

Leitungskompetenz „Praxisanleitung“

Berufsbegleitende Qualifikation von Erzieherinnen und Erziehern zur qualifizierten Praxisanleitung

Prof. Dr. Sylvia Kägi/ M.Ed. Jens Müller

2012

unter Mitarbeit von:

Yasmin Gollus

Jeannette Kollien

EXPERTISE

FÜR DAS

nifbe Projekts „Professionalisierung, Transfer und Transparenz im elementarpädagogischen Ausbildungs- und Praxisfeld“ (gefördert durch das BMFSFJ, wissenschaftliche Begleitung: Prof. Dr. H. Hoffmann/Universität Osnabrück, Projektleitung: M.Thünmann-Albers)

im Auftrag des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (NifBE)

Inhaltsverzeichnis

0. Einleitung	3
1. Realisierung von Durchlässigkeit durch Kompetenzanrechnung	5
2. Analyse des Theorie – Praxis – Verhältnisses an Hochschulen	10
2.1. Aufgaben der Theorie – Praxis- und Forschungsverzahnung anhand der Rahmenpläne für kindheitspädagogische Studiengänge	10
2.2 Anleitungsqualifikation als wichtiges Element der Theorie – Praxis Verzahnung.....	11
2.3 Realisierung von Theorie-Praxis-Verzahnungen.....	14
3.0 (Hochschul)didaktische Implikationen	21
3.1. Forschendes Lernen.....	21
3.2 Sozaldidaktik – Didaktik der Pädagogik der Kindheit.....	24
4. Anleitungsqualifikation	26
4.1 Qualifikationskonzepte für Leitungsfachkräfte ASH in Berlin sowie der EH in Freiburg	26
4.2 Modul „Anleiterfachkraftqualifikation“ in Niedersachsen.....	29
5. Literatur	34

0. Einleitung

Eine enge Theorie – Praxis-Verzahnung ist eine wesentliche Voraussetzung, um zu einer Handlungsfähigkeit im Sinne einer professionellen Haltung in Feldern der Pädagogik der Kindheit gelangen zu können. Die Verzahnung der Lernorte Hochschule und Einrichtungen der Pädagogik der Kindheit kann dabei sowohl für die „Ausbildung der Studierenden“ einen wichtigen Beitrag leisten, als auch der Weiterentwicklung der beiden Organisationen dienen. So können bspw. Bedarfe der Einrichtungen erhoben und Handlungs- bzw. Lösungskonzepte erarbeitet werden (Robert-Bosch 2008).

Bislang geben nur wenige wissenschaftliche Veröffentlichungen einen Einblick in die Anleitungspraxis von PraktikantInnen in Kindertageseinrichtungen. Krohs (o.J.) stellt z.B. neben einer weit angelegten Darstellung über die Erzieherinnenausbildung aus Sicht der ErzieherInnen, die von den AnleiterInnen beklagte mangelnde Motivation zur Anleitung (S. 93) oder das tlw. fehlende Praxiswissen der anleitenden Lehrkraft (S. 95) dar. In einer weiteren Studie haben Hofer/Schroll-Decker 2005 die Rahmenbedingungen der Anleitung sowie die dafür benötigten Kompetenzen erhoben. Diese Daten geben, wenn sie auch keinen repräsentativen Charakter haben, einen Einblick in die Anleitungsrealität, wie folgend pointiert durch die Ergebnisse gezeigt wird: Demnach wird die Anleitung zumeist von berufserfahrenen ErzieherInnen durchgeführt, die durchschnittlich 14 Jahre im Beruf sind. Wobei die Mehrheit (83%) keine besondere Qualifikation für die Anleitungstätigkeit vorweisen kann. 33% haben während der Anleitung ein Seminar zur Thematik besucht. Der Arbeitsaufwand wird mit 2 Stunden pro Woche beschrieben und gerade die fehlende Zeit zum Anleiten wird von 88% als Hauptproblem angegeben. Die Motivation zum Anleiten wird u.a. damit begründet, dass durch die Anleitung neues Wissen erworben und selbst Gelerntes weitergegeben wird. Die befragten Anleitungskräfte geben an, dass Sozialkompetenz, Fachwissen über Elementarpädagogik und Entwicklungspsychologie, Methodenkompetenz (Gesprächsführung, Methoden wie z.B. Brainstorming) und ein ausreichendes Zeitbudget zur Durchführung benötigt werden.

Ähnliche Angaben zur Qualifikation finden sich bei Morlock/ Rhien 2009, die u.a. folgende Aufgaben der Anleitung beschreiben: Wissen vermitteln, Beraten, Reflektieren, Leiten, rechtliches Wissen weitergeben. Die Beurteilungen der Leistung erfordert, dass die Anleitungskräfte die Dispositionen der PraktikantInnen erkennen, weiterentwickeln und beurteilen können (Braunroth-Maier et al. 2008). Zudem wird erwartet, dass „Positionierung und Reflexion“ der eigenen Arbeit vor verschiedenen Kontexten realisiert werden. Die Entwicklung für das Bewusstsein der eigenen Handlungen sowie darüber hinausgehende Konzeptions- und Qualitätsentwicklung der Kindertageseinrichtung als Ausbildungsstätten werden als weitere Aufgaben diskutiert. Herausgehoben wird, dass Anleitungskräfte eine besondere Qualifikation für Ihre Tätigkeit benötigen, da die Aufgaben sowie die Anforderungen an die Rolle der Anleitung groß und die Tätigkeiten vielfältig sind (Braunroth-Maier et al. 2008).

Die Erarbeitung entsprechender Theorie-Praxis-Konzepte stellen große Herausforderungen für die Hochschulen dar. Hierzu gehört die qualifizierte Begleitung von Studierenden in der Praxiseinrichtung. Studierende mit keinen bzw. geringen beruflichen Vorkenntnissen sowie Studierende mit einer Erstausbildung zur ErzieherIn gilt es in den Praxiseinrichtungen zu begleiten. Vor allem in Kindertageseinrichtungen stellt sich häufig die Herausforderung, dass Erzieherinnen und Erzieher ohne eine Zusatzqualifikation in „An-Leitung“ diese vielfältigen Studierenden anleiten müssen.

Um ein professionelles Gelingen realisieren zu können, bedarf es deshalb entsprechender Konzepte, die es zu entwickeln gilt. Erste bekannte Anleiterqualifikationen sind von der Evangelischen Hochschule in Freiburg sowie von der Alice-Salomon Hochschule in Berlin entwickelt worden. Beide Modelle werden im Rahmen der Expertise vorgestellt.

In dieser Expertise werden Anleiterqualifikationen im Kontext der Kompetenzorientierung sowie der Durchlässigkeit in Frauenberufen betrachtet. Im Sinne des lebenslangen Lernens werden aus der ErzieherInnenausbildung bzw. aus qualifizierten Weiterbildungsangeboten in vielen Studiengängen im Feld der Pädagogik der Kindheit bis zu 60CP (in Ausnahmefällen sogar bis 90CP) auf einen kindheitspädagogischen Studiengang angerechnet. Was wird unter dem Kompetenzbegriff in der Pädagogik der Kindheit verstanden? Wie sieht ein Kompetenzmodell aus? Wie kann eine Anleitungsqualifikation als Element der Theorie-Praxis-Verzahnung gestaltet werden? Welche Kompetenzen sind mit einer AnleiterInnenqualifikation verbunden? Welche Realisierungskonzepte an Hochschulen bestehen bereits? Was sind zentrale Inhalte einer Verzahnung der Lernorte Hochschule und Institutionen der Pädagogik der Kindheit?

Ein zentrales Kompetenzziel für Kindheitspädagogen ist es, zu einer professionellen Handlungsfähigkeit zu gelangen, um dem permanenten Wandel im Feld gerecht werden zu können. Forschendes Lernen als hochschuldidaktisches Instrument, didaktische Elemente einer Pädagogik der Kindheit oder Sozialdidaktik sowie die Herausforderungen einer Theorie-Praxis-Verzahnung spielen hier eine wesentliche Rolle und werden deshalb kurz dargestellt.

Alle Auseinandersetzungen münden in der Darstellung, wie ein entsprechendes Modul zur Qualifikation zur AnleiterInnenfachkraft gestaltet werden kann. Welche Schwerpunkte bzw. Inhalte können mit einem solchen Modul verbunden sein? Wo bestehen Anrechnungsmöglichkeiten an Studiengängen in Niedersachsen? Fragen, die alle leitend für die Auseinandersetzung mit der Thematik waren.

1. Realisierung von Durchlässigkeit durch Kompetenzanrechnung

Bildungspolitisch ist Durchlässigkeit im Sinne des lebenslangen Lernens zu einer wichtigen Strategie geworden, um Weiterentwicklung für einen sich permanent wandelnden Arbeitsmarkt zu schaffen. Durchlässigkeiten im Bildungssystem und Anreizsysteme durch eine wertschätzende Anerkennung der erworbenen Kompetenzen sind wesentliche Elemente des Prinzips. Die Weichen für mehr lebenslanges Lernen sowie die Wertschätzung und Anerkennung von Kompetenzen, die nicht ausschließlich im institutionellen Kontext erworben wurden, sind u.a. durch das EU-Memorandum für Lebenslanges Lernen (2000) und die Kopenhagen- Deklaration (2002) auf europäischer Ebene gestellt worden. National hat die KMK durch Ihre Beschlüsse von 2002 und 2008 die Möglichkeit geschaffen, Kompetenzen, die außerhalb der Hochschule erworben wurden, auf ein Studium anzurechnen (KMK 2008, S.1).¹

In Feldern der Pädagogik der Kindheit ist der Kompetenzbegriff u.a. mit der Einführung nationaler und internationaler Studien zur Erfassung von Kompetenzen verbunden, um Bildungsstandards setzen zu können. Die OECD machte in ihrem Länderbericht Starting Strong auf die Notwendigkeit einer Erhöhung des Ausbildungsniveaus aufmerksam: „Die Anhebung der Ausbildung auf Hochschulebene würde nach Einschätzung des OECD-Teams eine gleichberechtigte Beziehung zwischen FBBE-Einrichtungen und Schulen befördern, den Beschäftigten weiterführende Qualifikationen ermöglichen und dazu beitragen, dass sich an den Universitäten eine akademische und wissenschaftliche Substanz für frühkindliche Forschung herausbildet“ (OECD 2004, S. 4). Diese Niveauverbesserung und damit Akademisierung bzw. Professionalisierung der Pädagogik der Kindheit wird durch die europäische Kommission (Europäische Kommission 2011) gefordert und von der JFMK und KMK in der Umsetzung unterstützt (JFMK/ KMK 2010, S. 3). Die Anrechnung von Kompetenzen einer ausgebildeten Erzieherin/ eines ausgebildeten Erziehers auf ein Studium stellt für die KMK und JFMK ein wichtiges Instrument zur Anerkennung der erreichten Kompetenzen dar (KMK 2011).

Diskutiert bzw. gefordert werden die Anrechnung von 60CP bis 90CP (30CP entsprechen einem Semester) (siehe KMK/ JFMK 2011) auf ein Studium. Anerkennungsfähig sind Kompetenzen aus der Fachschulausbildung sowie aus dem qualifizierten Weiterbildungsangebot für pädagogische Fachkräfte in Feldern der Pädagogik der Kindheit.

Um das lebenslange Lernen und damit die Durchlässigkeit von einer Stufe des Bildungssystems zur nächsten zu realisieren, bedarf es der Beschreibung von Lernzielen bzw. von Kompetenzen (Robert-Bosch 2011, S. 13), die durch Äquivalenzfeststellungsverfahren im Sinne von pauschaler Anrechnung oder Einzelfeststellungen anerkannt werden. Es geht um die Feststellung der Gleichwertigkeit (nicht Gleichartigkeit) der Kompetenzen, die in den jeweiligen Kontexten erworben wurden (ANKOM 2010, S. 7).

¹ Siehe dazu auch Freitag, W. (2009): Europäische Bildungspolitik und Anrechnung auf Hochschulstudiengänge. Eine Skizze der Rahmenbedingungen und gegenwärtiger Effekte.

Kompetenzen werden als Disposition verstanden, „[...]die eine Person befähigt, konkrete Anforderungssituationen zu bewältigen, und dokumentiert sich in der tatsächlich erbrachten Realisierung bzw. Bewältigung von komplexen Handlungssituationen, also auf Ebene der Performanz.“ (Robert-Bosch 2011, S. 41) „In diesem Sinne kann Kompetenz verstanden werden als die Verbindung von Wissen und Können in der Bewältigung von Handlungsanforderungen.“ (Klieme/ Hartig 2008, S. 19 zit.n. Robert-Bosch 2011, S. 41). Zudem ist die „biografische Selbstreflexion“ notwendig, um in komplexen Handlungssituationen zu agieren (Robert-Bosch 2011, S. 41).

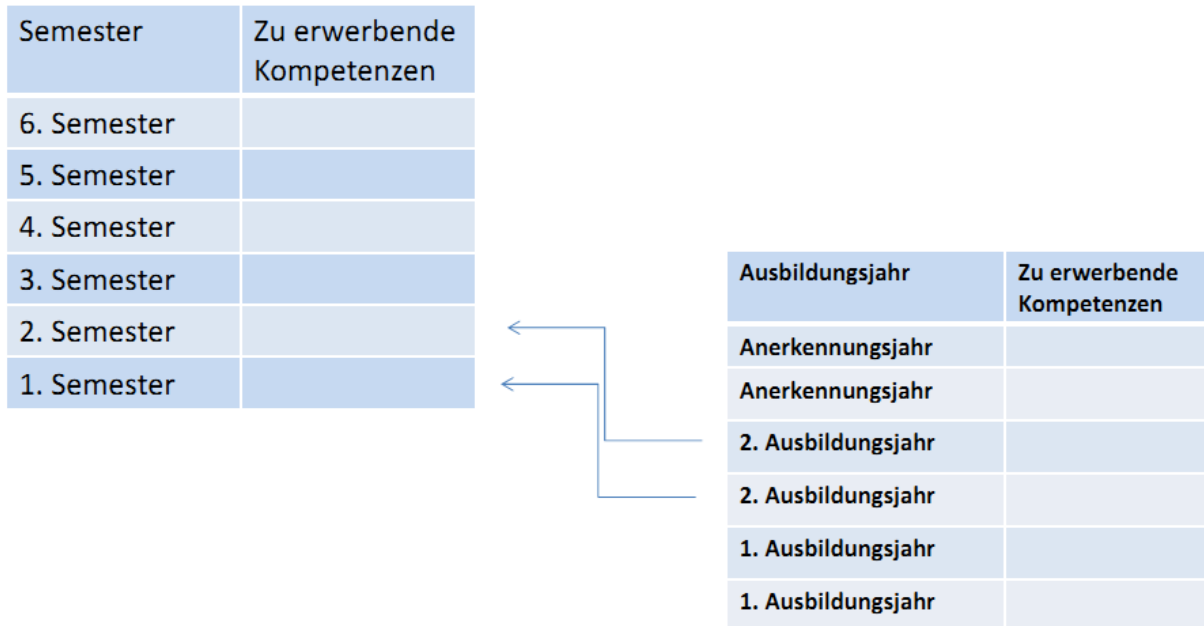
Prinzipiell haben die Institutionen Fachschule für Sozialpädagogik und (Fach)Hochschule bzw. Universität unterschiedliche Funktionen. Die Bosch-Stiftung (2011) zeigt in einem Vergleich der Qualifikationsprofile im Feld der Kindheitspädagogik, dass die Fachschule für Sozialpädagogik in der Regel mit mehr Praxisanteilen im Vergleich zu den Studiengängen und eher „[h]andlungs- und entwicklungsorientiert“ ausbildet, mit dem Schwerpunkt auf eigenständigem Handeln (Robert-Bosch 2011, S. 30). Hingewiesen wird hier auf den Status der Fachschule für Sozialpädagogik als „unechte“ Fachschule, was die Diskussion um die Anrechnung von Kompetenzen aus der beruflichen Bildung verkompliziert. Wie Janssen (2010) ausführt, ist der Status der „unechten“ Fachschule damit begründet, dass im Vergleich zu Fachschulen anderer Fachrichtungen, die ErzieherInnenausbildung keine Berufsausübung vor dem Beginn der Fachschulausbildung voraussetzt. Zwar haben einige Bundesländer, z.B. Niedersachsen, durch die Einführung der SozialassistentInnenausbildung auf Berufsfachschulniveau eine einschlägige Qualifikation als Voraussetzung zur Aufnahme der ErzieherInnenausbildung gesetzt, jedoch fehlt die Berufspraxis.

Die Studiengänge qualifizieren mit dem Ziel, aus der Wissenschaftsorientierung heraus neues Handlungswissen zu generieren und dabei zusätzlich Kompetenzen wie z.B. eine forschende Haltung zu erwerben (Robert-Bosch 2011, S.30).

Beide unterschiedlichen Qualifikationsarten zeigen thematisch/ inhaltliche Überschneidungen. Zum Beispiel in den Grundlagen von (Elementar-)Pädagogik oder (Entwicklungs-)Psychologie. Diese Inhalte bzw. die jeweils erworbenen Kompetenzen sind, wenn eine Äquivalenz festgestellt werden kann, auf ein Studium der Kindheitspädagogik anrechenbar, wie folgende Darstellung exemplarisch zeigt.

Abb.1:

Anerkennung von äquivalenten, außerhalb der Hochschule erworbenen Kompetenzen



(eigene Darstellung)

Die Darstellung zeigt exemplarisch, dass Kompetenzen aus den beiden Ausbildungsjahren an der Fachschule für Sozialpädagogik nach einem erfolgreichen Abschluss der Ausbildung auf einen Studiengang bzw., in diesem Beispiel, in dessen erstes und zweites Semester angerechnet werden können. Angerechnet werden können einzelne Bausteine eines Moduls sowie ganze Module. Die Anerkennung geschieht durch Äquivalenzfeststellungsverfahren. So kann das Studium um den Wert der angerechneten Inhalte verkürzt werden.

Um außerhochschulisch erworbene Kompetenzen auf ein Studium anrechnen zu können, müssen Weiterbildungsangebote berücksichtigen, „dass ihre Angebote modularisiert, zertifiziert und möglichst mit dem Erwerb von Credit Points verbunden sind. Dies ist prinzipiell nur bei längerfristig angelegten Angeboten möglich. Es müssen tatsächlich nicht nur Inhalte, sondern Kompetenzen (learning outcomes) beschrieben werden, die eine Prüfung von Äquivalenz/ Gleichwertigkeit ermöglichen.“ (Nentwig-Gesemann 2011)

Folgende Darstellung zeigt die Komplexität dieses Handlungsprozesses und die sichtbaren und nicht sichtbaren Elemente in diesem :

Abb. 2:

Kompetenzmodell

(In Anlehnung an Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch (2011))



(eigene Darstellung)

Nach dem entwickelten Modell zur Beschreibung und Analyse der Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch wird zwischen der potentiellen Möglichkeit in bestimmter Weise zu handeln (Disposition) und dem tatsächlich realisierten Handlungsvollzug (Performanz) unterschieden. Die Handlungsfähigkeit resultiert aus der Interdependenz verschiedener Wissensarten (z.B. theoretischem/ wissenschaftlichem und Erfahrungswissen) sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Handeln. Die Handlungsbereitschaft wird beeinflusst durch die Wahrnehmung der Situation und die jeweilige Motivation sowie die Haltung, die eine Person hat. Konkrete Handlungssituationen sind von einer spezifischen institutionellen, motivationalen und emotionalen Dynamik geprägt. Diese wirkt sich auf den tatsächlichen Handlungsvollzug aus sowie auf die professionelle Haltung der Fachkräfte. „Diese Haltung liegt quasi als handlungsgenerierende Struktur [...] ‚hinter‘ der Ebene der Disposition und beeinflusst wesentlich die Enaktierung von Dispositionen in die pädagogische Performanz.“ (Fröhlich-Gildhoff/ Nentwig Gesemann/ Pietsch 2011, S.18) Nach der Handlung wird diese evaluiert. Die Ergebnisse der abschließenden Evaluation sowie der flankierend stattfindenden und durchgängigen Selbstreflexion werden anschließend wieder in das Wissen und die Handlungspotenziale integriert.

Grundsätzlich bedarf es eines Kompetenzbegriffes, der die beiden Elemente des wissenschaftsbasierten aber situationsabhängigen und des auf Handlungskompetenz ausgerichteten Agierens einschließt (siehe unten).

Eine Qualifizierung für pädagogische Fachkräfte sollte daher folgendes einlösen: „Die übergeordnete Zielsetzung einer (früh)pädagogischen Qualifizierung muss somit der Erwerb von Kompetenzen sein, die es der Fachkraft ermöglichen, ausgehend von wissenschaftlich-theoretischem Wissen und reflektiertem Erfahrungswissen in diesen komplexen Situationen selbstorganisiert, kreativ und reflexiv zu handeln und auch neue Herausforderungen zu bewältigen.“ (Robert-Bosch 2011, S.39) Die Kompetenzorientierung bietet vielfältige Chancen und Möglichkeiten für das Feld der Pädagogik der Kindheit. Hochschulen, Fachschulen und die verschiedenen Akteure im Feld erhalten die Möglichkeit, gemeinschaftlich den erforderlichen Wandel des Feldes voranzutreiben. Ein wesentlicher Baustein könnte hierbei die Qualifizierung von Fachkräften sein, die Praktikantinnen und Praktikanten auf ihrem Ausbildungsweg begleiten und unterstützen. Bislang wird die Anleitung von PraktikantInnen in Kindertageseinrichtungen, Hort und anderen Institutionen der Pädagogik der Kindheit kaum von pädagogischen Fachkräften mit einer Qualifikation zur Praxisanleitung, die auch auf ein Studium der Kindheitspädagogik angerechnet werden kann, realisiert. Gleichzeitig werden die mit Anleitung verbundenen Aufgaben als umfassend beschrieben und stellen sowohl für die Fachschulen für Sozialpädagogik wie für die Hochschulen ein wesentliches Qualifikationsmoment im Feld dar.

Das Berufsfeld der ErzieherInnen wies lange Zeit kaum Aufstiegsmöglichkeiten auf, weswegen auch von „beruflichen Sackgassen“ (Karsten 1991) gesprochen wurde.

Diese Sackgassen sind das Resultat der Konstruktion des Berufsbildungssystems, dass auf der Aufteilung in Männer- und Frauenberufe aufbaute. Typische Männerberufe, wie z.B. das Handwerk wurden schon früh mit Möglichkeiten der Durchlässigkeit versehen, während für Frauenberufe diese nicht berücksichtigt wurde. Frauen wurden hingegen stärker auf reproduktive, familiennahe Tätigkeiten oder „das Engagement am Nächsten“ ausgebildet. Diese Tätigkeiten erscheinen nahe an der „Jederfrau-Fähigkeit“, d.h. in der gesellschaftlichen Bewertung nicht sonderlich anspruchsvoll und daher von Laien ausführbar zu sein. Daher haben Frauenberufe mit ihren erziehenden, betreuenden, bildenden und pflegenden Aufgaben, oftmals ein Legitimationsproblem gegenüber anderen, vorwiegend von Männern ausgeübten Berufen (Krüger 1991).

Im Berufsfeld der Kindheitspädagogik entstanden die Sackgassen, da aus der Position der Gruppenleitung kaum beruflichen Aufstiege möglich waren, da die Einrichtungsleitung oftmals von pädagogischen Fachkräften mit einer Fachwirt- oder einer (Fach-)Hochschulqualifikation ausgeübt wurden. Was wiederum mit den gestiegenen Anforderungen an die Position der Einrichtungsleitung zusammenhing (Karsten 1999 b, S.58). Darüber hinaus bestanden keine Qualifizierungswege.

Diese Ausgangslage kritisierte Karsten (1991) mit Blick auf die Auswirkungen auf die Berufsbiografien:

„Das aber heißt zusammengefasst, im Kinderbereich wird der Erzieherinnenberuf notwendig zu einem lebenslangen Beruf auf gleicher Arbeits- und Vergütungsstufe, und Berufserfahrungen gewinnen somit keinen Wert- weder Geldwert noch Wertschätzung noch positive Bedeutung für berufsbiographische Planungen.“ (Karsten 1991, S. 89)

2. Analyse des Theorie – Praxis – Verhältnisses an Hochschulen

2.1. Aufgaben der Theorie – Praxis- und Forschungsverzahnung anhand der Rahmenpläne für kindheitspädagogische Studiengänge

Die Verzahnung von Theorie – Praxis und Forschung als wesentliches Professionalisierungsmoment spiegelt sich ebenfalls in den Orientierungsplänen, die einerseits im Rahmen des PIK Rahmenprogramms der Robert Bosch Stiftung sowie andererseits als gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ von KMK und JFMK verabschiedet worden sind, wieder.

Im PIK Rahmenprogramm der Robert Bosch Stiftung heißt es 2008 zu dieser Verzahnung:

„Entscheidend ist die Entwicklung einer spezifischen Ausbildungsqualität, die sich aus der engen Verzahnung des Lernorts Hochschule mit dem Lernort Praxis und den damit verbundenen Synergieeffekten ergibt. Während für die Arbeit der Hochschulen Forschungsaktivitäten unerlässlich sind, die eine forschungsbasierte Ausbildung überhaupt erst ermöglichen, ist der Lernort Praxis unverzichtbar für die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz. Zu einem Studium der Frühpädagogik gehören also die Aneignung von theoretischem, forschungsbasiertem Wissen sowie von methodisch-didaktischen und reflexiven Kompetenzen ebenso wie berufspraktische Phasen, in denen das angeeignete Wissen in der pädagogischen Alltagspraxis reflektiert, erprobt und erweitert wird. Das didaktische Prinzip, welches die beiden Lernorte miteinander verknüpft, ist das des forschenden Lehrens und Lernens. Ziel der strukturellen und methodisch-didaktischen Verknüpfung dieser beiden Lernorte ist die Ausbildung eines professionellen Habitus, der sich durch ein reflektiertes Theorie-Praxis-Verhältnis auszeichnet und eine sowohl theoriegestützte als auch erfahrungsbasierte pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen ermöglicht.“ (Bosch Stiftung 2008, S. 38)

Im PIK Rahmenprogramm wird die Vernetzung von Theorie und Praxis zur Erlangung von Handlungskompetenz, die für Studierende mit einer forschenden Perspektive verknüpft sein muss, um zukunftsorientiert Handeln zu können, gegeben sein. Eine gelingende Theorie – Praxis- Verzahnung beinhaltet, wie im didaktischen Diskurs, die Ebene der Forschung, um notwendige Änderungen im Feld vorantreiben zu können.

Ähnliches findet sich im Orientierungsrahmen der KMK und JFMK. Hier heißt es:

„Forschung und Wissenschaft mit dem und am Lernort Praxis wird von den beteiligten Akteuren als gemeinsamer Prozess verstanden. Hochschule und Einrichtungen leisten gemeinsam einen Beitrag zur Weiterentwicklung von frühpädagogischer Forschung und Wissenschaft. Gleichzeitig darf der Erwerb eines praktisch-pädagogischen Professionswissens im Hochschulstudium nicht vernachlässigt werden, um eine notwendige Berufsfähigkeit sicher zu stellen.“

„Der Lernort Praxis hat eine zentrale Stellung bei der Professionalisierung von Fachkräften. Der pädagogische Berufsalltag zeichnet sich in hohem Maße durch wechselnde, neue, unvorhersehbare, nicht planbare Herausforderungen aus. Um die dazu

notwendigen Einstellungen und Handlungskompetenzen zu erwerben, ist vor allem Praxiserfahrung notwendig. Deshalb sind Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe ein wichtiger Bestandteil der Ausbildung der Fachkräfte. Dabei kommt der Qualität der konkreten pädagogischen Arbeit in der Einrichtung eine ebenso wichtige Bedeutung zu wie der der Praxisbegleitung.

Soll die Ausbildung ohne weiteres, z. B. ohne einschlägige Berufserfahrung, zur Ausübung eines Berufes in einer Einrichtung zur Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern befähigen, so muss der **begleitete Praxisanteil mindestens 30 ECTS (100 Tage)** der Ausbildung umfassen. Dabei sollten folgende Grundbedingungen selbstverständlich sein:

- Die Anforderungen und Zielsetzungen in Bezug auf die Praktikumsphasen sind in enger Kooperation zwischen den theoretischen Ausbildungsstätten und den Praxisstellen (Anstellungsträgern) zu entwickeln.
- Erkenntnisse und Erfahrungen aus der Praxis werden Gegenstand der theoretischen Auseinandersetzung und umgekehrt.
- Die Ausbildungsstätten verfügen über dokumentierte und transparente Kriterien und Verfahren zur Auswahl, Bereitstellung und Qualitätssicherung der Praxisstellen.
- Die Praktikantinnen und Praktikanten erhalten vor, während und nach dem Praktikum kompetente fachliche und methodische Begleitung durch die Ausbildungsseite.
- Es existieren vielfältige Formen der Verzahnung in Bezug auf Planung, Durchführung, Reflexion und Evaluation der Praxisphasen und darüber hinaus zwischen Lehre und Praxis.
- Fach- bzw. Hochschule und Praxisstelle verstehen die Gestaltung des Lernorts Praxis als eine institutionen-übergreifende Herausforderung mit dem Ziel gegenseitiger Bereicherung.
- An den theoretischen Ausbildungsstätten werden Strukturen verankert, die das Niveau der Praktika im Blick auf die Berufsqualifizierung konzeptionell sicherstellen (Praktikumsordnungen) und Lernortkooperationen sichern.“
(KMK & JFMK (2010, S.7-9))

Die KMK und JFMK weisen in ihrem Papier zu den bereits genannten Aspekten eindeutig darauf hin, dass eine Weiterentwicklung für das Feld der Pädagogik der Kindheit nur erreicht werden kann, wenn die Akteure aus Hochschule und Praxis sich gemeinsam auf den Weg machen. Dieser gemeinsame Weg sei allerdings ohne eine forschungsorientierte Richtung nicht zu denken.

2.2 Anleitungsqualifikation als wichtiges Element der Theorie – Praxis Verzahnung

Die verschiedenen Aufgaben, die bei der Verzahnung der Lernorte Hochschule und Institutionen der Pädagogik der Kindheit entstehen, werden ebenfalls im Orientierungsplan für kindheitspädagogische Studiengänge aufgeführt. Dabei werden die Aufgaben, bezogen auf die unterschiedlichen Akteure, dargestellt.

Interessant ist vor allem die Trennung zwischen Dozierenden an Hochschulen sowie der Institution Hochschule. Dabei stellt die Bereitstellung der Rahmenbedingungen durch die Hochschulen kein Thema dar. Folgende Anforderungen werden an die unterschiedlichen Akteure gestellt.

Abb. 3: Anforderung an Praxisanleitung

<p>Aufgaben der Anleiter/ Anforderungen der Hochschule an die Anleiter</p>	<p>Selbstverständnis</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kontinuierliche fachliche Weiterentwicklung • Zusammenarbeit mit Praktikanten als gemeinsamen, konstruktiven Lernprozess gestalten • gegenseitige Anerkennung als Basis der Zusammenarbeit von Anleiter u. Praktikant • Vermittlung von professionellen Einstellungen, Haltungen und spezifischen Fachwissen <p>Basisqualifikationen zur Anleitung von Praktikanten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prozesse flankierend unterstützen, beraten und gemeinsam kritisch reflektieren • „Freiräume für eigenständiges Arbeiten der Praktikantinnen geben“ • „die eigene Praxis wissenschaftsbasiert kritisch zu hinterfragen“ • „sich auf einen gemeinsamen Lern- und Bildungsprozess“ einlassen <p>Kommunikation mit Hochschule</p> <ul style="list-style-type: none"> • Konferenzen von Praxismentorinnen und Lehrkräften (vor, mindestens jedoch nach Beendigung des Praktikums) <p>Ausbildungsplan</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anleiter erarbeiten gemeinsam mit dem Praktikanten, in Abstimmung mit der betreuenden Lehrkraft, einen individuellen Ausbildungsplan <p>Forschungsfrage</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anleiter sind an der Auswahl des Forschungsthemas/der Forschungsfrage, dem sich die Studierenden während des Praktikums widmen, beteiligt <p>Reflexion</p> <ul style="list-style-type: none"> • Auswertungsgespräche führen, Reflexion und Feedback • Abschlussgespräch zwischen Praxismentorin, Praktikant und betreuender Lehrkraft (ggf. mit weiteren relevanten Akteuren) • Erstellen einer abschließende Einschätzung bezüglich der Arbeit des Praktikanten (enthält Reflexion über die Kooperation und den eigenen Bildungsprozess)

<p>Aufgaben der Dozierenden</p>	<p>Betreuung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Praktikantinnen durch fachliche, methodische und persönliche Beratung vor/ während/nach dem Praktikum begleiten • persönliche Besuche der Lehrenden in den Praxisstellen während der Praxisphasen <p>Kommunikation mit Praxisstelle</p> <ul style="list-style-type: none"> • Konferenzen von Lehrkräften und Praxismentorinnen (möglichst vor, mindestens nach Beendigung des Praktikums) <p>Reflexion</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abschlussgespräch zwischen Lehrkraft, Praktikant und Praxismentorin (ggf. weitere relevante Akteure) <p>Forschungsfrage</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dozenten sind an der Auswahl des Forschungsthemas/der Forschungsfrage , dem sich die Studierenden während des Praktikums widmen, beteiligt • „Ergebnisse und Erkenntnisse des Forschungsprozesses werden in geeigneter Form in den Einrichtungen kommuniziert und diskutiert“
<p>Aufgaben der Hochschule</p>	<ul style="list-style-type: none"> • „unterstützt und fördert Zusammenarbeit mit professionsspezifischen Praxiseinrichtungen und kompetenten Praxismentorinnen“ • nimmt praktische Erkenntnisse von Fachkräften auf und bindet sie in die wissenschaftliche Auseinandersetzung ein -> Weiterentwicklung von frühpädagogischer Forschung und Theoriebildung • Erarbeitung praxisgeleiteter Fragestellungen, die am und mit dem Lernort Praxis durchgeführt werden • „verfügt über dokumentierte und transparente Kriterien und Verfahren zur Auswahl und Bereitstellung von Praxisstellen“ • „verfügt über dokumentierte und transparente Kriterien und Verfahren zur Qualitätssicherung in Bezug auf die kooperierenden Praxisstellen“
<p>Info-veranstaltungen für Anleiter</p>	<ul style="list-style-type: none"> • „Hochschulen bieten Weiterbildungen für Frühpädagoginnen an [...] in denen Rolle und Aufgaben der Praxismentorinnen thematisiert[...]“ werden • „Hochschule beteiligt sich an der Entwicklung von Fortbildungsangeboten, die die Rollen und Aufgaben aller am Praktikum Beteiligten thematisieren und ermöglicht Freistellungen der Lehrkräfte für die Teilnahme“ • gemeinsame Weiterbildungsangebote für Praxismentoren und Lehrkräfte tragen durch kollegialen Austausch zur Weiterqualifizierung bei.

Ausgeführt wird nicht, wie die Hochschulen sicherstellen können, dass die Anleitungsfachkräfte über entsprechende Kompetenzen verfügen. Ebenfalls unklar bleibt, wie gemeinsame Prozesse initiiert werden können, die gemeinsame Lernprozesse ermöglichen und so zur Qualifizierung des Felds beitragen können.

2.3 Realisierung von Theorie-Praxis-Verzahnungen

Folgend wird ein Einblick in sieben Theorie-Praxis-Konzepte von kindheitspädagogischen Studiengängen gegeben. Es wurde ein Sampling von sieben Studiengängen konstruiert, das geografisch-contrastierend angelegt, grundständige Studiengänge der Kindheitspädagogik untersucht. Auch wurde das Sample so aufgebaut, dass die verschiedenen Hochschulformen (Fachhochschule, Pädagogische Hochschule, Universität) Berücksichtigung finden. Die Darstellung basiert auf Grundlage der über die Homepages der Hochschulen zur Verfügung stehenden Informationen und hat einen exemplarischen Charakter.

Abb. 4: Theorie-Praxisverzahnung an der Fachhochschule Bielefeld

Name der Hochschule	Fachhochschule Bielefeld
Name des Studienganges	Pädagogik der Kindheit B.A.
Umfang der Praktika	<ul style="list-style-type: none"> • Grundpraktikum: 3 Monate (Voraussetzung für das Studium) • Praktikum I: 30 Tage • Praktikum II: 60 Tage
Auswahlkriterien der AnleiterInnen	<ul style="list-style-type: none"> • möglichst drei Jahre Berufserfahrung • möglichst akademisch gebildet: Sozialarbeiter/Sozialpädagoge/Psychologe/Soziologe/ Heilpädagoge oder pädagogische Fach- bzw. Leitungskraft
Auswahlkriterien der Einrichtungen	<ul style="list-style-type: none"> • Keine Einschränkung, solange es sich um ein einschlägige Einrichtung handelt
Informationsaustausch Hochschule/ Praxisanleitung	<ul style="list-style-type: none"> • Kooperationsveranstaltungen und Informationsmaterialien
Aufgaben der Studierenden	
Aufgaben der AnleiterInnen	<ul style="list-style-type: none"> • Fachliche Anleitung und Begleitung der Studierenden
Aufgaben der Hochschule/ der betreuenden Lehrkräfte	

Abb.5: Theorie-Praxisverzahnung an der Evangelischen Hochschule Dresden

Name der Hochschule	Evangelische Hochschule Dresden
Name des Studienganges	Bildung und Erziehung in der Kindheit B.A.
Umfang der Praktika	<ul style="list-style-type: none"> • 20 Wochen
Auswahlkriterien der AnleiterInnen	
Auswahlkriterien der Einrichtungen	<ul style="list-style-type: none"> • Einrichtungen müssen Inhalte und Verpflichtungen des Ausbildungsvertrages erfüllen und fachliche Anleitung gewährleisten <p>→ Praxiseinrichtungen können sich seit 2005 von der Hochschule als Ausbildungspartner der Hochschule zertifizieren lassen</p>
Informationsaustausch Hochschule/ Praxisanleitung	
Aufgaben der Studierenden	<ul style="list-style-type: none"> • Inhalte des Ausbildungsplanes erfüllen • Anordnungen der Praxisstelle realisieren • an begleitenden Veranstaltungen der Hochschule teilnehmen
Aufgaben der AnleiterInnen	<ul style="list-style-type: none"> • Fachliche Anleitung
Aufgaben der Hochschule/ betreuenden Lehrkräfte	<ul style="list-style-type: none"> • Hochschule bietet flankierende und für die Studierenden verpflichtende Vor- und Nachbereitungsveranstaltungen an

Abb. 6: Theorie-Praxisverzahnung an der Hochschule Esslingen

Name der Hochschule	Hochschule Esslingen
Name des Studienganges	Bildung und Erziehung in der Kindheit B.A.
Umfang der Praktika	<ul style="list-style-type: none"> • Praktisches Studiensemester : 100 Tage (Vollzeit) plus 10 Tage praxisbegleitende Lehrveranstaltungen. • Zudem: drei einwöchige Hospitationen mit verschiedenen Aufgaben
Auswahlkriterien der AnleiterInnen	<ul style="list-style-type: none"> • Akademisch qualifizierte pädagogische Fachkraft mit mind. zweijähriger Berufserfahrung oder • ein Anleitungstادم (ErzieherIn mit mindestens zweijähriger Berufserfahrung und eine Fachkraft mit akademischer Qualifikation)

Auswahlkriterien der Einrichtungen	<ul style="list-style-type: none"> • Praxisstellen werden nur genehmigt, wenn Sie das Kennenlernen von verwaltungstechnischen Abläufen (der pädagogischen Fachkraft bzw. der Einrichtungsleitung) ermöglichen • Studierenden ohne ErzieherInnenausbildung werden einschlägige Einrichtungen mit direkten Interaktionen mit Adressaten empfohlen (Kindertageseinrichtungen, Schulsozialarbeit, Aktivspielplätze usw.) • Studierenden mit ErzieherInnenausbildung werden an Kindertageseinrichtungen angegliederte Arbeitsbereiche empfohlen (z.B. Fachberatung, Bereichs- und Abteilungsleitung, Frühförderungseinrichtungen, Familien- und Elternbildung) • Weitere Praxisfelder, wie z.B. die Arbeit an Fachschulen, sind nur nach einer Beratung im Praxisamt möglich.
Informationsaustausch Hochschule/ Praxisanleitung	
Aufgaben der Studierenden	<ul style="list-style-type: none"> • Praxisbericht anfertigen
Aufgaben der AnleiterInnen	<ul style="list-style-type: none"> • In das jeweilige Arbeitsfeld und die Aufgaben einführen • Wissen vermitteln, (Selbst-)Reflexion und Selbstkontrolle ermöglichen. • Die AnleiterIn übernimmt eine wichtige Rolle bei der beruflichen Identitätsfindung der Studierenden • Es finden pro Woche mindestens zwei Stunden Anleitungsgespräche statt
Aufgaben der Hochschule/ betreuenden Lehrkräfte	<ul style="list-style-type: none"> • Vor- und Nachbereitungsveranstaltungen • Die Dozierenden betreuen die Studierenden und achten auf die Wissenschaftlichkeit der Praxisarbeit • Eine Supervision wird angeboten, jedoch ist die Teilnahme freiwillig

Abb.7: : Theorie-Praxisverzahnung an der Universität Gießen

Name der Hochschule	Universität Gießen
Name des Studienganges	Bildung und Förderung in der Kindheit B.A.
Umfang der Praktika	<ul style="list-style-type: none"> • Zwölf Wochen Praktika (i.d.R. 2x6 Wochen) (Vor dem Studium absolvierte Praktika können durch den Praktikumsausschuss ganz oder teilweise anerkannt werden)

Auswahlkriterien der AnleiterInnen	
Auswahlkriterien der Einrichtungen	<ul style="list-style-type: none"> • Organisationen des zukünftigen Berufsfeldes • Im Zweifelsfall entscheidet der/die Vorsitzende/r des Praktikumsausschusses über die Eignung der Praxiseinrichtung
Informationsaustausch Hochschule/ Praxisanleitung	
Aufgaben der Studierenden	<ul style="list-style-type: none"> • U.a. Recherche und Untersuchungen bzgl. didaktischer Konzepte und pädagogischer Handlungsformen • Beobachtung von Kindern, Diskussionen und Erörterungen von Problemsituationen • Erstellung von Förderplänen
Aufgaben der AnleiterInnen	
Aufgaben der Hochschule/ der betreuenden Lehrkräfte	<ul style="list-style-type: none"> • Die Studierenden können sich vom Praktikumsausschuss vor einem Berufsfeldpraktikum beraten lassen bzw. sich informieren

Abb.8: Theorie-Praxisverzahnung an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Name der Hochschule	Pädagogische Hochschule Heidelberg
Name des Studienganges	Frühkindliche und Elementarbildung B.A.
Umfang der Praktika	<ul style="list-style-type: none"> • In den ersten fünf Semester je vierstündig am Mittwochnachmittag (12-14 Einzeltermine) • Blockpraktika: (zwischen 40 und 100 Stunden) in den vorlesungsfreien Zeiten zwischen dem ersten und fünften Semester
Auswahlkriterien der AnleiterInnen	<ul style="list-style-type: none"> • Vermittlung von Kenntnissen über Prozesse und Strukturen • flankierende Unterstützung bei Angeboten
Auswahlkriterien der Einrichtungen	
Informationsaustausch Hochschule/ Praxisanleitung	<ul style="list-style-type: none"> • Zweimal im Jahr finden MentorInnentage statt (Teilnahmezertifikat wird ausgestellt)
Aufgaben der Studierenden	<ul style="list-style-type: none"> • Die Studierenden erhalten im Tagespraktikum Aufgaben, die es zu realisieren gilt • In den Blockpraktika muss ein Angebot weitgehend selbstständig gemacht werden

Aufgaben der AnleiterInnen	
Aufgaben der betreuenden Lehrkräfte	

Abb.9: Theorie-Praxisverzahnung an der Hochschule Neubrandenburg

Name der Hochschule	Hochschule Neubrandenburg
Name des Studienganges	Early education B.A.
Umfang der Praktika	<ul style="list-style-type: none"> • Zwei 10wöchige Blockpraktika á 30 Stunden Wochenarbeitszeit (zusätzlich 2h/Tag Vor- und Nachbereitungszeit) • Außerdem eintägige vorlesungsbegleitende Tagespraktika
Auswahlkriterien der AnleiterInnen	<ul style="list-style-type: none"> • verfügen über die staatliche Anerkennung und mehrjährige einschlägige Berufserfahrung
Auswahlkriterien der Einrichtungen	<ul style="list-style-type: none"> • Die Hochschule entscheidet über die Anerkennung von Einrichtungen (Voraussetzung ist die Teilnahme der Anleiter an einer Weiterbildung und Folgeveranstaltungen der Hochschule) • Es muss sich um eine einschlägige Einrichtung handeln • Zudem bedarf es ausreichender Tätigkeiten in der Arbeit mit Kindern und die Aufgaben des Ausbildungsvertrages müssen erfüllt werden.
Informationsaustausch Hochschule/Praxisanleitung	
Aufgaben der Studierenden	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitssituationen kennen lernen • wissenschaftlich begründete Handlungsvorstellungen erproben • das eigene Handeln reflektieren und sich weiterentwickeln
Aufgaben der AnleiterInnen	<ul style="list-style-type: none"> • Ausbildungsplan in Zusammenarbeit mit dem Praktikanten erstellen (gemäß den Aufgaben der Hochschule)
Aufgaben der Hochschule/ betreuenden Lehrkräfte	<ul style="list-style-type: none"> • Praxisreflektionsveranstaltungen zur Vertiefung der Fachkenntnisse und der Auswertung der Praktika • Dozierende beraten und betreuen die Studierenden und kooperieren mit der anleitenden Fachkraft

Abb. 10: Theorie-Praxisverzahnung an der Hochschule Zittau/ Görlitz

Name der Hochschule	Hochschule Zittau/ Görlitz
Name des Studienganges	Pädagogik der frühen Kindheit B.A
Umfang der Praktika	<ul style="list-style-type: none"> • Blockpraktikum (15Tage) • Semesterbegleitendes Praktikum (13 Woche á 1 Tag) • Semesterbegleitendes Praktikum (13 Woche á 1 Tag) • Blockpraktikum (12 Wochen á 5 Tage)
Auswahlkriterien der AnleiterInnen	<ul style="list-style-type: none"> • Vorhandene Anleiterqualifikationen (z.B. aus der Anleitung von Fachschülern) werden anerkannt • Anleiterqualifizierung kann belegt werden (2tägig)
Auswahlkriterien der Einrichtungen	
Informationsaustausch Hochschule/ Praxisanleitung	<ul style="list-style-type: none"> • Anleiter können an Veranstaltungen zum Kennenlernen und Erfahrungs- und Informationsaustausch an den Hochschulen teilnehmen
Aufgaben der Studierenden	
Aufgaben der AnleiterInnen	
Aufgaben der Hochschule/ betreuenden Lehrkräfte	

Vorgestellt wurden Hochschulen, die unterschiedliche Theorie-Praxis-Verzahnung entwickelt und öffentlich zugänglich gemacht haben. Die Praxiszeiten differieren zwischen 50 und 125 Tagen. Die Anleitung der Studierenden findet in jedem Konzept Berücksichtigung. Für die AnleiterInnen wird größtenteils Berufserfahrung und in zwei Fällen akademische Qualifikationen gefordert bzw. gewünscht. Die Aufgaben der AnleiterInnen sind u.a. fachliche Begleitung der Studierenden, Wissen vermitteln und zur (Selbst-)Reflexion anregen. Um die Kooperation zwischen den Hochschulen und der Praxiseinrichtungen zu fördern, bieten einige Hochschulen verschiedentlich Informations- und Kooperationsveranstaltungen an. An der Evangelischen Hochschule Dresden ist es für Praxiseinrichtungen möglich, sich durch die Hochschule zertifizieren zu lassen. An der Hochschule Esslingen wird im Praxiskonzept zwischen gelernten ErzieherInnen und Studierenden ohne ErzieherInnenausbildung unterschieden und den Studierenden unterschiedliche Aufgabenfelder empfohlen.

Zudem bieten die Hochschulen größtenteils für die Studierenden Praktikumsvor- und Nachbereitungsveranstaltungen bzw. flankierende Veranstaltungen an.

Alle Praxiskonzepte eint, dass die Praktika mit Aufgaben aus der Hochschule verbunden sind, von AnleiterInnen in der Praxis und Veranstaltungen an den Hochschulen begleitet und in verschiedener Art ausgewertet werden. Die PraxisanleiterInnen müssen/ sollen pädagogische Fachkräfte sein. Zwei Hochschulen fordern explizit die staatliche Anerkennung (Zittau/Görlitz und Neubrandenburg). Die Hochschule Esslingen und die Fachhochschule Bielefeld fordern, dass die Anleitung, wenn möglich, durch eine Person mit akademischem Hintergrund durchgeführt wird. Zudem wird zumeist eine mehrjährige Berufserfahrung der AnleiterInnen vorausgesetzt.

3.0 (Hochschul)didaktische Implikationen

Hochschulen bereiten angehende KindheitspädagogInnen für eine anspruchsvolle und wissenschaftlich fundierte Arbeit mit Mädchen und Jungen vor. Hierzu zählen unter anderem beratende, entwickelnde und organisierende Tätigkeiten. Mit Kindern, deren Eltern und dem Team sollen Bildungsprozesse auf hohem Niveau ermöglicht werden. Dadurch erlangen alle Beteiligten Möglichkeiten zur Partizipation und Mitgestaltung an gesellschaftlichen Prozessen. Dies ist nicht ohne eine Theorie – Praxis und Forschungsverzahnung zu realisieren. Erst hierdurch erlangen die Studierenden Gelegenheit, eine professionelle Haltung und Arbeitsweise zu erlangen, die wissenschaftlichen Erkenntnissen und Methoden verpflichtet ist. Vor diesem Hintergrund ist die Verzahnung in quasi allen Studiengängen im Feld der Pädagogik der Kindheit von entscheidender Bedeutung und wird vielschichtig diskutiert.

Forschendes Lernen ist zu einem zentralen Begriff geworden, um entsprechende hochschuldidaktische Konzepte an den Hochschulen zu implementieren. In der Sozial- und Elementardidaktik sind solche Elemente als wesentliche Bestandteile zur Erlangung der Handlungskompetenz enthalten. Selbst in den verschiedenen Orientierungsplänen, die für Studiengänge der Pädagogik der Kindheit in den letzten Jahren entstanden sind (Bosch 2008, KMK 2010), wird diese Verzahnung als zentral herausgearbeitet und auf die damit verbundene Anleiterinnen- und Anleiterqualifikation hingewiesen. Die wesentlichen Inhalte werden im Folgenden dargestellt.²

3.1. Forschendes Lernen

Das Konzept des Forschenden Lernens als hochschuldidaktisches Prinzip geht zurück auf die kritische Auseinandersetzung der Bundesassistentenkonferenz (BAK) mit der Ende der 1960er- und Anfang der 1970er Jahre geführten Hochschulreformdebatte. Die derzeitige wachsende Bedeutung der Thematik zeigt der Nachdruck der im Januar erstmalig erschienenen Schrift „Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen (Bundesassistentenkonferenz 5, 2009, S. 1). Ziel war und ist die Entwicklung eines didaktischen Konzepts,

- „das Studium von Anfang an ganz oder mindestens teilweise in Forschungsprozessen oder mit Beteiligung an solchen durchzuführen;
- die auch nach einer kritischen Musterung noch für unentbehrlich befundenen Kenntnisse, Methoden und Fertigkeiten im Zusammenhang mit den Forschungsprojekten zu vermitteln oder mindestens im Nachvollzug eines Forschungsprozesses erwerben zu lassen;
- in diesen Forschungsprozessen selbst die sonst isolierten Kenntnisse und Systeme zu integrieren; (...).“ (ebd. S. 13)

Forschendes Lernen zielt auf eine wissenschaftliche Ausbildung ab, die Studierende auf ein sich stetig wandelndes Arbeitsfeld vorbereitet. Wissen, Kenntnisse oder Techniken können demnach nicht statisch sein, sondern sind als „dynamischer Prozess der Forschung und Reflexion“ zu verstehen (Bundesassistentenkonferenz 5, 2009, S.11, siehe auch Schneider/ Wildt 2009).

² Die Kapitel 3.1 und 3.2 basieren zum Teil auf Textbausteinen, die Bestandteil anderer Artikel von Kägi 2011 sowie Kägi i.E. sind.

Durch das Forschende Lernen wird es Studierenden ermöglicht, gesellschaftliche Kontexte in Wissenschaftsprozessen zu durchdringen und auch deren Verantwortung zu diskutieren. Es geht um die kognitive, emotionale und soziale Erfahrung, der sich von der Neugier oder dem Ausgangsinteresses aus, von den Fragen und Strukturierungsaufgaben des Anfangs über die Höhen und Tiefen des Prozesses, Glücksgefühle und Ungewissheiten, bis zur (mit-)gefundenen Erkenntnis oder Problemlösung und deren Mitteilung spannt.“ (Huber 2009, S. 12) Deshalb ist der gesamte Prozess des Forschenden Lernens durch bewusste oder unbewusste Konstruktionen von Subjekt- und Persönlichkeitsbildung geprägt (Kägi 2006, 2011).

Forschendes Lernen wird dabei von einem Wissenschaftsverständnis getragen, das Erkenntnis, Wissen und Handeln als dynamischen Prozess von Forschungszusammenhängen versteht und in diesen Zusammenhängen reflektiert (Schneider/ Wildt 2009, Huber 2009). Durchzogen ist der Begriff des Forschenden Lernens durch vielfältige Diskurse darüber, was Forschung ist und wo Forschung bei Studierenden beginnen kann, was zu einer gewissen Breite in der Anlage des Konzepts führt.

Huber 2009 gelangt in seiner Auseinandersetzung mit dem Konzept des Forschenden Lernens zu folgender Definition: „Forschendes Lernen zeichnet sich vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methode bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren.“ (Huber 2009, S. 11) Nähe weist das Forschende Lernen zum Projektstudium auf, wie es vielfach in Studiengängen der Sozialen Arbeit angewandt wird. Im Zentrum des Projektstudiums stehen allerdings oftmals praktische Ergebnisse und keine Erkenntnisprozesse über Themengebiet, wie beim Forschenden Lernen.

Folgende Elemente des Forschenden Lernens lassen sich ausmachen:

- das Thema muss von den Studierenden frei gewählt werden,
- die Herangehensweise, wie auch die Methoden werden selbst festgelegt
- die forschenden Studierenden werden in ihren Prozessen unterstützt aber nicht vor „Fehlentscheidungen oder Umwegen geschützt“,
- dem Anspruch der Wissenschaft muss gefolgt werden,
- die Ergebnisse sind hinsichtlich der Hypothesen und Methoden zu prüfen und
- die Forschungsfrage muss dokumentiert werden (BAK 2009, S. 16).

Prinzipiell wird nach Erkenntnissen der Wissensforschung davon ausgegangen, dass zwischen wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen eine strukturelle Differenz besteht (Wildt 2003, Schneider/ Wildt 2010, 2009). Innerhalb beider Wissensformen wirken selbstreferentielle Dynamiken, die die Entwicklungen in ihrer jeweiligen Systemrationalität und Wissensrationalität beeinflussen und vorantreiben. Hierdurch erreicht wissenschaftliches Wissen und Handlungswissen jeweils einen eigenen Grad an Autonomie.

Für eine solche Herangehensweise ist die Anerkennung von wissenschaftlichem Wissen in der Hochschulausbildung erforderlich, um z.B. kompetent im Feld der Pädagogik der Kindheit arbeiten zu können. Gleichzeitig ist anzuerkennen, dass berufliches Agieren aufgrund der Art der Handlung (Unsicherheit etc.) nicht an einer Hochschule zu lernen ist.

Forschendes Lernen basiert auf einem Theorie-Praxis-Verhältnis, das nicht auf einem hierarchischen Verständnis basiert, sondern auf einem sich gegenseitig befruchtenden und bereicherndem. Professionalisierungsprozesse sind deshalb nicht als kontinuierliche Prozesse der Aufschichtung von zur Verfügung stehendem Wissen bzw. des Einstudierens von vorgefertigten Handlungsmustern/ Handlungsstrategien zu konzipieren, sondern als lebenslange, zirkuläre und reflexive Prozess (Krüger/ Dietrich 1984, Rabe Kleberg 1993, Karsten 2011). Die Spaltung von Disziplin und Profession wird aber stets bestehen bleiben, da die Disziplin nicht in der Profession aufgehen kann. Professionelles Handlungswissen ermöglicht auf disziplinäres Wissen zurückzugreifen und in entsprechende Kontexte zu stellen.

Die damit verbundene Ausbildung von reflexivem Orientierungs- und Handlungswissen meint die Entwicklung einer Grundhaltung, in der die Auseinandersetzung mit der eigenen Herkunft und Biografie sowie die Einübung in analytisch-methodische Verfahrensweisen der Forschung und Evaluation eine zentrale Rolle spielen. Dieses Wissen wird durch vielfältige Berufserfahrungen weiter angereichert und vertieft. Die Verzahnung ermöglicht es den PädagogInnen einerseits, sich zu theoretischen, sich verändernden und stets hinzukommenden Wissensbeständen in ein kritisch-reflexives Verhältnis zu setzen, wie andererseits auch zu sich selbst und zu den Beobachtungen und Praktiken des konkreten Alltags. Implizites Handlungswissen zum Beispiel aus den Alltagsabläufen einer Kindertageseinrichtung, einem Feld in dem bis heute unzählige Erziehungs- und Bildungsprozesse nie beschrieben wurden und bis heute unbekannt sind, können so rekonstruierbar und explizierbar werden. Damit würde bestehendes implizites Wissen diskutierbar und bearbeitbar. Des Weiteren könnten dann beobachtete und methodisch rekonstruierte Einzelfälle und soziale Gruppensituationen zu bereits bestehende Erkenntnissen in Beziehung gesetzt und entsprechend reflektiert werden (Schneider/ Wildt 2009, 2009, Huber 2009).

In besonderer Weise wird Forschendes Lernen in Kinder(tages)einrichtungen miteinander verzahnt. Alltagswissen und wissenschaftliches Wissen werden eng aneinander gesetzt, um die Lebenswelten von Mädchen und Jungen gestalten und begleiten zu können. In Anlehnung u.a. an Kelly 1986 (siehe auch Schäfer 2005, Laewen, Andres 2007) wird davon ausgegangen, dass sämtliche Akteure (Kindheitspädagoginnen/ Kindheitspädagogen, Erzieherinnen/ Erzieher sowie Mädchen und Jungen) Konstrukteure und Interpreten ihrer Wirklichkeiten sind. Deshalb sind alle Beteiligten ebenfalls im Alltag als ForscherIn zu betrachten, die sich vielschichtig ihre Welt konstruieren und die ihre geschaffenen Konstrukte nutzen, um die Welt zu verstehen und zu erfahren. Darin treffen sie Aussagen über das eigene Handeln, wie über das des anderen. Die Konstrukte Forscherin/ Forscher wie das Forschen selbst sind damit auf das alltägliche Leben übergegangen. Mädchen und Jungen werden als Konstrukteure ihrer Welt verstanden, die bei der Erforschung dieser Welt von pädagogischen Fachkräften in Kinder(tages)einrichtungen unterstützt und begleitet werden. Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren werden eingesetzt, um Kinder in ihren jeweiligen Bildungs- und Erziehungsprozessen zu unterstützen.

Pädagogische Fachkräfte agieren als AlltagsforscherInnen, die versuchen die Themen/ Fragestellungen/ Interessen von Mädchen und Jungen aufzuspüren und sie in ihren

Weltaneignungsprozessen zu unterstützen und zu begleiten. Gleiches gilt für die Lebenswelten und Lebensstile von Eltern und Kindern, wie z.B. durch das Konzept der „Lebensweltorientierung“ (Thiersch) in den Fokus genommen und alltagsforschend (mit)gestaltet werden kann.

„Professionelle Handlungskompetenz in diesem doppelten Sinne heißt also, dass die Pädagoginnen zum einen über differenziertes theoretisches sowie elementar- und fachdidaktisches Wissen in den verschiedenen Fachdisziplinen und Bildungsbereichen verfügen. Zum anderen benötigen sie für die Bewältigung des Alltags praktisches, weitgehend implizit bleibendes Erfahrungswissen, kind- und situationsbezogenes Wissen.“ (Nentwig-Gesemann 2008)

Forschendes Lernen für Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen bedeutet deshalb die Anerkennung und Ausgestaltung von zwei Handlungskompetenzen. Einerseits gilt es die Forschende Perspektive im Alltag einzunehmen und gezielt auszugestalten. Andererseits ist es immer wieder notwendig, aus dem „Alltag“ ein Stück zurückzutreten, eine kritische Distanz einzunehmen, um diese als „Forscherin“ und „Forscher“ transformieren zu können. So können diese beiden Prozesse kombiniert eine Bereicherung für die pädagogische Fachkraft, ihre Arbeit mit Mädchen, Jungen, Eltern usw. sowie die Organisation Kindertageseinrichtung sein.

3.2 Sozialdidaktik – Didaktik der Pädagogik der Kindheit

Didaktische Überlegungen in der Sozialpädagogik reichen zurück bis in die 1980er Jahre. Wie Gängler 2010 feststellt, nimmt die Sozialdidaktik allerdings bis heute in der Fachdiskussion einen „bescheidenen Raum“ ein und taucht in einschlägigen Handbüchern oder Einführungswerken nicht auf. Gründe könnten in der Distanz bzw. Abgrenzung der Sozialpädagogik zur Schulpädagogik liegen (Gängler 2010). Erst die Diskurse um eine neue Lernkultur seit Ende der 1990er Jahren beleben den Diskurs. Die Einführung der Lernfeldorientierung, die auf sozialpädagogischen Prinzipien beruht (Karsten 2003), sind zentrale Eckpfeiler dieser Entwicklungen. Forschendes und entdeckendes Lernen, projektorientiertes Lernen, kommunikationsbasiertes Handeln, problemorientiertes Handeln werden ins Zentrum der Vermittlung gerückt und damit eine Theorie, Praxis- und Forschungsverzahnung thematisiert.

Wirft man einen Blick zurück in die Sozialdidaktik, so wurde bereits 1982 von Dittrich und Krüger bezüglich der Ausgestaltung einer gelingenden Theorie – Praxis-Verzahnung eine Didaktik gefordert, die sozialpädagogische Problemfelder mit Blick auf soziologische, pädagogische und psychologische Problemfelder analysiert.

„Das bedeutet auch, dass es keine isolierte Arbeit in der Praxis, keine reine Vermittlung von Techniken, keine Ansammlung instrumentellen Wissens geben kann; sie sind integraler Bestandteil theoretischen Lernens und wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung, über die Verbindung von Handeln, Tun und Reflexion erst möglich, ...“ (Krüger/ Dittrich, 1982, S. 330).

Bereits damals war man sich, wie Karsten 2003 oder Wustmann/ Gängler 2004 darstellen, darüber im Klaren, dass die „berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik“ einer eigenen Didaktik bedarf. Es erfordert eine Didaktik, die das Verhältnis von Organisationsformen

der sozialen Arbeit in Einklang bringt mit gesellschaftlichen und individuellen Bedingungen, die im Kontext von Berufs- und Wirkungszusammenhängen zu reflektieren sind.

Eine solche „Sozialdidaktik“ hat es stets mit einer doppelten Theorie- Praxis -Verzahnung zu tun (Karsten 1999, 2003, Küger/ Dittrich 1982). Eine Sozialdidaktik hat die Aufgabe, pädagogische Fachkräfte didaktisch zur Handlungsfähigkeit zu befähigen und muss gleichzeitig pädagogischen Fachkräften Inhalte einer Didaktik vermitteln, die sie wiederum selbst zu Anwendung bringen sollen. Ein Kerngedanke der Sozialdidaktik lautet nach Karsten (2003, S. 352): „Systemische Wissensvermittlung und theoretisch angeleiteter Aufarbeitung von Erkenntnissen in Verbindung mit Erfahrung bzw. praxisbezogener Theorieaneignung darf der Person nicht äußerlich bleiben, nicht in Abstraktion von ihrer Besonderheit geschehen.“

Die Notwendigkeit einer Sozialdidaktik steht im Zusammenhang mit den Charakteristika der personenbezogenen sozialen Dienstleistungsberufe. Diese haben, so Rabe Kleberg (1996, S. 293) „(...) Prozesscharakter, sie sind in der Regel nicht stofflich, die Ergebnisse sind überwiegend keine Ware, die gelagert oder transportiert werden könnten. Die Arbeit ist unständig und wenig standardisierbar, zu einem großen Teil besteht sie aus Interaktionsprozessen.“ Handeln in Feldern der Pädagogik der Kindheit ist deshalb stets mit Ungewissheiten verbunden und der gesellschaftliche Wandel zeigt sich zuerst in der Kindertageseinrichtung. Dieser Charakter der Prozesshaftigkeit, der vom gesellschaftlichen Wandel durchdrungen ist, umfasst innerhalb der sozialpädagogischen Handlungsfelder die „Gleichzeitigkeit der Erziehungs- und Bildungsprozesse, die die Unabgeschlossenheit jeder Interaktion durch die Koproduktion vonseiten der Kinder, aber auch durch die gruppenpädagogischen Vorannahmen, die in der derzeitigen Struktur von Kindereinrichtungen mit ihrer häufig gruppenspezifischen Binnenstruktur das Handeln leiten.“ (Karsten 2006) Professionstheoretisch bedeutet dies, dass es vor dem Hintergrund des ständigen Wandels eine Haltung zu entwickeln gilt, die „über eine differenzierte Art des Könnens und eine ebenso differenzierte Art des elementarpädagogischen Handelns, also Tuns, verfügt.“ (Karsten 2006) Weiter benötigen die pädagogischen Fachkräfte die Kompetenzen, diese professionelle Haltung und die damit verbundene Qualität auch nach außen transportieren zu können, damit die Komplexität sichtbar wird.

Wesentliche Elemente der Sozialdidaktik spielen ebenfalls für die Pädagogik der (frühen) Kindheit eine zentrale Bedeutung. Derzeit wird verschiedentlich versucht, wesentliche Elemente einer solchen Didaktik herauszuarbeiten (siehe hierzu Kasüschke 2010, 2012). Forschendes Lernen, Lernwerkstätten sowie Elemente aus traditionellen Ansätzen wie Reggio oder dem Situationsansatz sind zum Beispiel zentrale Diskurse.

4. Anleitungsqualifikation

Die Qualifikation von Anleitungenkräften in Feldern der Pädagogik der Kindheit ist vielfältig möglich. Im Folgenden werden zwei Möglichkeiten der Anleitungsqualifikation umrissen, beide Modelle sind kompetenzorientiert konzipiert und werden umgesetzt. Die erworbenen Kompetenzen werden allerdings nicht auf ein Studium angerechnet. Weiterführend werden die Möglichkeiten zweier kompetenzorientierter Module zur Anleitung mit den jeweiligen Vor- und Nachteilen dargestellt und auf Anrechnungsmöglichkeiten hingewiesen.

4.1 Qualifikationskonzepte für Leitungsfachkräfte ASH in Berlin sowie der EH in Freiburg

Folgend werden zwei Qualifikationskonzepte für AnleiterInnen vorgestellt. Deutlich wird, dass sowohl die Themen und Herausforderungen aus Robert-Bosch (2008) als auch aus der rezipierten wissenschaftlichen und praxisnahen Literatur auftauchen. Die Konzepte der Alice-Salomon Hochschule Berlin und der Evangelischen Hochschule Freiburg beinhalten Themen wie z.B. die Verzahnung von Theorie und Praxis sowie die Kooperation zwischen Hochschule und Praxiseinrichtungen, Kommunikation und Kommunikationstheorie als eine der Hauptaufgaben der Praxisanleitung. Zudem thematisieren sie die Rolle und das Selbstverständnis der AnleiterInnen. Sie zielen beide auf Kompetenzen der Anleitung ab, die Studierenden in der Praxis durch flankierende Maßnahmen, z.B. die Erstellung von Ausbildungsplänen bzw. prozesshafter Begleitung zu unterstützen.

Beide Qualifikationen dauern zwei Tage und sind in der Regel kostenpflichtig. Von bis 120 Euro für AnleiterInnen, die noch keine Studierenden der Studiengänge betreut haben, bis zu kostenlosen Angeboten für AnleiterInnen, die bereits Studierende in der Praxis anleiten. AnleiterInnen erhalten bei erfolgreicher Teilnahme eine Teilnahmebescheinigung. Eine Anrechnung auf das Studium der Kindheitspädagogik erfolgt jedoch nicht.

Abb.11: Qualifikationswege zur Anleitung an der ASH Berlin und der EH Freiburg

	Alice-Salomon Hochschule Berlin	Evangelische Hochschule Freiburg
Inhalte der Qualifikation	<ul style="list-style-type: none"> • Ausbildungsauftrag der Fachschule und der Hochschule, Spezifika der Ausbildungsorte • Ausbildungsauftrag der Praktikumsstelle • spezielle Ausbildungsinhalte im Praktikum von Hochschulstudenten • professionelles Selbstverständnis der Anleiter/Rolle und Aufgaben als Anleiter • Das Mentoring/Anleitungsgespräch (Reflexionsgespräche, Konfliktgespräche, Begleitung von forschendem Lernen) • Professionalisierung des Praxisfeldes Frühpädagogik, Teil-Akademisierung der Fachkräfte • Kooperation mit praxisbegleitenden Lehrkräften der Fachschule/Hochschule • Kriterien für die Entwicklung eines Ausbildungsplanes 	<ul style="list-style-type: none"> • Spannungsfeld Theorie-Praxis • Aufgaben und Handlungsfelder von AnleiterInnen (u.a. gesetzliche Grundlagen) • Reflexion der eigenen Kompetenzbiografie • Einsatz qualifizierter Methoden der Gesprächsführung • Methodische Beratungskompetenzen • Kennenlernen angemessener Instrumente und Methoden: Kollegiale Beratung, Lerntagebuch • Prozessdokumentation und Prozessüberprüfung • Zielerreichung

	<ul style="list-style-type: none"> • Kriterien für die Erstellung einer Beurteilung/ eines qualifizierten Arbeitszeugnisses 	<ul style="list-style-type: none"> • Methoden ressourcenorientierter Bedürfnisanalyse • systemisches Handeln
Dauer	2 Tage (10-16Uhr)	2 Tage (9-16Uhr)
Teilnahmegebühr	50,00 € (für LeistungsbezieherInnen nach SGB II und SGB XII und Studierende wird in der Regel die Gebühr auf 50% ermäßigt)	<ul style="list-style-type: none"> • Für AnleiterInnen, die bereits eine/n Studierende/n betreut haben ist die Teilnahme kostenfrei. • Wurde kein Praktikant betreut und ist dies auch zukünftig nicht zu erwarten :120 €(inklusive Verpflegung und Getränken)
Anrechnung auf das Studium	Nein	Nein
Zertifikat/ Teilnahmebescheinigung	Ja	Ja

Wie die Gegenüberstellung zeigt, qualifizieren beide Hochschulen die AnleiterInnen für wichtige Bereiche des Handlungsfelds. In den zu erwerbenden Kompetenzen spiegeln sich die Anforderungen an die anleitenden Fachkräfte wieder, wie sie im Orientierungsrahmen der Bosch-Stiftung formuliert wurden (siehe Kapitel 2.2). Dazu zählt die Erarbeitung und Begleitung eines individuellen Ausbildungsplans, die Kommunikation mit allen beteiligten Akteuren, der Einbezug in die Forschungsfrage oder Auswertungsgespräche führen. Nicht beschrieben wird in beiden Konzepten, wie ein gemeinschaftlicher Prozess im Sinne des Forschenden Lernens erzielt werden kann, um selbst einen anderen Zugang zum Handlungsfeld erlangen, Studierende in diesem Sinne begleiten und so zur Professionalisierung des Felds beitragen zu können. Hierzu bedarf es eines Zeitraums von mindestens 1,5 Jahren und einer Anlage der Vermittlung, die selbst auf einer Theorie-Praxis-Verzahnung basiert, um nicht reine Wissensvermittlung zu sein.

4.2 Modul „Anleiterfachkraftqualifikation“ in Niedersachsen

Die qualifizierte Anleitung von Studierenden in Feldern der Pädagogik der Kindheit ist nicht ohne die nötigen zeitlichen Ressourcen aller daran beteiligten Akteure zu realisieren. Dies betrifft die Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen wie die Hochschuldozierenden. Für die Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen sind die Anleitungszeiten rechtlich im Rahmen von Vor- und Nachbereitungszeiten im KiTaG Niedersachsen in §5,2 verankert. Dort werden für jede pädagogische Fachkraft 7,5 Stunden Vor- und Nachbereitungszeit vorgesehen, in denen explizit auf die „Mitwirkung der Ausbildung“ hingewiesen wird. Eine gesonderte Qualifikation kann darüber hinaus in den vorgesehenen, mindestens 3 Fortbildungstagen pro Jahr (KiTaG Nds. §5,5) integriert werden. An Hochschulen ist der Umgang mit Praxisanleitung von Studierenden sehr unterschiedlich organisiert. In der Regel werden HochschullehrerInnen kaum bis keine Ressourcen für diesen Bereich zur Verfügung gestellt. Dieser Sachverhalt erschwert die Ausgestaltung dieses zentralen Bereichs des Studiums.

Vorgestellt werden im Folgenden zwei Modulvarianten. Die erste ist wesentlich komplexer ausgerichtet und basiert auf dem Konzept des Forschenden Lernens, um langfristige Haltungsänderungen zu ermöglichen. Eine zweite Variante fokussiert die Inhalte unter dem Projektcharakter sowie der Bearbeitung von Fallanalysen.

Modulvariante I

Prinzipiell gilt es bei der Entwicklung einer Qualifikation für Anleitungskräfte, zentrale Leitgedanken einer auf Professionalisierung des Tätigkeitsfelds „Kindertageseinrichtung“ ausgerichteten Theorie-Praxis-Verzahnung in den Blick zu nehmen. Zentrale Kernkompetenzen des Hochschulstudiums müssen für Anleitungskräfte erkennbar werden, um Studierende entsprechend begleiten zu können. Wichtig ist es, in einem gemeinsamen Arbeitsprozess der Lernorte Hochschule und Kindertageseinrichtungen zu gelangen, um gemeinsame Lernprozesse zu ermöglichen. Deshalb sollte Forschendes Lernen eine zentrale Rolle einnehmen. Auf dieser Basis ist es möglich, den unterschiedlichen Bedarfen und Anforderungen sowohl für Studierende in einem grundständigem Studiengang, wie in einem aufbauendem Studiengang entsprechen zu können.

Das hier entwickelte Modul verbindet die Vermittlung von zentralen rechtlichen, beratenden, kommunikativen und erziehungswissenschaftlichen Inhalten mit der eigenen Entwicklung und Bearbeitung einer Forschungsfrage. Die Bearbeitung einer eignen Forschungsfrage eröffnet den Raum für einen gemeinsamen Bildungs- und Lernprozess und trägt direkt zur Qualitätsverbesserung der Institutionen bei. Eine Forschende Haltung von KindheitspädagogInnen stellt eine wesentliche Kompetenz dar, um Mädchen und Jungen in ihren jeweiligen Lebenslagen begleiten und unterstützen zu können. Ein solcher gemeinsamer Entwicklungs- und Veränderungsprozess benötigt einen kontinuierlichen Prozess, der durch Offenheit und Transparenz geprägt ist. Der **Zeitaufwand** für alle Akteure ist nicht unerheblich, eine Zeitspanne von **drei Semestern** wird empfohlen. Die Veranstaltungen müssen verteilt über den gesamten Zeitraum regelmäßig angeboten werden. Wochenendveranstaltungen sind nicht möglich, da das Konzept eine regelmäßige Prozessbegleitung erforderlich macht. Die Hochschullehrenden müssen über Kenntnisse in der Hochschuldidaktik (mit Erwachsenen) verfügen, offene Prozesse aushalten und gestalten können sowie über Erfahrung in der Begleitung von Forschungsprozessen verfügen.

**Modul: Durch Forschendes Lernen zur Anleiterqualifikation
oder
Leistungsqualifikation: Anleitung**

Modulbeauftragte:

Baustein 1: Beratungs- und Leitungskompetenz (2 SWS)
Baustein 2: (An-)Leitung im Blickfeld Forschenden Lernens (4 SWS)
Baustein 3: Analyse und Reflexion der Prozesse (2 SWS)

Zeitraum: 2 Semester

12 CP	8 SWS			Modulprüfung: Portfolio zur eigenen Forschungsfrage
Workload: 360 h	Präsenzzeit: 90 h	Selbststudium: 270 h		

Modulinhalte

- Professionalisierung (Professionstheorie, Akademisierung des Berufsfeld, eigenes Professionsverständnis; eigne Berufsbiographie)
- Ausbildungsstrukturen und Anforderungen
- Anleitung und Beratung
- Kollegiale Beratung
- Kommunikation/ Kommunikationsmodelle
- Gesprächsführung (Beurteilung und Bewertung; Methoden der Gesprächsführung)
- Leiten und führen
- Rechtliche Grundlagen der Anleitung
- Dokumentation der Anleitungsprozesse (Lernfortschritte abbilden)
- Analyse und Reflexion von pädagogischen Prozessen, pädagogischen Situationen sowie des pädagogischen Handelns
- Erziehungswissenschaftliche Grundlagen von Bildung, Beratung und Betreuung in einer Kindertageseinrichtung
- Didaktische Implikationen
- Forschungsfragen im Feld „Anleitung“ entwickeln
- Forschender Zugang zu den Alltagspraxen des Berufs
- Entwicklung eines zirkulären Theorie- Praxis Verständnisses

Kompetenzen:

Die Anleiterinnen verfügen über die Fähigkeit und Bereitschaft,

- an der eigenen Wahrnehmung zu arbeiten, Blicke und Haltungen immer wieder in Frage zu stellen und nach weiterführenden Interpretationen zu suchen
- die einzelnen Studierenden, deren Handlungspraxis und die eigene Praxis zu

beobachten und zu befragen

- ihren forschenden Blick von theoretischem Wissen inspirieren zu lassen, die unterschiedlichen Perspektiven aufeinander zu beziehen und so zu einem kritischen, wissenschaftlich fundierten Verständnis von Praxis zu gelangen, das sich vom pädagogischen Alltagshandeln unterscheidet, indem es etwa kulturelle, geschlechtssensible, soziale und individuelle Dimensionen von Situationen mitreflektiert
- am Fallverstehen einzelner Situationen, wie auch am fallübergreifenden Verstehen vergleichbarer Bildungssituationen und Prozesse zu arbeiten und die impliziten Forschungsfragen sehen zu lernen
- Studierende beratend zu begleiten
- durch die Anleitung transportierten Inhalte und Themen für die eigene Praxis nutzen können (Selbstreflexion)

Es gilt, eine forschungsleitende Frage im Bereich der Anleitung von Studierenden zu entwickeln. Ein Zugang zur Thematik wird gewonnen durch die Beantwortung folgender Fragen: Welches übergreifende Thema beschäftigt mich? Was konnte ich im Alltag beobachten? Welche Sachverhalte/Erfahrungen erscheinen mir so wichtig, dass ich sie eigens auf den Punkt bringen möchte? Sind mir Bezüge und Anknüpfungspunkte zu bereits bekannten Theorien, Befunden oder Methoden aufgefallen?

Beteiligte Disziplinen: Erziehungswissenschaft

Lehr- und Lernformen: Seminararbeit, Fallarbeit, Videoanalysen, Kleingruppenarbeit und Präsentationen, Gruppendiskussionen, Port-Folio

Modulvariante II

Es ist natürlich ebenfalls möglich, ein weniger umfangreiches Modul zu konzipieren. Darin müsste Forschendes Lernen keine Rolle spielen, da die Konstruktion und Bearbeitung einer eignen Forschungsfrage zur Entwicklung einer Forschenden Haltung viel Zeit in Anspruch nimmt. Sich gegen das Forschende Lernen zu entscheiden bedeutet ebenfalls, dass die gemeinschaftliche Konstruktion und Bearbeitung zentraler Fragestellungen im Bereich der Anleitung von PraktikantInnen in Feldern der Pädagogik der Kindheit zur Professionalisierung des Berufsfelds nicht möglich sein wird. Wissensvermittlung und erste Einblicke in einen anderen Zugang zum Feld können zentrale Ziele eines solchen Moduls sein. Das entwickelte Modul ermöglicht die Vermittlung von rechtlichen, beratenden, kommunikativen und erziehungswissenschaftlichen Themen, um Studierende während der Praxisphasen unterstützen zu können. Projekt- und Fallarbeit werden als didaktische Instrumente zum gemeinschaftlichen Dialog zwischen Hochschule und Institutionen der Pädagogik der Kindheit empfohlen. Diese können das Forschende Lernen nicht ersetzen, ermöglichen in einem gewissen Rahmen Kompetenzen in der Theorie-Praxis-Verzahnung, die elementar für eigene Anleitungsprozesse sind. Empfohlen wird für diesen Prozess eine Zeitspanne von 2 Semestern sowie ein kontinuierlicher Arbeitsprozess, der nicht durch Wochenendveranstaltungen abgebildet werden kann. Möglich wären zum Beispiel regelmäßig stattfindende Blocktermine. Auch dieser Prozess ist nicht ohne hochschuldidaktische Kompetenzen der Lehrenden im Umgang mit Erwachsenen sowie in der Begleitung von offenen Prozessen zu realisieren.

Modul: Leitungsqualifikation: Anleitung

Modulbeauftragte:

Baustein 1: Beratungs- und Leitungskompetenz (2 SWS)

Baustein 2: (An-)Leitung (2 SWS)

Zeitraum: 1-2 Semester

6 CP	4 SWS			Modulprüfung: Portfolio
Workload: 180 h	Präsenzzeit: 45 h	Selbststudium: 135 h		

Modulinhalte

- Professionalisierung (Professionstheorie, Akademisierung des Berufsfeld, eigenes Professionsverständnis; eigne Berufsbiographie)
- Ausbildungsstrukturen und Anforderungen
- Anleitung und Beratung
- Kollegiale Beratung
- Kommunikation/ Kommunikationsmodelle
- Gesprächsführung (Beurteilung und Bewertung; Methoden der Gesprächsführung)
- Leiten und führen
- Rechtliche Grundlagen der Anleitung
- Dokumentation der Anleitungsprozesse (Lernfortschritte abbilden)
- Analyse und Reflexion von pädagogischen Prozessen, pädagogischen Situationen sowie des pädagogischen Handelns
- Erziehungswissenschaftliche Grundlagen von Bildung, Beratung und Betreuung in einer Kindertageseinrichtung
- Didaktische Implikationen
- Entwicklung eines zirkulären Theorie- Praxis Verständnisses

Kompetenzen:

Die AnleiterInnen verfügen über die Fähigkeit und Bereitschaft,

- an der eigenen Wahrnehmung zu arbeiten, Blicke und Haltungen immer wieder in Frage zu stellen und nach weiterführenden Interpretationen zu suchen
- die einzelnen Studierenden, deren Handlungspraxis und die eigene Praxis zu beobachten und zu befragen
- im Fallverstehen einzelner Situationen, wie auch am fallübergreifenden Verstehen vergleichbarer Bildungssituationen und Prozesse zu arbeiten und die impliziten Forschungsfragen sehen zu lernen

- Studierende beratend zu begleiten
- durch die Anleitung transportierte Inhalte und Themen für die eigene Praxis nutzen können (Selbstreflexion)

Die Fallarbeit stellt ein zentrales Instrument im Modul dar, um gemeinschaftlich an zentralen Fragen des Felds zu arbeiten.

Beteiligte Disziplinen: Erziehungswissenschaft

Lehr- und Lernformen: Seminararbeit, Fallarbeit, Videoanalysen, Kleingruppenarbeit und Präsentationen, Gruppendiskussionen, Port-Folio

Beide Module bieten vielfältige inhaltliche Überschneidungen und damit Anrechnungsmöglichkeiten zu den bestehenden Studiengänge „Inklusive Frühpädagogik“ (Hochschule Emden/Leer) und „Bildung und Erziehung“ (Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst Hildesheim), wie beispielhaft in folgender Modulsynopse aufgezeigt wird. Es bestünde sowohl die Möglichkeit der Anrechnung einzelner Modulbausteine als auch ganzer Module.

„Erziehung und Bildung“ Hildesheim (grundständiger Studiengang)	„Inklusive Frühpädagogik“ Emden/Leer (aufbauender Studiengang)
<p><u>BE 02: Lernort Praxis - Pädagogischer Alltag (12 CP)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ⤴ Reflektion der eigenen Bildungsbiographie (2 SWS) ⤴ Prozesse, Strukturen und Orientierungen von Bildung, Betreuung und Erziehung im pädagogischen Alltag (2 SWS) <p><u>BE 03: Kommunikation und Interaktion (3 CP)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ⤴ Theorie der Kommunikation und Interaktion (2 SWS) ⤴ Übungen, zu wählende Schwerpunkte (2 SWS) <p><u>BE 12.1: Gesprächsführung und Beratung I (6 CP)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ⤴ Trainingskurs A zur Einübung verschiedener Beratungsmethoden (4 SWS) <p><u>BE 14.1: Reflektierte Praxis/Projekte I (12 CP)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ⤴ Reflektions- und Kommunikationsformen von und mit Akteuren in kindheitspädagogischen Feldern (2 SWS) ⤴ Blockpraktikum oder Projekt (mind. 60 Std.) <p><u>BE 12.2: Gesprächsführung und Beratung II (6 CP)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ⤴ Trainingskurs B zur Einübung verschiedener Beratungsmethoden (4 SWS) <p><u>BE 14.2 Reflektierte Praxis/Projekte II (12 CP)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ⤴ Blockpraktikum oder Projekt (mind. 60 Std.) ⤴ Reflektion der Praxis (2 SWS) <p><u>BE 21: Professionalität und Berufseinstieg (3 CP)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ⤴ Reflektion (2 SWS) 	<p><u>Modul 5.1: Berufsorientierte Praxis (15 CP)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ⤴ Einführung in die Tätigkeitsfelder, konzeptionelles Denken und Trägerstrukturen (3 SWS) ⤴ Kommunikation, Interaktion und Vernetzung (2 SWS) <p><u>Modul 10.1: Beratungs- und Leitungskompetenz (4 CP)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ⤴ Kommunikation und Interaktion (2 SWS) ⤴ Sozialisation, Kommunikation und Erziehungskompetenz in der Familie (2 SWS) <p><u>Modul 17.1: Pädagogisches Projekt (4 CP)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ⤴ Projekt: Forschung und Entwicklungsaufgaben im pädagogischen Feld ⤴ Werkstatt für Projektentwicklung und Praxisberatung (2 SWS) <p><u>Modul 10.2: (8 CP)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ⤴ Leitungs- und Teamkompetenz (2 SWS) ⤴ Berufliche Selbstreflexion in Hinblick auf die berufliche Identität (2 SWS) ⤴ Beratung und Gesprächsführung (2 SWS) <p><u>Modul 17.2: Pädagogisches Projekt (6 CP)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ⤴ Projekt: Forschung und Entwicklungsaufgaben im pädagogischen Feld

5. Literatur

Braunroth-Maier, Almut/ Kalter, Susanne/ Langenfeld, Angelika/ Mohr, Conny/ Schäfer, Anne/ Stahl, Maire-Lucie (2008): Die Praxis – ein wichtiger Bestandteil in der Erzieherausbildung. In: klein&groß 12/2008, S.49-51

BUNDESASSISTENTENKONFERENZ (BAK) (2009): Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen. Neuauflage nach der 2. Auflage 1970. Bielefeld

Freitag, Walburga (2009): Europäische Bildungspolitik und Anrechnung auf Hochschulstudiengänge. Eine Skizze der Rahmenbedingungen und gegenwärtiger Effekte. In: Freitag, Walburga (Hg.): Neue Bildungswege in die Hochschule. Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen für Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe. Bielefeld. Bertelsmann, S. 12-39

Fröhlich-Gildhoff, Klaus/ Nentwig-Gesemann, Iris/ Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. München

Gängler, Hans & Wustmann, Cornelia (2004): Die Sozialpädagogik und ihre Didaktik. In: Fegebank, Barbara/ Schanz, Heinrich (Hrsg.): Arbeit-Beruf-Bildung in Berufsfeldern mit personenorientierten Dienstleistungen. Berufsbildung konkret. Bd.7. Hohengehren-Baltmannsweiler, S. 95 - 115

Gängler, Hans (2010): Die Sozialpädagogik und ihre Didaktik. In: Kasüschke, Dagmar (Hg): Didaktik in der Pädagogik der Kindheit, Kronach

Habel, Werner & Karsten, Maria Eleonora (1986): Zur Profilierung der sozialpädagogischen Ausbildung: eine eigenständige Didaktik sozialen Lernens. In: Rabe-Kleberg, Ursula, Krüger, Helga & von Derschau, Dietrich (Hg.): Qualifikation für Erzieherarbeit, Bd. 3) Beruf oder Privatheit – eine falsche Alternative, München, S. 313 - 323

Hofer, Bettina/ Schroll-Decker, Irmgard (2005): Anmerkungen zum ‚Privatvergnügen‘ Praxisanleitung. In: KiTa Kindertageseinrichtungen aktuell. Fachzeitschrift für Leiter/innen der Tageseinrichtung für Kinder, Ausgabe Bayern 7/8 2005, S. 155-159

Janssen, Rolf (2010): Die Ausbildung Frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. München

Karsten, Maria-Eleonora (1991): Sackgassen – Irrwege der Professionalisierung: Das Beispiel Kinderpflege und Erziehung. In: Rabe-Kleberg u.a. (Hg.): Pro Person. Dienstleistungsberufe in Krankenpflege, Altenpflege und Kindererziehung. Bielefeld, S.77-93

Karsten, Maria-Eleonora (1999): Erzieherinnen und Erziehungsarbeit mit Kindern. Ein mehrdimensionales Projekt der Professionalisierung. In: Thiersch, Renate/ Höltershinken, Dieter & Neumann, Karl (Hg.): Die Ausbildung der Erzieherinnen, Entwicklungstendenzen und Reformansätze, Weinheim und München

Karsten, Maria-Eleonora (1999b): Erzieherinnen und Erziehungsarbeit mit Kindern, Ein mehrdimensionales Projekt der Professionalisierung, In: Thiersch, Renate/ Höltershinken, Dieter & Neumann, Karl (Hg.): Die Ausbildung der Erzieherinnen, Entwicklungstendenzen und Reformansätze, Weinheim und München

- Karsten, Maria Eleonora (2003):** Sozialdidaktik – Zum Eigensinn didaktischer Reflexionen in den Berufsausbildungen für soziale und sozialpädagogische (Frauen-)berufe, In: Schlüter, Anne (Hg.): Aktuelles und Querliegendes zur Didaktik und Curriculumsentwicklung, Bielefeld, S. 350-375
- Karsten, Maria Eleonora (2006):** Eckpunkte zu einem Rahmencurriculum: Elementarpädagogik. www.profis-in-kitas.de [15.11.2010]
- Karsten, Maria-Eleonora (2011):** Sozial(pädagogisch)e Berufe sind – immer noch und immer wieder – als Frauenberufe zu professionalisieren in Berufs(aus)bildungen und Arbeitsmarkt. FT 17: Sozialpädagogik. www.hochschultage-2011.de [10.12.2011]
- Karsten, Maria-Eleonora et.al (1999):** Entwicklung des Qualifikations- und Arbeitskräftebedarfs in den personenbezogenen Dienstleistungsberufen. Berlin
- Kasüschke, Dagmar (2010) (Hg):** Didaktik in der Pädagogik der Kindheit. Kronach
- Kägi, Sylvia (2011):** Aufwachsen in Kindertageseinrichtungen – Bildung und Erziehung zwischen gesellschaftlicher Verwertung und individueller Autonomie. In Schulz, Claudia/Stammer, Heike (Hg.): Von der Kinder- und Jugendhilfe zur Frühkindlichen Bildung. Stuttgart
- Kägi, Sylvia (2012):** Sozialdidaktik - Die Handlungskompetenz des Subjekts in sozialpädagogischen Berufsfeldern; i.E.
- Kägi, Sylvia (2012):** Forschendes Lernen: Ein Prinzip zur Erlangung einer professionellen Haltung in Feldern der Pädagogik der Kindheit. In: Kasüschke, Dagmar i.E.)
- KMK (2002):** Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I), www.akkreditierungsrat.de [31.10.2011]
- KMK (2008):** Anrechnung von außerhalb der Hochschule erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II), www.kmk.org [31.10.2011]
- KMK (2011):** Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern in Fachschulen/Fachakademien. Entwurf (Stand 11.02.2012)
- KMK/JFMK (2010):** Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ www.jfmk2010.de [15.1.2012]
- Krohs, Edmunte (o.J.):** Merkmale der Erzieherinnenausbildung in der Wahrnehmung der ausgebildeten ErzieherInnen. www.fernuni-hagen.de [10.12.2011]
- Krüger, Helga (1991):** Berufsbildung und weiblicher Lebenslauf: Das Ende einer langen Tradition – der Neubeginn für Ausbildung und Beruf? In: Rabe-Kleberg u.a. (Hg.): Pro Person. Dienstleistungsberufe in Krankenpflege, Altenpflege und Kindererziehung. Bielefeld S. 19-35
- Krüger, Helga/ Dittrich, Jochen (1982):** Sozialdidaktik – Ein eigenständiger Ansatz in der Ausbildung für Soziale Berufe, In: Derschau, Dietrich von/ Rabe-Kleberg, Ursula, (Hg.): Qualifikation für Erzieherarbeit, München, S. 325 – 342
- Kommission der Europäischen Gemeinschaft (2000):** Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel

- Nentwig-Gesemann, Iris (2007):** Forschende Haltung als professionelle Schlüsselkompetenz von FrühpädagogInnen. In: Sozial extra, (2007) 5/6
- Nentwig Gesemann, Iris (2008):** Das Konzept des forschenden Lernens im Rahmen der hochschulischen Ausbildung von Frühpädagoginnen. www.profis-in-kitas.de [01.12.2010]
- Nentwig-Gesemann, Iris (2011):** Die Kompetenzorientierung als Chance und Herausforderung von Anrechnungsverfahren in: **Nentwig-Gesemann, Iris/ Kägi, Sylvia /Röser, Claudia (2011):** Forum: Anrechenbarkeit berufsbegleitender Weiterbildungsangebote anhand von ausgewählten Praxisbeispielen (Arbeitspapier eingereicht zum Forum bei WIFF)
- Morlock, Winfried/ Rhien, Stefan (2009):** Wir bilden aus! Voraussetzungen für eine gelingende Praktikantinnenanleitung. In: Kindergarten heute. Fachzeitschrift für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern (9/2009)
- OECD (Hg.) (2004):** Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD). Kurzfassung. Paris 2004
- Rabe-Kleberg, Ursula (1993):** Verantwortlichkeit und Macht, Ein Beitrag zum Verhältnis von Geschlecht und Beruf angesichts der Krise traditioneller Frauenberufe. Bielefeld
- Rabe-Kleberg, Ursula (1996):** Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: Was ist <<semi>> an traditionellen Frauenberufen? In: Combe, Arno/ Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus des pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.
- Rauschenbach, Thomas (2009):** Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung – Herausforderungen an Politik, Qualifizierungsorte und Praxisfelder. Vortrag am 29.3.2009 in Berlin. www.weiterbildungsinitiative.de [21.12.2011]
- Robert Bosch Stiftung (2008):** Frühpädagogik Studieren – Ein Orientierungsrahmen für Hochschulen. www.bosch-Stiftung.de (Stand 21.2.2012)
- Robert Bosch Stiftung (2011):** Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Stuttgart
- Schneider, Ralf (2010):** Pädagogische Professionalisierung in der universitären Lehrer- und Lehrerinnenperspektive – Eine forschungsbezogene Perspektive. In: Schneider, Ralf & Szycyba (Hg.): Hochschuldidaktik aufgefächert – vernetzte Hochschulbildung. Münster
- Schneider, Ralf & Wildt, Johannes (2009):** Forschendes Lernen und Kompetenzentwicklung. In: Huber, Ludwig/ Hellmer, Julia & Schneider, Frederike (Hg.): Forschendes Lernen im Studium. Bielefeld
- Wildt, Johannes (2003):** Forschendes und reflektiertes Lernen – eine hochschuldidaktische Perspektive auf eine modularisierte Lehrerbildung. In: Schlüter, Anne (Hg.): Aktuelles und Querliegendes zur Didaktik und Curriculumentwicklung. Bielefeld