinheim/München, S. 143–155
- Ebert, Sigrid (2002): Nach der KMK-Rahmenvereinbarung: Implikationen für einen erweiterten Bildungsbegriff in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. In: Fthenakis, Wassilios E./Oberhuemer, Pamela (Hrsg.): Ausbildungsqualität. Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Neuwied, S. 47–62
- Gruschka, Andreas (1995): Aus der Praxis lernen. Berlin
- Haug-Zapp, Egbert (2002): Vernetzung der Lernorte Schule und Praxis als Qualitätsindikator. In: Fthenakis, Wassilios E./Oberhuemer, Pamela (Hrsg.): Ausbildungsqualität. Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Neuwied, S. 207–217
- Janssen, Rolf (2010): Die Ausbildung Frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Eine Analyse im Ländervergleich. WiFF Expertisen Band 1. München
- Jugendministerkonferenz (JMK) (2001): „Lernort Praxis“ in der Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher. Empfehlung der Jugendministerkonferenz vom 17./18. Mai 2001 in Weimar
- König, Karsten/Pasternack, Peer (2008): elementar + professionell. Die Akademisierung der elementarpädagogischen Ausbildung in Deutschland. Mit einer Fallstudie: Der Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin (HoF-Arbeitsbericht 5/08): Herausgegeben vom Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Wittenberg
- Küls, Holger (2009): Lernen in Lernfeldern – Kritische Anmerkungen zur Weiterentwicklung einer Didaktik der Sozialpädagogik. Kindergartenpädagogik Online Handbuch. www.kindergartenpaedagogik.de/1983.html
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2002): Rahmenvereinbarung über Fachschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002
- Müller-Neuendorf, Manfred (2006): Ist die Ausbildung der Erzieher und Erzieherinnen an Fachschulen noch zukunftsfähig? In: Diller, Angelika/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. München, S. 167–180
- Rabe-Kleberg, Ursula (1999): Zum veränderten Berufsprofil der Erzieherinnen. In: Auernheimer, Richard (Hrsg.): Erzieherinnen für die Zukunft. Berufsrealität und Berufsprofil im Wandel. Hohengehren, S. 15–23
- Schmidt-Nitsche, Ulla (2002): Der „Lernort Praxis“ in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern: Zur Mitverantwortung der Kinder- und Jugendhilfe. In: Fthenakis, Wassilios E./Oberhuemer, Pamela (Hrsg.): Ausbildungsqualität. Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Neuwied, S. 117–126
- Strätz, Rainer/Gloth, Vera/Piefel, Gisela/Werthebach, Christiane (2000): Eine gemeinsame Aufgabe von Schule und Praxis. Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Hrsg. vom Sozialpädagogischen Institut NRW – Landesinstitut für Kinder, Jugend und Familie. Münster
- Tenberg, Ralf (2006): Didaktik lernfeldstrukturierter Unterrichts. Theorie und Praxis beruflichen Lernens und Lehrens. Bad Heilbrunn
- Thiersch, Hans (2002): Sozialpädagogik – Handeln in Widersprüchen? In: Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas/Vogel, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen, S. 209–222
- Ulich, Michaela/Thiersch, Renate (2002): Der „Lernort Praxis“ in der Erzieherinnen-Ausbildung: Fazit und Überblick. In: Fthenakis, Wassilios E./Oberhuemer, Pamela (Hrsg.): Ausbildungsqualität. Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Neuwied, S. 175–181

6 Anhang

6.1 Interviewleitfaden für Berufsfachschulleitungen (eigenständige Berufsfachschulen für Kinderpflege/Sozialassistenten)

Thematik		Inhalte/Fragen	Stichworte/Nachfragen
		Beschreibung der Ausbildung	
1.	<i>Profil der Berufsfachschule</i>	Was ist das Besondere Ihrer Berufsfachschule?	
2.	<i>Ziele der Ausbildung</i>	Welche Ziele verfolgen Sie mit der Ausbildung?	<ul style="list-style-type: none"> – Welche Kompetenzen möchten Sie den Schülerinnen/Schülern vermitteln? – Für welche Aufgabenbereiche und Tätigkeitsfelder werden die angehenden Kinderpfleger/innen und Sozialassistentinnen/Sozialassistenten an Ihrer Schule qualifiziert? – Welche Rolle spielt dabei die Tagespflege?
3.	<i>Konkrete Umsetzung</i>	Wie versuchen Sie diese Ziele inhaltlich und strukturell umzusetzen?	<ul style="list-style-type: none"> – Welche inhaltlichen Schwerpunkte hat die Ausbildung? – Wie ist die Ausbildung organisiert?
		Schülerinnen	
4.	<i>Angebot und Nachfrage</i>	Wie ist die Nachfrage auf Seiten der BewerberInnen?	<ul style="list-style-type: none"> – Gibt es ein besonderes Verfahren bei der Auswahl der BewerberInnen?
5.	<i>Schülerstruktur</i>	Wie lässt sich die Gruppe der Schülerinnen an der Berufsfachschule näher charakterisieren?	<ul style="list-style-type: none"> – Welche methodisch-didaktischen Anforderungen resultieren aus der Zusammensetzung der Schülerschaft?
		Bewertung der Ausbildung	
6.	<i>Bewertung der Ausbildung</i>	Wie bewerten Sie die derzeitige Kinderpflege-/Sozialassistentenausbildung an Ihrer Schule? Wo sehen Sie Stärken, wo Schwächen?	<p>Im Hinblick auf (unbedingt in negativer/positiver Variante nachfragen):</p> <ul style="list-style-type: none"> – die Ausbildungsinhalte – den Bereich „Vermittlung und Didaktik“ (Lernfeldorientierung) – die Zugangsvoraussetzungen (Berücksichtigung informeller Kompetenzen, z.B. von Tagesmüttern) – das Theorie-Praxis-Verhältnis – die vermittelten Kompetenzen

Thematik		Inhalte/Fragen	Stichworte/Nachfragen
		Anschlussfähigkeit und Berufseinmündung	
7.	<i>Übergang zur Fachschule</i>	Verfügen Sie über Erfahrungswerte darüber, wie viele Ihrer Absolventinnen/Absolventen im Anschluss an die Berufsfachschulausbildung zur Fachschule wechseln und dort eine ErzieherInnenausbildung absolvieren?	<ul style="list-style-type: none"> – Wie verläuft der Übergang zur Fachschule? Wie beurteilen Sie die Anschlussfähigkeit der Berufsfach- an die Fachschulausbildung (inhaltlich und strukturell)? – Kooperiert ihre Berufsfachschule mit einzelnen Fachschulen? Wie sieht diese Kooperation aus? Welche Erfahrungen haben Sie mit dieser Kooperation gemacht?
8.	<i>Berufseinmündung</i>	Haben Sie darüber hinaus Informationen über den Verbleib der übrigen Berufsfachschulabsolventinnen/-absolventen?	<ul style="list-style-type: none"> – In welchen Berufsfeldern sind Ihre Absolventinnen/Absolventen nach Abschluss der Ausbildung tätig? – Wie bewerten Sie die Berufsaussichten Ihrer Absolventinnen/Absolventen nach Abschluss der Ausbildung?
9.	<i>Positionierung des Kinderpflege-/Sozialassistentenberufs</i>	Wie schätzen Sie angesichts der hohen Ansprüche an die Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen generell die zukünftige Bedeutung der Kinderpflege-/Sozialassistentenbildung in diesem Bereich ein?	<p>Wichtige Nachfrage:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Für welche Tätigkeiten, Aufgaben (Leitung, Gruppenleitung, Zweitkraft) sollte auf dem Niveau der Berufsfachschule, der Fachschule, der Hochschule jeweils qualifiziert werden? [ggf. jeweils nachhaken: Und wie sieht das mit der KinderpflegerInnenausbildung ... etc. aus?]
		Fort- und Weiterbildung	
10.	<i>Relation zwischen Aus-, Fort- und Weiterbildung: inhaltliche Aufgabenteilung</i>	Gibt es aus Ihrer Sicht Aufgabenbereiche und Themengebiete, die nicht in der Kinderpflege-/Sozialassistentenbildung aufgegriffen werden können und (im Sinne einer Arbeitsteilung) durch Fort- und Weiterbildungsangebote für die berufstätigen Fachkräfte abgedeckt werden sollten?	<ul style="list-style-type: none"> – Welche Aufgabenbereiche und Themen betrifft dies?
11.	<i>Schulische Fort- und Weiterbildungsangebote (Aufbaubildungsgänge)</i>	Bieten Sie selbst an Ihrer Schule Fort- und Weiterbildungen für pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen an?	<ul style="list-style-type: none"> – Um welche Angebote handelt es sich? – Welche Erfahrungen haben Sie damit gemacht? – Wie ist die Nachfrage? – Ist das Fort- und Weiterbildungsangebot ausreichend? Gibt es Lücken? – Wie bewerten Sie das bestehende Angebot?

Thematik		Inhalte/Fragen	Stichworte/Nachfragen
12.	<i>Verkürzte Ausbildungsmodelle</i>	Für KinderpflegerInnen/Sozialassistentinnen und Sozialassistenten mit langjähriger Berufserfahrung gibt es neben der regulären ErzieherInnenausbildung in einigen Ländern auch verkürzte Ausbildungsgänge zur ErzieherIn bzw. Externenprüfungen zum Erwerb des ErzieherInnenabschlusses. Spielen derartige Ausbildungsformen in Ihrem Bundesland/an Ihrer Schule eine Rolle?	<i>Ausbildungsgänge vorhanden:</i> – Wie bewerten Sie diese?
13.	<i>Kooperation mit Weiterbildungsanbietern</i>	Bestehen Formen der Zusammenarbeit zwischen Ihrer Schule und einzelnen Weiterbildungsanbietern?	<i>Schule kooperiert bereits:</i> – Wie sieht diese Zusammenarbeit aus? – Welche Erfahrungen haben Sie dabei bisher gemacht? – Welche Voraussetzungen sind für eine erfolgreiche Kooperation erforderlich? <i>Schule kooperiert nicht:</i> – Ist eine Kooperation zwischen Ihrer Schule und Weiterbildungsanbietern in Zukunft denkbar?
14.	<i>Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte</i>	Wenn wir jetzt die Ebene der pädagogischen Fachkräfte verlassen und uns den Lehrkräften in der Ausbildung zuwenden: Wie zufrieden sind Sie mit dem derzeitigen Fort- und Weiterbildungsangebot für die Gruppe der Lehrerinnen und Lehrer?	
		Kompetenzorientierung	
15.	<i>DQR Bezug zu Fachschulen</i>	Ist die aktuelle Diskussion über den Europäischen bzw. den Deutschen Qualifikationsrahmen bereits ein Thema für die Kinderpflegeausbildung/Sozialassistentenausbildung an der Schule?	– (ggf. Verweis auf AG Qualifikationsrahmen Fachschule)
16.	<i>Konsequenzen</i>	In der Fachöffentlichkeit wird bereits seit Längerem über eine stärkere Berufsfeldorientierung der Ausbildung diskutiert. Im Vordergrund stehen die zu vermittelnden Handlungskompetenzen für die Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen. Welche Konsequenzen hat eine stärkere Kompetenzorientierung für die Kinderpflegeausbildung/Sozialassistentenausbildung?	Zum Beispiel im Hinblick auf: – die didaktischen Ansätze (wie das Konzept der Lernfeldorientierung)? – den Aufbau und die Organisation (Modularisierung)? – die Gestaltung von Prüfungen?

Thematik		Inhalte/Fragen	Stichworte/Nachfragen
		Weiterentwicklung und Abschluss	
17.	<i>Zukünftige Aufgaben und Herausforderungen</i>	Was sind für Sie alles in allem die wichtigsten Entwicklungsaufgaben und Herausforderungen im Hinblick auf die Qualifizierung der Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen in den nächsten Jahren (System der Aus- und Weiterbildung)?	– Und speziell mit Blick auf die Kinderpflege-/Sozialassistenzausbildung: Sehen Sie dort auf inhaltlicher oder struktureller Ebene Weiterentwicklungsbedarfe?
18.	<i>WiFF: Empfehlungen</i>	Welche Empfehlungen würden Sie WiFF mit auf den Weg geben?	– In welcher Form könnte WiFF aus Ihrer Perspektive für die Weiterqualifizierung der Fachkräfte hilfreich sein?
19.	<i>Offene Abschlussfrage</i>	Von unserer Seite wäre es das dann. Gibt es von Ihnen noch etwas, das Ihnen wichtig ist und das im Interview bislang noch nicht zur Sprache gekommen ist?	

6.2 Interviewleitfaden für Fachschulleitungen

Thematik		Inhalte/Fragen	Stichworte/Nachfragen
		Einstiegsfrage	
1.	<i>Profil der Fachschule</i>	<p>Was ist das Besondere Ihrer Fachschule?</p> <p>Bei Schulen, die zugleich Kinderpflege/Sozialassistenten anbieten, lautet die Frage: Was ist das Besondere der sozialpädagogischen Ausbildungen an Ihrer Schule?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Welche inhaltlichen Schwerpunkte hat die Schule? - Wie ist die Nachfrage aufseiten der BewerberInnen? - Gibt es ein besonderes Verfahren bei der Auswahl der BewerberInnen?
		Erzieherinnenausbildung	
2.	<i>Bewertung der regulären Ausbildung</i>	<p>Wie bewerten Sie die derzeitige ErzieherInnen-ausbildung an Ihrer Schule? Wo sehen Sie Stärken, wo Schwächen?</p>	<p>Im Hinblick auf [bitte unbedingt in positiver und negativer/problemorientierter Variante nachfragen]:</p> <ul style="list-style-type: none"> - die Ausbildungsinhalte - den Bereich „Vermittlung und Didaktik“ (Lernfeldorientierung) - die Zugangsvoraussetzungen (Bezug zur Kinderpflege/Sozialassistenten/SPS herstellen) - das Theorie-Praxis-Verhältnis <p>Optionale Nachfrage: - die vermittelten Kompetenzen.</p>
3.	<i>Sonstige Ausbildungsmodelle</i>	<p>Neben der regulären ErzieherInnen-ausbildung gibt es auch andere Ausbildungsformen. Zum Beispiel die berufsbegleitende Ausbildung in Teilzeitform, Externenprüfung oder andere Modelle wie etwa verkürzte Ausbildungsgänge für bestimmte Zielgruppen. Spielen derartige Ausbildungsformen an Ihrer Schule eine Rolle?</p>	<p><i>Ausbildungsgänge vorhanden:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Welche Erfahrungen haben Sie damit gemacht? - Wie sieht es im Hinblick auf die Nachfrage aus? <p><i>Ausbildungsgänge nicht vorhanden:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Aus welchen Gründen werden derartige Ausbildungsformen von Ihrer Schule nicht angeboten? Gibt es Ihrer Einschätzung nach einen Bedarf für solche Angebote?

Thematik	Inhalte/Fragen	Stichworte/Nachfragen
Akademisierung		
4.	<i>Positionierung des Erzieherberufs</i>	Wie schätzen Sie angesichts der derzeitigen Akademisierungsbestrebungen im frühpädagogischen Bereich die zukünftige Bedeutung der ErzieherInnenausbildung ein?
<p>Wichtige Nachfrage:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Für welche Tätigkeiten, Aufgaben (Leitung, Gruppenleitung, Zweitkraft) sollte auf dem Niveau der Berufsfachschule, der Fachschule, der Hochschule jeweils qualifiziert werden? [ggf. jeweils nachhaken: Und wie sieht das mit der KinderpflegerInnenausbildung ... etc. aus?] – Angesichts des drohenden Fachkräftemangels wird zum Teil gefordert, die KiTas stärker für andere Berufsgruppen oder Seiteneinsteiger zu öffnen. Wie beurteilen Sie diese Intentionen? 		
5.	<i>Kooperation mit Hochschulen</i>	Kooperiert Ihre Schule mit einer Fachhochschule oder Universität?
<p><i>Schule kooperiert bereits:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Wie sieht diese Kooperation aus? – Welche Erfahrungen haben Sie dabei bisher gemacht? – Welche Voraussetzungen sind für eine erfolgreiche Kooperation erforderlich? <p><i>Schule kooperiert nicht:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Ist eine Kooperation zwischen Ihrer Schule und Fachhochschulen oder Universitäten in Zukunft denkbar? 		
6.	<i>Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit</i>	Wie bewerten Sie die Anschlussfähigkeit der ErzieherInnenausbildung an das Hochschulsystem?
<ul style="list-style-type: none"> – Auf welchen Wegen könnte eine höhere Durchlässigkeit erreicht werden? – Welche Hindernisse stehen einem Mehr an Durchlässigkeit entgegen? – Welche Anrechnungsverfahren sind denkbar? 		
Fort- und Weiterbildung		
7.	<i>Relation zwischen Aus-, Fort- und Weiterbildung; inhaltliche Aufgabenteilung</i>	Gibt es aus Ihrer Sicht Aufgabenbereiche und Themengebiete, die nicht in der ErzieherInnenausbildung aufgegriffen werden können und (im Sinne einer Arbeitsteilung) durch Fort- und Weiterbildungsangebote für die berufstätigen Fachkräfte abgedeckt werden sollten?
<ul style="list-style-type: none"> – Welche Aufgabenbereiche und Themen betrifft dies? 		

Thematik		Inhalte/Fragen	Stichworte/Nachfragen
8.	<i>Schulische Fort- und Weiterbildungsangebote (Aufbau- bildungsgänge)</i>	Bieten Sie selbst an Ihrer Fachschule Fort- und Weiterbildungen für pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen an?	<ul style="list-style-type: none"> – Um welche Angebote handelt es sich? – Welche Erfahrungen haben Sie damit gemacht? – Wie ist die Nachfrage? – Ist das Fort- und Weiterbildungsangebot ausreichend? Gibt es Lücken? – Wie bewerten Sie das bestehende Angebot?
9.	<i>Kooperation mit Weiterbildungsanbietern</i>	Bestehen Formen der Zusammenarbeit zwischen Ihrer Schule und einzelnen Weiterbildungsanbietern?	<p><i>Schule kooperiert bereits:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Wie sieht diese Zusammenarbeit aus? – Welche Erfahrungen haben Sie dabei bisher gemacht? – Welche Voraussetzungen sind für eine erfolgreiche Kooperation erforderlich? <p><i>Schule kooperiert nicht:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Ist eine Kooperation zwischen Ihrer Schule und Weiterbildungsanbietern in Zukunft denkbar?
10.	<i>Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte</i>	Wenn wir jetzt die Ebene der pädagogischen Fachkräfte verlassen und uns den Lehrkräften in der ErzieherInnen- ausbildung zuwenden: Wie zufrieden sind Sie mit dem derzeitigen Fort- und Weiterbildungsangebot für die Gruppe der Fachschullehrerinnen und -lehrer?	
		Kompetenzorientierung	
11.	<i>DQR Bezug zu Fach- schulen</i>	Ist die aktuelle Diskussion über den Europäischen bzw. den Deutschen Qua- lifikationsrahmen bereits ein Thema für die sozialpädagogischen Ausbildungen an der Schule?	<ul style="list-style-type: none"> – (ggf. Verweis auf AG Qualifikations- rahmen Fachschule)
12.	<i>Konsequenzen</i>	<p>In der Fachöffentlichkeit wird bereits seit Längerem über eine stärkere Berufsfeldorientierung der Ausbildung diskutiert. Im Vordergrund stehen die zu vermittelnden Handlungskompetenzen für die Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen.</p> <p>Welche Konsequenzen hat eine stärkere Kompetenzorientierung für die ErzieherInnen- ausbildung?</p>	<p>Zum Beispiel im Hinblick auf:</p> <ul style="list-style-type: none"> – die didaktischen Ansätze (wie das Konzept der Lernfeldorientierung)? – den Aufbau und die Organisation (Modularisierung)? – die Gestaltung von Prüfungen?

Thematik		Inhalte/Fragen	Stichworte/Nachfragen
		Weiterentwicklung und Abschluss	
13.	<i>Zukünftige Aufgaben und Herausforderungen</i>	Was sind für Sie alles in allem die wichtigsten Entwicklungsaufgaben und Herausforderungen im Hinblick auf die Qualifizierung der Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen in den nächsten Jahren (System der Aus- und Weiterbildung)?	<ul style="list-style-type: none"> – Und speziell mit Blick auf die ErzieherInnenausbildung: Sehen Sie dort auf inhaltlicher oder struktureller Ebene Weiterentwicklungsbedarfe? – [Wenn noch Zeit vorhanden ist:] Sehen Sie angesichts der wachsenden Ansprüche an das Aufgabenspektrum von Erzieherinnen/Erziehern Weiterentwicklungsbedarf beim Qualifikationsprofil? Zum Beispiel: Von der breit qualifizierenden sozialpädagogischen Ausbildung für alle Felder der Kinder- und Jugendhilfe hin zur Fachkraft für Kindertageseinrichtungen?
14.	<i>WiFF: Empfehlungen</i>	Welche Empfehlungen würden Sie WiFF mit auf den Weg geben?	<ul style="list-style-type: none"> – In welcher Form könnte WiFF aus Ihrer Perspektive für die Weiterqualifizierung der Fachkräfte hilfreich sein?
15.	<i>Offene Abschlussfrage</i>	Von unserer Seite wäre es das dann. Gibt es von Ihnen noch etwas, das Ihnen wichtig ist und das im Interview bislang noch nicht zur Sprache gekommen ist?	

Zur Autorin




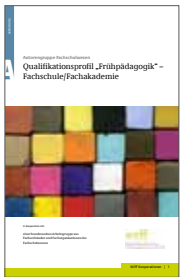


Katja Flämig

hat nach ihrer Ausbildung zur Erzieherin in einer Krippe gearbeitet und Erziehungswissenschaften und Soziologie studiert. Seit 2004 ist sie am Deutschen Jugendinstitut in der Abteilung Kinder und Kinderbetreuung tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte waren Modulentwicklung, Entwicklung von Fortbildungsmaterialien, Fortbildungen im Projekt „Bildungs- und Lerngeschichten“. Sie promoviert zum Thema „Didaktische Arrangements in Kindertageseinrichtungen“ und arbeitet im Projekt WiFF.

Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) stellt alle Ergebnisse in Form von Print- und Online-Publikationen zur Verfügung.

Alle Publikationen sind erhältlich unter: www.weiterbildungsinitiative.de

WiFF Expertisen	WiFF Studien	WiFF Wegweiser Weiterbildung	WiFF Kooperationen
<p>Wissenschaftliche Analysen und Berichte zu aktuellen Fachdiskussionen, offenen Fragestellungen und verwandten Themen von WiFF</p>	<p>Ergebnisberichte der WiFF-eigenen Forschungen und Erhebungen zur Vermessung der Aus- und Weiterbildungslandschaft in der Frühpädagogik</p>	<p>Exemplarisches Praxismaterial als Orientierungshilfe für die Konzeption und den Vergleich von kompetenzorientierten Weiterbildungsangeboten</p>	<p>Produkte und Ergebnisberichte aus der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Partnern und Initiativen im Feld der Frühpädagogik</p>
			
<p>Band 7: Stefanie Pietsch/Sonja Ziesemer/Klaus Fröhlich-Gildhoff: Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen – Internationale Perspektiven</p>	<p>Band 6: Karin Beher/Michael Walter: Zehn Fragen – Zehn Antworten zur Fort- und Weiterbildungslandschaft für frühpädagogische Fachkräfte</p>	<p>WiFF Wegweiser Weiterbildung erscheinen ab 2011.</p>	<p>Band 1: Autorengruppe Fachschulwesen: Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule/Fachakademie</p>
<p>Bisher erschienen:</p> <p>Band 6: Barbara Zollinger: Sprachverstehen</p> <p>Band 5: Annedore Prengel: Inklusion in der Frühpädagogik</p> <p>Band 4: Anna von Behr: Kinder in den ersten drei Jahren</p> <p>Band 3: Aiga von Hippel/Rita Grimm: Qualitätsentwicklungskonzepte in der Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte</p> <p>Band 2: Gudula List: Frühpädagogik als Sprachförderung</p> <p>Band 1: Rolf Janssen: Die Ausbildung Frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen</p>	<p>Bisher erschienen:</p> <p>Band 5: Jutta Helm: Das Bachelorstudium Frühpädagogik. Zugangswege – Studienzufriedenheit – Berufserwartungen</p> <p>Band 4: Sabine Vogelfänger: Frühpädagogische Bachelorstudiengänge in Deutschland aus Sicht von Studiengangsleitungen</p> <p>Band 3: Marina Mayer: Lernfelder in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern?</p> <p>Band 2: Brigitte Rudolph: Anschlussfähige Bildungswege in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern</p> <p>Band 1: Thomas Rauschenbach/Matthias Schilling: Der U3-Ausbau und seine personellen Folgen</p>	<p>Stand: Januar 2011</p>	

GEFÖRDERT VOM



Robert Bosch **Stiftung**



Fachschulen/Berufsfachschulen und Praxisstätten sind Institutionen, die sich traditionell getrennt entwickelt haben. Sie sind durch unterschiedliche Organisationskulturen gekennzeichnet. Dennoch ist die fachpraktische Ausbildung – neben der fachtheoretischen – ein wesentliches Kennzeichen der Erzieherinnenausbildung an Fachschulen. Im Zuge des umfangreichen Reformprozesses der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern wird auch eine „neue Kultur der Zusammenarbeit“ und eine „gemeinsame Verantwortung“ von Schule und Praxisstätte verlangt. Der Auswertungsbericht stellt dar, wie aus der Sicht von Fachschul- und Berufsfachschulleitungen Schulen mit Praxisstätten kooperieren und wie das Verhältnis der beiden Lernorte aufgrund ihrer ungleichen Positionierung charakterisiert werden kann.