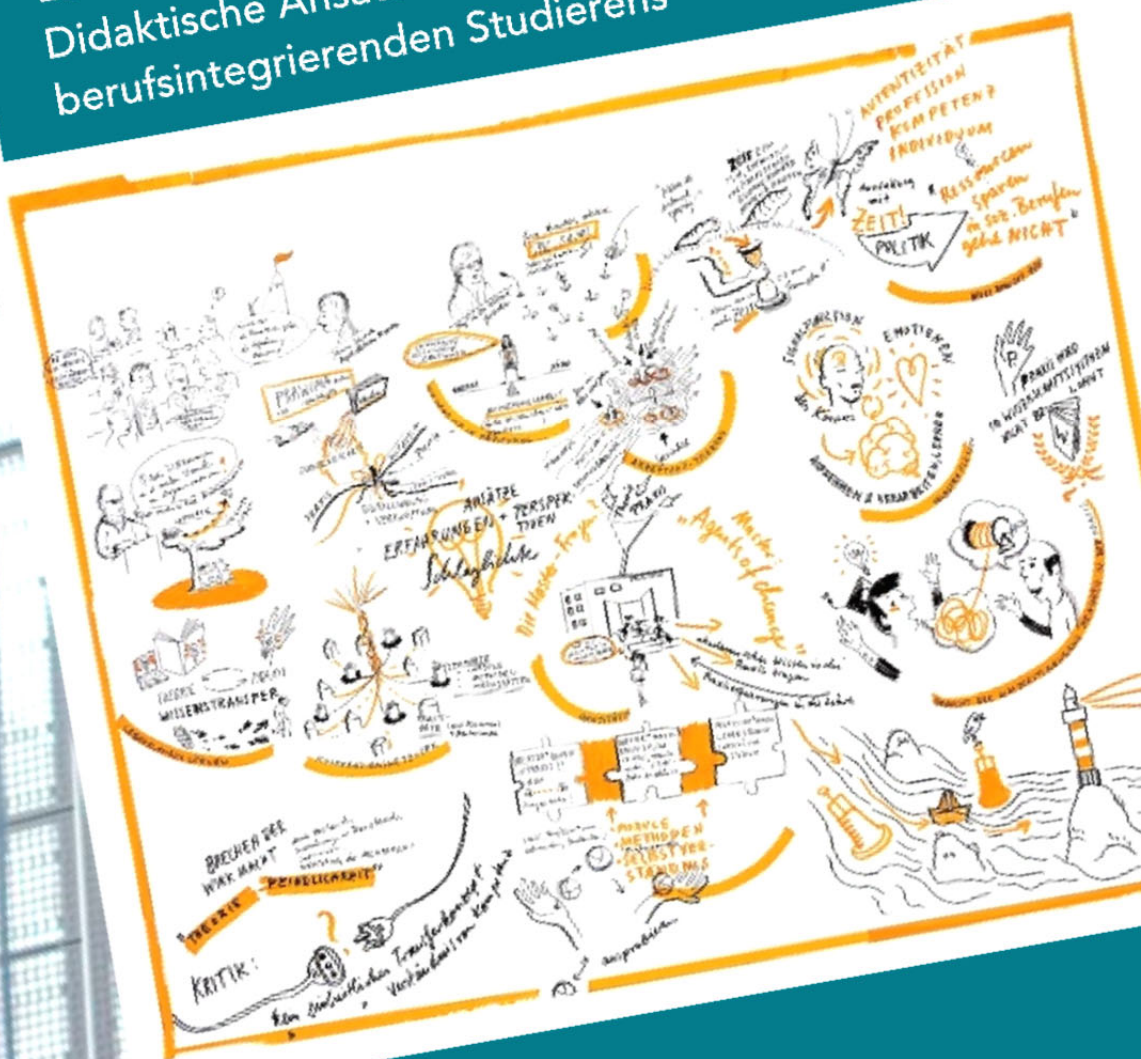


Claudia Albrecht, Johanna Schneider (Hrsg.)

Lernortverknüpfung
Didaktische Ansätze und Perspektiven
berufsintegrierenden Studierens



Claudia Albrecht, Johanna Schneider (Hrsg.)

Lernortverknüpfung Didaktische Ansätze und Perspektiven berufsintegrierenden Studierens

Tagungsband

Arbeitstagung am 08.12.2017

PRAWIMA (PRAxisWissenschaftsMAster)
Projekt im Bund-Länder-Wettbewerb
„Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“
an der Evangelischen Hochschule Dresden



Hinweis

Das diesem Tagungsband zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen 16OH21049 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.

Impressum

Herausgeberinnen:

Claudia Albrecht – claudia.albrecht@ehs-dresden.de

Johanna Schneider – johanna.schneider@ehs-dresden.de

PRAWIMA (PRAxisWissenschaftsMAster)

Projekt im Bund-Länder-Wettbewerb: „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ an der Evangelischen Hochschule Dresden

Grafik:

Anja Maria Eisen, Graphic Recording zur Arbeitstagung am 8.12.2017 an der Evangelischen Hochschule Dresden

Layout und Lektorat:

Melanie Manno, Elisabeth Dombrowe PRAWIMA (PRAxisWissenschaftsMAster)

Dresden, Oktober 2018

Marlies W. Fröse

Vorwort

Liebe Leserinnen und Leser,

in diesem Band werden die Beiträge der Arbeitstagung „Lernortverknüpfung. Didaktische Ansätze und Perspektiven berufsintegrierenden Studierens“, die am 8. Dezember 2017 an der ehs Dresden stattgefunden hat, zusammengetragen. Wir konnten mehr als 80 Gäste zu dieser Veranstaltung des PRAWIMA Projektes, das im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs: *Aufstieg durch Bildung. Offene Hochschule* bei uns an der Hochschule durchgeführt wird, begrüßen.

Zwei Momentaufnahmen haben mich angesichts des Tagungsthemas bewegt.

Storytelling wird in vielen Ländern seit Jahrhunderten als eine Form des Lernens praktiziert. In einem Dorf in Uganda habe ich in den 1990er Jahren als Gutachterin miterlebt, wie dieses alte Ritual angewendet wurde, um mit den Kriegstraumatisierungen umzugehen. Wir wissen, dass in den 1970er/1980er Jahren durch die Diktatur in dem Land vielen Menschen großes Leid widerfuhr und mehr als eine halbe Million Menschen Opfer von Terror und Massakern wurde. Jahre später trafen sich die Psychologinnen und Psychologen und die Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter mit Opfern und Tätern – unter einem Baum auf einer Strohmatten. Gemeinsam versuchten sie an diesem Platz dem Traumatisierenden Worte zu geben und das Leid zu wandeln bzw. zu integrieren. Dieses Bild der im Schatten des Baumes sitzenden und erzählenden Menschen hat sich mir als ein Lernort eingeprägt.

Die zweite Momentaufnahme hat mit den Lernerfahrungen einer hochbetagten Frau zu tun, die früher einmal eine bedeutende Ökonomin war. Sie ist 88 Jahre alt und an Demenz erkrankt. Ich erzählte ihr kürzlich von unserer Tagung und sie eröffnete mir spontan ihre Perspektive: „Lernort ist doch das gesamte Leben!“ Das war das Fazit einer Frau nach einem langen Leben und in einer Lebenssituation, die gesellschaftlich mehr mit Vergessen als mit Lernen in Verbindung gebracht wird. Dieses Bild steht dafür, dass uns das Lernen als Werden und Entwicklung das gesamte Leben begleitet und jeder Zeit- und Wohnraum als ein Lernort betrachtet werden kann.

Lernorte sind Bildungsorte. Bildung erfasst uns umfassend, tief und erkenntnisreich, fühlt sich wohltuend und schwer zugleich an, erleben wir als einen schönen wie schmerzhaften Prozess. Umso wichtiger ist es, förderliche Lernorte zu schaffen, die den Kontakt mit dem zulassen, was für die Menschen und das Zusammenleben wesentlich ist.

Als Hochschule sind wir für die Gestaltung von Bildungsprozessen mitverantwortlich. Dazu gehört der Auftrag, Lernorte bereitzustellen, die die Verbindung

von Wissen und Erfahrung, Theorie und Praxis im Kontext von Berufstätigkeit und Studium fördern. Der Arbeitsmarkt verlangt heute Fachpersonen mit fundiertem Wissen und direktem Bezug zur Berufspraxis – in allen Handlungsfeldern. In einer Zeit, in der der Bildungswettbewerb angetrieben wird, die Anforderungen an Fachkräfte der sozialen und pflegerischen Handlungsfelder stark angestiegen sind, müssen wir kritisch, behutsam und entschieden Bildungsprozesse initiieren.

Anwendungsorientiertes Studieren und Theorie-Praxis-Verzahnung gehören dabei zum Anspruch unserer Hochschule. Dies zeigt sich in den Organisationsstrukturen der berufsintegrierenden Studiengänge, in der didaktischen Vielfalt und der fachlichen Auseinandersetzung, in Kooperationsbeziehungen mit der Praxis und einer beachtlichen Zahl von Praxisstellen. In unseren drei Fachbereichen Soziale Arbeit, Elementar- und Hortpädagogik sowie Pflege kooperieren wir mit nahezu 250 Praxiseinrichtungen.

Als Hochschule sind wir an diesen Schnittstellen gefordert. Es sollte uns immer wieder um die Wahrnehmung der Personen und ihrer wesentlichen Fragen in den Handlungsfeldern gehen, um die gegenseitige Anerkennung von Wissenschaft und Praxis, um die Weiterentwicklung didaktischer Ansätze angesichts neuer Medien und um bedarfsgerechte Organisationsstrukturen für Lernende und Lehrende. All diese Themen standen im Mittelpunkt der Arbeitstagung. Ich danke den Mitarbeitenden im Projekt PRAWIMA (PRAxisWissenschaftsMAster), dass sie den Diskurs dazu angeregt haben und in diesem Band gemeinsam mit den Kolleginnen und Kollegen der ehs und aus dem Netzwerk des Bund-Länder-Wettbewerbes: *Aufstieg durch Bildung. Offene Hochschulen* die Ergebnisse zur Verfügung stellen.

Prof. Dr. Marlies W. Fröse
Rektorin der ehs Dresden

Inhalt

Johanna Schneider

Lernortverknüpfung. Zur Bedeutung des Theorie-Praxis-Verhältnisses
in der Masterstudiengangsentwicklung..... 8

Wiltrud Gieseke

Berufs- und Lernkultur unter Professionsdruck. Überlegungen aus
erwachsenenpädagogischer Sicht..... 24

Claudia Albrecht

Didaktische Konzeption der Lernortverknüpfung im Projekt PRAWIMA..... 38

Herbert Effinger

Ganzheitlich arbeiten, fragmentiert studieren..... 46

Ivonne Zill-Sahm

„Lernortverknüpfung“ am Beispiel des „Lernort Praxis“
im Bachelorstudiengang Bildung und Erziehung in der Kindheit an der
Evangelischen Hochschule Dresden..... 56

Tim Rohrman, Sandra Patting

Auf dem Weg zum Master Kindheitspädagogik: Hemmschwellen, Stolpersteine
und neue Perspektiven – Ein Diskussionsbeitrag 74

Denise Brückner

Die Studieneingangsphase zielgruppengerecht gestalten – Entwicklung von
hochschuldidaktischen Leitlinien am Beispiel des Projekts „BQ“..... 82

Thomas Miller, Regina Roland, Patricia Pfeil

Rahmenbedingungen des Gelingens – zur Gewährleistung eines
zielgruppenadäquaten Studierens 94

Ariane Rolf, Anne-Dörte Latteck

Wissenstransfer am Beispiel eines dualen Pflegestudiengangs 107

Patrick Pust, Christiane Freese, Katja Makowsky, Anne-Dörte Latteck

Von der Falldarstellung zur wissenschaftsbasierten Ausgestaltung des
Pflegeprozesses..... 116

<i>Barbara Lehner</i> „Work Discussion“ als Methode der Reflexion zur Verknüpfung von Theorie und Praxis	126
<i>Eva Kleß</i> Die Praxis in die Hochschule holen – eine Möglichkeit der Theorie-Praxis- Verzahnung	136
<i>Michael Schulz, Hermann Steffen, Michael Löhr</i> Transformatives Lernen im Masterstudiengang „Community Mental Health“ an der FH der Diakonie in Bielefeld	145
Autoreninformation	159

Johanna Schneider

Lernortverknüpfung. Zur Bedeutung des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der Masterstudiengangsentwicklung

Dieser Tagungsband befasst sich mit Gestaltungsformen des Theorie-Praxis-Verhältnisses im Hochschulstudium. An der Evangelischen Hochschule Dresden (ehs) widmet sich das Projekt PRAWIMA (PRAxisWIissenschaftsMAster) der Thematik im Zusammenhang mit der Entwicklung von berufsbegleitenden Masterstudiengängen in den Bereichen Kindheitspädagogik und Pflege.

PRAWIMA ist ein Projekt in der zweiten Wettbewerbsrunde im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. In diesem Wettbewerb werden von 2011 bis 2020 innovative, nachfrageorientierte und nachhaltige Bildungskonzeptentwicklungen an Hochschulen gefördert, die mittelbar zur Sicherung des qualifizierten Fachkräfteangebots in Deutschland beitragen. Dabei soll besonders die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung verbessert werden, um neues Wissen schnell in die Praxis zu integrieren und die internationale Wettbewerbsfähigkeit des Wissenschaftssystems durch nachhaltige Profilbildung im lebenslangen wissenschaftlichen Lernen und beim berufsbegleitenden Studium zu stärken.¹

Berufsbegleitende und berufsintegrierende Studienangebote sind bereits bewährte akademische Bildungsformate an der ehs Dresden. Sie bieten berufserfahrenen Studierenden die Möglichkeit, das Lernen und den Erwerb eines akademischen Abschlusses eng mit der Reflexion und Weiterentwicklung der eigenen professionellen Tätigkeit zu verbinden. Im Projekt PRAWIMA wird die Verknüpfung der verschiedenen Lernorte von Studierenden – Hochschule, Arbeitsplatz und Selbststudienort – für das Masterstudium und die Zielgruppen in der Kindheitspädagogik und Pflege systematisch durchdacht und in der Studiengangarchitektur berücksichtigt. In diesem Zusammenhang wurde am 8. Dezember 2017 eine Fachtagung an der ehs Dresden zur Theorie-Praxis-Frage durchgeführt. Die hier vorgelegte Dokumentation führt die Tagungsbeiträge zusammen.

Dieser einführende theoretische Beitrag konzentriert sich auf die Bedeutung der Theorie-Praxis-Konzeption. Zunächst wird der wissenschaftsgesellschaftliche Kontext des Förderwettbewerbs, in dem Hochschulen aufgerufen sind, ihre Bildungsangebote weiter zu entwickeln, betrachtet und eine kritische Position eingefordert. Danach folgt eine Erörterung zum Theorie-Praxis-Verhältnis aus wissenschaftlicher und professionstheoretischer Perspektive, um letztlich zu einer Bestimmung der Lernortverknüpfung zu gelangen. Insgesamt geht es in diesem einlei-

¹ <https://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/>

tenden Beitrag darum, wichtige übergreifende Fragen und Diskurslinien aufzuzeigen, deren Diskussion an anderen Stellen weiter geführt werden sollte.

Danach werden der Aufbau des Bandes und die Beiträge der Autor_innen, die die Referent_innen der Fachtagung waren, vorgestellt.

1. Theorie-Praxis-Verhältnis in der Wissensgesellschaft

Die Intentionen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung. Offene Hochschulen“ zielen auf eine engere Verzahnung von Wissenschaft und Praxis ab, um Wissen schneller in der Praxis anwendbar zu machen. So werden zuvorderst organisatorische und didaktische Anforderungen und das lebenslange Lernen angesprochen (Pellert 2016). Diese sind auch für die Studiengangentwicklung des Projektes äußerst relevant und werden in den Beiträgen dieses Bandes mit wichtigen Fragestellungen in das Zentrum gestellt. An dieser Stelle soll jedoch zunächst besonders dem wissensgesellschaftlichen Kontext Beachtung geschenkt werden. In den Intentionen des Förderschwerpunktes manifestieren sich wissensgesellschaftliche Entwicklungen, wenn es darum geht, einerseits neuen Bevölkerungsgruppen den Zugang zur Wissensproduktion zu ermöglichen und andererseits die Verbindung von beruflicher und akademischer Bildung zu stärken, um Problemlösungsprozesse für die Gesellschaft zu fördern.

Wissen als Produktionsfaktor sowie Hochschulen als wissensproduzierende Organisationen gewinnen in der Wissensgesellschaft zunehmend an Bedeutung (vgl. Pellert 2016). Wissensproduktion unterliegt dabei vor allem einem ökonomischen Einfluss, denn die Wissensarbeit wird mehr und mehr zur vorherrschenden Form der Arbeit in den entwickelten Industrieländern. Nicht nur der Dienstleistungssektor wird ausgebaut, sondern auch die wissensintensiven produktionsbegleitenden Dienstleistungen, wie Forschung und Entwicklung, Marketing und Beratung werden ausgeweitet. Die zunehmende Verkürzung der Produktionszyklen geht auf die Verwissenschaftlichung der Arbeitsprozesse zurück. Die ‚einfache‘ Arbeit wird zum einen zunehmend von Maschinen übernommen. Zum anderen wird sie aufgrund einseitiger Effizienzbestrebungen in die noch verbleibenden Billiglohnländer ausgelagert und ist so kaum sichtbar. Die Digitalisierung ersetzt sukzessive manuelle Arbeit durch Robotertechnik. Prägend ist der rasante Bedeutungszuwachs der Devisen-, Finanz- und Kapitalmärkte. Durch den Aufstieg des Finanzkapitalismus, der IT-gestützten Rechenmöglichkeiten und Finanzmarktmathematik bedingt, hat sich eine Ökonomie entwickelt, die sich von der Warenproduktion weitgehend entkoppelt hat und eigene Bewertungen installiert. Die Wissensbasis und die Wissensarbeit der Bevölkerung müssen hier mithalten. Sie beeinflussen letztlich die Stellung im volkswirtschaftlichen Wettbewerb im globalen Raum. Die Wissensökonomie entscheidet über die Prosperität in modernen Volkswirtschaften (Bittlingmayer 2001). Aus den wissens-

ökonomischen Bedingungen rührt die politische Aufgabe, die Partizipation der Bevölkerung an der Wissensproduktion zu organisieren (Gibbons et al. 1994).

Mit der dezidierten Beachtung dieses Rahmens geht eine kritische Perspektive auf das Theorie-Praxis-Verhältnis einher. Jürgen Habermas hat diese in der Kritischen Theorie und einer zeitgemäßen Aufklärungsidee eingenommen (Habermas 1987, Ludwig 1972). Er geht davon aus, dass sich Vernunft und Entscheidungen „seit dem 18. Jahrhundert tiefgreifend verändert [haben], und zwar in demselben Maße, in dem die positiven Wissenschaften zu Produktivkräften der gesellschaftlichen Entwicklung geworden sind“ (Habermas 1963: 232). Industrialisierung und Verwissenschaftlichung der Zivilisation, Technik und Verwaltung orientieren sich an der Nutzung der positiven Wissenschaften und an naturwissenschaftlichen empirisch-analytischen Wissensbeständen. Die Gefahr besteht in der einseitigen Anwendung und der „Instruktion der Verfügung über gegenständliche oder vergegenständlichte Prozesse“ (ebd.). Den Konzeptionen eines Theorie-Praxis-Verhältnisses muss eine Reflexion dieses scheinbar naturgesetzlichen Ökonomisierungszwanges der Wissenschaften abgerungen werden. Es ist zu fragen, wo die Verantwortung und die Kapazität für diese Reflexion liegen. Am Ende der Erörterung wird diese Frage noch einmal aufgegriffen. Im folgenden Abschnitt werden jedoch zunächst die Lernorte charakterisiert.

2. Charakteristiken im Theorie-Praxis-Verhältnis

Der Begriff der „Lernortverknüpfung“ entwickelte sich im Projekt PRAWIMA mit der Aufgabenstellung, das Theorie-Praxis-Verhältnis für die Berufsintegration im Masterstudium unter didaktischer und organisatorischer Maßgabe zu bestimmen (siehe Albrecht in diesem Band). An dieser Stelle soll in einer theoretischen Erörterung beleuchtet werden, was die Orte charakterisiert, was sie verbindet und trennt und welche Herausforderungen den professionellen Akteuren begegnen. Meist wird von einer Kluft zwischen den Sphären Theorie und Praxis ausgegangen. Doch ist dies wirklich so? Den Überlegungen liegen Anregungen einer Untersuchung von Elke Oestreicher (2014) zu Grunde. Mithilfe von drei Thesen sollen gewonnene Einsichten diskutiert werden.

These 1: Es gibt keine klare Trennung zwischen theoretischem und praktischem Wissen.

These 2: Die Divergenz von Theorie und Praxis wird durch die institutionellen Felder von Wissenschaft und Praxis aufgebaut.

These 3: Profession verknüpft Wissenschaft und Praxis und professionelle Akteure stehen im Zentrum der Wissenstransformation.

Zu These 1: Es gibt keine klare Trennung zwischen theoretischem und praktischem Wissen.

Mit dieser These wird aufgezeigt, dass Theorie und Praxis einerseits in den neueren anwendungsbezogenen Wissenschaftsformen verzahnt werden müssen und andererseits der individuelle kognitive Entwicklungsprozess Theorie und Praxis auf natürliche Weise verschränkt. Für die Betrachtung ist es sinnvoll, zwischen den Produktions-, Verwendungs- und Vermittlungsweisen von Wissen (Oestreich 2014: 42) zu unterscheiden.

Dem wissenschaftlichen Wissen wurde lange Zeit ein besonderer Status hinsichtlich der Wissensproduktion zugeschrieben. Es gilt als objektiv, universell gültig und eigenständig. Vorfindlich sind solche klassischen Wissensproduktionen innerhalb von Hochschulen und angegliederten Forschungseinrichtungen in so genannten „scientific communities“ (ebd.). Diese werden vor allem durch Wissenschaftler_innen gesteuert und verfolgt – wie am Beispiel der Grundlagenforschung gezeigt werden kann – vorrangig erkenntnisorientierte Ziele und sie sind zunächst von ökonomischen Interessen entbunden. Der neue Imperativ ist nun jedoch eine unmittelbare praxis- und nutzenorientierte Forschung und Theorieentwicklung, die auf eine Problemlösung in Anbetracht ökonomischer, politischer und sozialer Fragestellungen ausgerichtet ist. Akteure aus Wissenschaft und Praxis sollen vor dem Hintergrund kooperieren und sich enger mit ihren Handlungslogiken und Interessen aufeinander beziehen (Pellert 2013). Die Anwendungsforschung erfolgt in einem Kontext konkreten Handelns, d. h. sie ist neben den Normen wissenschaftlichen Arbeitens in gleichem Maße ökonomischen und politischen Kriterien unterworfen. Weiterhin wird sie als „partizipatorische Wissenschaft“ (Gibbons et al. 1994: 148) bezeichnet, da sie in zeitlich befristeten Netzwerk- und Interaktionszusammenhängen entsteht. Wissenschaftler_innen wie andere Akteure agieren darin als Koproduzenten wissenschaftlichen Wissens (Gibbons 1994: 8f)².

Neben dem theoretischen Wissen wird der Geltungsanspruch auch für das Erfahrungswissen erhoben ³. Dieses entsteht als Alltagswissen in nicht-

² Die Human- und Sozialwissenschaften als sogenannte „weiche Wissenschaften“ erweiterten das Wissenschaftsbild zwar um den Gegenstand sozialer Wirklichkeiten, komplexer und subjektiver Handlungszusammenhänge, als deren Teil sie selbst wahrzunehmen sind (Böhle 2013: 54). Trotzdem bleibt die Dominanz der objektivierenden und kausalanalytischen Wissenschaften erhalten. An der Stelle der Anwendungsforschung muss das Paradigma der Sozialwissenschaften neue Beachtung finden.

³ Häufig wird eine Rangordnung der Wissensarten hergestellt, in der das Erfahrungswissen dem wissenschaftlich begründeten Wissen unterliegt. Die Relevanz des Erfahrungswissens, die Verknüpfung in der Anwendung tritt in den letzten Jahren immer deutlicher hervor. Die Folge ist, dass die Trennlinie zwischen explizit theoretischem Wissen in der Wissenschaft und implizit-praktischem Wissen im Bereich der Praxis auch hier durchlässig ist. Das in der Praxis gewonnene Wissen ist als eigene Ressource zu betrachten und nicht als vorwissenschaftlich abzutun (Böhle 2004: 12).

systematisierter Weise, hat einen subjektiven Bedeutungshorizont und kann nicht systematisch überprüft werden, da es einer Vielzahl von Einflüssen unterliegt (Böhle et al. 2002: 19f; Porschen 2004). Es ist der nicht kognitiv-rational benennbare Bestandteil von Wissen und Handeln (Porschen 2008: 73). Charakteristisch sind einerseits das routinierte Handeln in einer Situationsrealität und andererseits die Befähigung zur Bewältigung neuer Situationen (ebd. 22). Dieses „Wissen wird nur durch die Bewältigung der gegebenen Realität produziert.“ (Oestreicher 2014: 46)

In der Wissensverwendung und im individuellen Handeln treffen objektivierendes und subjektivierendes Handeln viel natürlicher aufeinander. Handeln verlangt die Verwendung divergierender Wissensbestände – objektive im Sinne planbarer, rationalisierbarer Bestände mit einer distanzierteren, sachlichen Beziehung zum Handlungsgegenstand und subjektive, erfahrungsbezogene Wissensbestände, die mit subjektivem Empfinden, komplexer-körperlicher Wahrnehmungsfähigkeit, dialogisch-interaktivem Umgang gegenüber Akteuren und Handlungsgegenständen verbunden sind (Oestreicher 2014: 48). Auf diese Verknüpfung im Handeln in den Bereichen Pflege und Kindheitspädagogik wird im Beitrag von Wiltrud Giesecke eingegangen (vgl. Giesecke in diesem Band). Am Entwicklungsweg vom Laien zum Experten wird die Verbindung von objektiven und subjektiven Wissen deutlich. Der Entwicklungsprozess ist in seinen verschiedenen Stadien durch spezifische Verwendungsweisen, Verknüpfungen der Wissensbestände und Problemlösestrategien charakterisiert (Pfadenhauer 2003, Hitzler 1994). Die Expert_innen zeichnen sich durch ihr sachlogisches Wissen aus, das über eigenes Erfahrungswissen zu bestimmten Gegenständen hinausreicht. Das Wissen der Expert_innen über die Sachlogik sowie ein exklusiver Wissensbestand befähigen sie zur „Klärung der logischen Konsistenz von Sachverhalten“ (Pfadenhauer 2003: 27). Expert_innen nutzen dies, um Probleme zu identifizieren, zu analysieren und (neue) Lösungen zu entwickeln.

Empirie stellt dabei eine besondere Brücke zwischen Theorie und Praxis her. Sie fungiert als unmittelbare Einsichtigkeit in Erfahrung und soziale Praxis, wobei sie Erkenntnisse systematisch durch Methoden gewinnt. Die Theorie produziert ein Denkraster, durch das die Wirklichkeit betrachtet wird und durch spezifische empirische Befunde hervortreten lässt. Als Prüfinstanz kann Empirie den Erklärungswert oder Geltungsbereich einer Theorie hinterfragen, um damit die Theorie weiterzuentwickeln (Friebertshäuser 2013: 272). In dieser Weise führen Denkbewegungen zwischen Theorie wie Empirie und Praxis zu individuellen Methodologien der Wahrnehmung der Praxis zu einer Weiterentwicklung von Theorie.

In der Wissensvermittlung kommt der Verbindung von subjektivem und objektivem Wissen, von implizitem und explizitem Wissen eine zentrale Stellung zu. Dies wird in verschiedenen Ansätzen und Konzepten gefasst (zum impliziten

Wissen Polany 1985, Nonaka & Takeuchi 2012; zur Unterscheidung von Wissen und Können Ryle 1969, zum intuitiven Wissen Dreyfus & Dreyfus 1991) und ist didaktische Kernaufgabe von Erwachsenenbildung im berufsbegleitenden Lernen.

These 2: Die Divergenz von Theorie und Praxis wird durch die institutionellen Felder von Wissenschaft und Praxis aufgebaut.

Die gängige Interpretation des Verhältnisses von Theorie und Praxis ist von den Differenzen zwischen den Feldern Wissenschaft und Praxis geprägt und wird unter dem Theorie-Praxis-Problem diskutiert (Oestreicher & Lemaire 2011, Lüders 1989). Dieses Problem tritt uns mit unterschiedlichsten Fragen und Herausforderungen auch in der Masterstudiengangentwicklung entgegen (siehe den Beitrag von Rohrman & Patting in diesem Band).

Die unterschiedlichen institutionellen Felder von Wissenschaft und Praxis können als „Wertsphären“ (Weber 1972: 245ff), „Subsysteme“ (Luhmann 2005), „Sinnprovinzen“ (Schütz 1992) oder nach Bourdieu als „soziale Felder“ (Bourdieu 2007) bezeichnet werden. Sie stellen manifestierte Ordnungen dar, in denen Sinngehalte und Wissensbestände geteilt werden, die sich wiederum in habitualisierten Handlungen ausdrücken und dadurch Handlungsoptionen bieten und Handlungsgrenzen aufzeigen. Diese Deutungshorizonte und Spielräume können nicht ohne weiteres verlassen werden, sondern stehen dem einzelnen Menschen als „äußerst, zwingendes Faktum gegenüber“ (Berger & Luckmann 1980: 62). Trotzdem gehen Berger & Luckmann (ebd.) im Konzept von Subjekt und Gesellschaft und Bourdieu (1992) im Habituskonzept davon aus, dass sich in der Wechselwirkung zwischen Individuum und institutionellem Feld diese Muster wandeln und weiterentwickeln.

Die Divergenzen zwischen Wissenschaft und Praxis werden nun in den manifestierten Ordnungen sichtbar: in Struktur- und Arbeitsbedingungen, in Arbeits- und Handlungsweisen und in einem jeweils spezifischen Wissenskörper (Oestreicher 2014). Die Trennung der Felder resultiert daraus, dass dem jeweiligen Feld die Aufgabe zukommt, diejenigen existentiellen Probleme zu bearbeiten, die in anderen gesellschaftlichen Feldern produziert, aber nicht bearbeitet werden können. Akteure der Wissenschaft bearbeiten Probleme nach wissenschaftlichen Kriterien, indem sie „Warum“ fragen und versuchen Probleme zu verstehen und zu erklären (Poscher 2008: 13). Praxisakteure sind auf Problemlösung ausgerichtet und handeln unter komplexem Realitätsdruck (Engelke 2009: 27ff). Jedes Feld beherbergt dafür seine eigenen Ressourcen und Regelwerke in Form von Struktur- und Arbeitsbedingungen (Bourdieu 2007: 283). Die Akzeptanz der Regeln ist für die Akteure zwingend wie die damit verbundenen Grenzen. Für Akteure außerhalb ist die Logik des Feldes häufig nicht nachvollziehbar (Bourdieu 1993: 109). Auch darin manifestiert sich die Trennung der Felder.

Aus den verschiedenen Logiken von Wissenschaft und Praxis entwickeln sich zwei Kräftefelder, zwischen denen die Handlungsakteure um Einfluss und Macht konkurrieren und ihre Positionen und Werte in verschiedenen Dynamiken umsetzen (Bourdieu 2007: 355 f). Zwischen Wissenschaft und Praxis ist es beispielsweise die Frage, mit wieviel Begründung oder Pragmatismus Aufgaben gelöst werden oder welche Anerkennung Kopf- und Handarbeit finden. Eingebunden ist diese Dynamik in feldtypische Verteilungen von kulturellem, symbolischem und sozialem Kapital, um das die Akteure in einem bestimmten institutionellen Gefüge ringen. Zentral ist die Verwertbarkeit des Wissens und Könnens für praktische oder theoretische Leistungen und die dafür gezollte soziale Anerkennung (ebd. 204 ff)⁴.

Außerdem sind Wissensbestände nicht einfach übertragbar. Empirische und praktische Wissensbestände müssen in Aushandlungsprozesse gebracht werden und sich bewähren und werden dadurch im Feld vermittelt und transformiert. Wissen im institutionellen Feld ist damit nicht statisch transportierbar, sondern erst im Medium der Kommunikation sichtbar und von Transformation gekennzeichnet.

These 3: Profession verknüpft Wissenschaft und Praxis. Professionelle Akteure stehen im Zentrum der Wissenstransformation.

Die Wissensformen und die Felder von Wissenschaft und Praxis werden unter dem Dach der Profession aufeinander bezogen. Dieser Zusammenhang der Verknüpfung ist ein professionsbedingtes Charakteristikum. „Während die institutionelle Verankerung der Felder auf deren Divergenzen und die damit verbundenen Dynamiken verweist, stellt die Institution der Profession eine Rahmenkonstruktion für das Verhältnis der beiden Felder dar“ (Oestreicher 2014: 72). Die Kohärenz ist in allen Professionen in der Mandats- und Lizenzzuweisung sichtbar. Von Professionsangehörigen z. B. in der Pflege oder der Pädagogik werden Kompetenzen zur Geringhaltung von Schaden und Gefahr für die Klientel erwartet. Entsprechende wissenschaftlich fundierte Befähigungsvoraussetzungen (z. B. Anerkennungs- und Zulassungsverfahren, Prüfungen, Zertifikate) gewährleisten dies. Dafür bauen Professionen ein staatlich gesichertes Monopol für ihre Handlungsbereiche durch Berufsverbände, Kammern und andere Vertretungen auf. Außerdem sichern sie professionelle Privilegien, wie die eigenständige, institutionalisierte, wissenschaftliche Fachkultur, um eine größtenteils eigenständige Kontrolle von praktischen Handlungsstrategien der Problembearbeitung sowie

⁴Trotzdem gibt es auch Perspektiven, die diese Trennung als künstliche Konstruktion sehen. Latour (2015) bspw. sieht diese Bereiche natürlicher Weise immer verbunden. Sie werden nur von zivilen Gesellschaften getrennt. Diese natürliche Verflechtung wäre sicher weiter auf das Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis zu untersuchen.

den fallbezogenen abgestimmten Einsatz von theoretischen Wissensbeständen zu sichern (Oestreicher 2014: 73). Auf diese Weise bleibt einerseits die Trennung der institutionellen Felder Wissenschaft und Praxis erhalten. Andererseits wird jedoch eine starke Verbindung im Handeln hergestellt. Auch hier wird von einer Dialektik bei der (Weiter-)Entwicklung von Wissen und Handlungen ausgegangen – zwischen Akteuren und ihren Bewusstseinsinhalten, Vorstellungen und Einstellungen einerseits und dem institutionellen Rahmen mit seinen bestehenden Strukturen andererseits (ebd. 76 f).

Die Weiterentwicklung von Professionen befasst sich mit der Entwicklung neuer Anteile im Wissenskörper, die sich durch eine unmittelbare Verzahnung erfahrungsbasierter und theoretischer Wissensbestände vollzieht (ebd. 78) und auf die Wissensvermittlung zielt. Einerseits muss theoretisches Wissen zugeschnitten werden und das angewandte Wissen situationsspezifisch weiterentwickelt und ausdifferenziert werden. Schütz & Luckmann (1979) weisen in diesem Zusammenhang besonders auf die Bedeutung von Prozessen der Externalisierung, Objektivierung und Internalisierung hin, die in Lehr-Lernprozessen besondere Beachtung finden sollten⁵. Dafür müssen temporär Orte der Wissensproduktion und der Wissensvermittlung (Universitäten, Hochschulen und weitere Aus- und Weiterbildungsträger) aufgesucht und entsprechende zeitlich und kommunikativ strukturierte Räume bereitgestellt werden. Professionell sind Wissensarbeiter_innen insbesondere an der Stelle der individuellen und der kollektiven Professionalisierung. Sie sind diejenigen, die die Motivation für die Integration von wissenschaftsbasierten rationalen Wissensbeständen ebenso wie für die Öffnung hin zu einem Umgang mit praxisbasierten, erfahrungsgeleitetem und nicht-rationalem Wissen aufbringen und sich von dieser vorantreiben lassen. Dieses kann zunächst nur individuell wahrgenommen und aufgenommen werden, um es schließlich in der Verknüpfung mit Sprache zu externalisieren und mit anderen Wissensbeständen zu verbinden, dem dann Institutionalisierungsprozesse folgen.

3. Ableitungen zur Konzeption der Lernortverknüpfung

Mit diesen Ausführungen wurde das Theorie-Praxis-Verhältnis auf der Ebene der institutionellen Felder, des Handelns der Akteure und der Profession charakterisiert. Für die theoretische Konzeption der Lernortverknüpfung können nun einige Folgerungen getroffen werden.

Lernortverknüpfung vernetzt die Wissensproduktion, Wissensvermittlung und Wissensanwendung. Diese Wissensbehandlungsarten können einerseits institutionell zugeordnet werden: der Hochschule als Forschungs- und Wissenschaftsort

⁵ Vgl. dazu die Konzepte von Polany 1985; Nonaka & Takeuchi 2012; Ryle 1969; Dreyfus & Dreyfus 1991.

und der Hochschule als Lernort sowie der beruflichen Praxis. Andererseits betreffen sie Handlungs- und Kommunikationsformen, die Personen anwenden. Der Selbstlernort ist der Ort, der in diese Modi des Wissensumgangs sozialisiert wird, sie neu einübt, anwendet und reflektiert. Er fungiert als Transformationsort zwischen Theorie und Praxis und neuem Wissen.

Der Selbstlernort ist zwischen den Beziehungen der Wissensorte aufgespannt. Auf ihn strömen die verschiedenen Modi des Wissensumgangs ein: das Aushandeln im beruflichen Kontext; das Externalisieren zwischen beruflicher Praxis und Hochschule; das fragengeleitete Auswählen von Wissensbeständen und Internalisieren. Professionalisierung agiert als Klammer. Von innen durch den Einzelnen in seinem Drang um Verstehen und Autonomiegewinn in der Praxis; im kollektiven Prozess durch die Institutionalisierung von Wissensbeständen, Logiken und Kompetenzanforderungen, nicht zuletzt durch eine Ethik der Profession. Hochschule als temporär auftretender wissensvermittelnder Lernort kann darin als wissensvermittelnder Ort im Sinne der Praxis und wirtschaftlicher Ziele, im Sinne wissenschaftlich akademischer Ziele aber auch im Sinne einer Profession tätig werden.

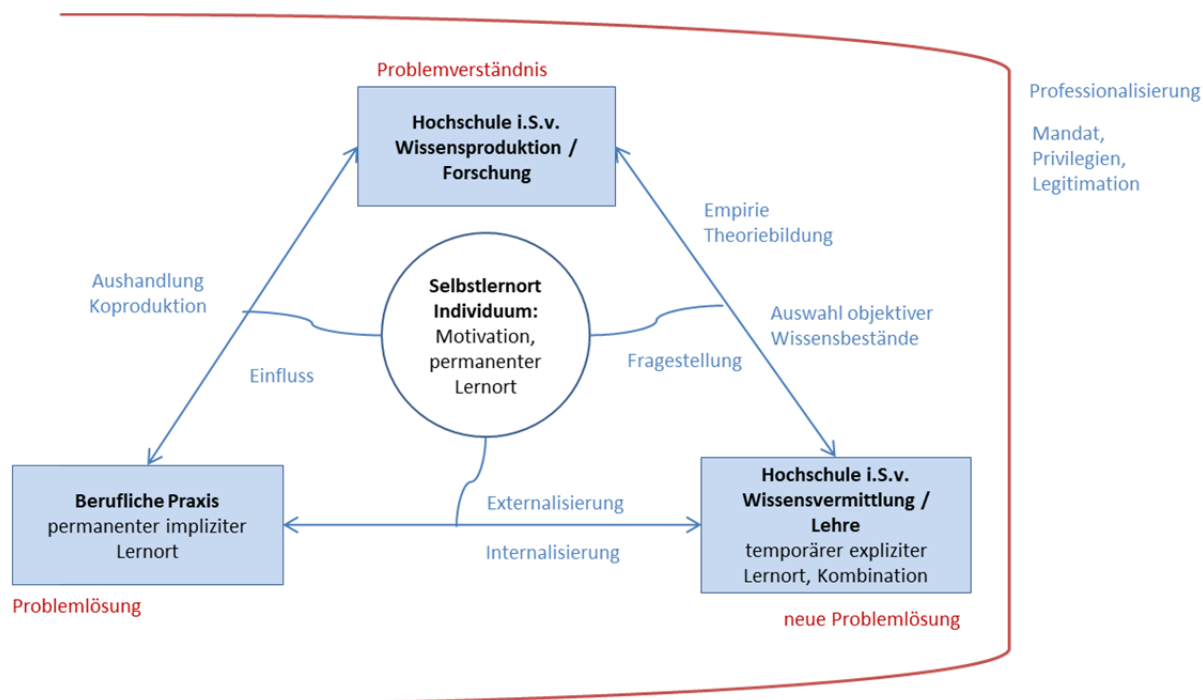


Abb. 1: Modell zur Lernortverknüpfung. (Quelle: Eigene Darstellung)

Für die Gestaltung der Lernortverknüpfung werden nun einerseits die genannten Strukturlogiken, die Handlungs- und Arbeitsweisen sowie die Wissensbestände der einzelnen Orte als Bildungsinhalte einbezogen und bei der Auswahl abgewogen. Andererseits liegt jedoch der Fokus auf den Beziehungen zwischen den Orten und der Beachtung von individuellen Motivationen, Problem- und

Entwicklungssichten; von Anforderungen, Widersprüchen und interaktiven Aushandlungssituationen; von Lernformen.

Die Klammer der Professionalisierung ist bedeutsam für das Ingangsetzen der Theorie-Praxis-Verknüpfung als individuellem Aneignungs- und Auseinandersetzungsprozess. Doch darüber hinaus liegt ihre Bedeutung in der Wertorientierung. Sie agiert als kritischer Gegenpart zum technischen Wissenstransfer, würdigend und widersprechend. Damit knüpfen wir an den Ausgangspunkt unserer Überlegungen an. Professionen kommt es zu, in einer kritischen Haltung beharrlich der Aufblähung wissensökonomischer Verwertbarkeitsgesetze sowie der Objektivierung, Biologisierung und Technisierung von Wissen Einhalt zu gebieten und ihren Diskurs an dieser Herausforderung weiterzuentwickeln.

Masterstudiengänge sind Orte, an denen die Wissensbestände der Professionen geprägt werden und Transformationskompetenzen erworben werden. Dabei müssen Modi des Wissensumgangs genauso wahrgenommen werden, wie die kritische Auswahl der Wissensbestände. Kritische Professionalisierung wird die Fragen in den Mittelpunkt rücken, die nach den Bedingungen der Gesundheit von Menschen oder dem individuellen und solidarischen Aufwachsen in einer Gemeinschaft suchen sowie nach den Anforderungen einer resonanzfähigen professionellen Beziehungsgestaltung. Dieses Wissen und Können sollte so bedeutungsvoll werden, dass es die Akteure als ernstzunehmende Verhandlungspartner_innen gegenüber wirtschaftlichen und wettbewerbsorientierten Interessen ausstattet und dass es über die Professionalisierung in Kindheitspädagogik und Pflege hinaus in die Gesellschaft wirken kann.

4. Zu den Beiträgen des Tagungsbandes

Die Beiträge der Autor_innen berühren nun verschiedene Aspekte des Theorie-Praxis-Verhältnisses, stellen eigene Theorie-Praxis-Konzeptionen vor oder erörtern deren Rahmenbedingungen. Kurz soll an dieser Stelle auf die Beiträge eingegangen werden.

Wiltrud Gieseke (Humboldt-Universität zu Berlin) hielt den Hauptvortrag zum Thema „*Berufs- und Lernkultur unter Professionsdruck. Überlegungen aus erwachsenenpädagogischer Sicht*“. Sie setzt sich mit der kritischen Professionsperspektive auseinander, reflektiert die professionellen Kompetenzen vor dem Hintergrund des Professionsdruckes der gesellschaftlich in allen Bereichen angestrebten, erweiterten Lebensform des lebenslangen Lernens sowie der Differenzierung der beruflichen Tätigkeit und der die Handlungsfelder bestimmenden ökonomischen Faktoren. Vor diesem Hintergrund wird die Erwartung an das Individuum gerichtet, Fachlichkeit mit hoher Kompetenz, Authentizität und einer entwickelten Performanz als komplexer Mixtur unter den marktformigen Bedingungen auszuüben. Gieseke beleuchtet die unterschiedlichen Handlungskompe-

tenzen – die Bedeutung von explizitem und implizitem Wissen, emotionale Kompetenzen und die interaktive Arbeit der Situationsbewältigung – die allesamt nicht ökonomisiert werden dürfen. „Zeit im Tun, Zeit für Bildung und Zeit für Kompetenzerwerb“ sind für die Lernprozesse auf dem Weg zur professionellen Expertise elementar.

Claudia Albrecht zeigt am Beispiel einer Masterstudiengangentwicklung die Konzeption der Berufsintegration und die Verknüpfung der Lernorte Hochschule, Berufspraxis und Selbststudienort auf. Dabei werden einerseits die studienorganisatorischen Aspekte und die Gestaltung der curricularen Verankerung beleuchtet. Andererseits werden methodische Überlegungen geäußert, die sich verschiedenen Modi des Wissensumgangs widmen.

Der Diskussionsbeitrag von *Tim Rohrmann und Sandra Patting* schließt hier inhaltlich an. Er öffnet den Horizont für die Problemstellungen der Theorie-Praxis-Verknüpfung im Feld der Bildung und Erziehung der Kindheit. Für berufsbegleitend Studierende entzündeten sich in der Begegnung mit den institutionellen Feldern der Wissenschaft und der Praxis verschiedene Konflikte, die die Kluft zwischen den Arbeits- und Handlungsstrukturen hervortreten lassen, die in einer Lernortverknüpfung dezidierter Beachtung bedürfen.

An der ehs Dresden werden in den berufsbegleitenden Studiengängen verschiedene Ansätze und Modelle der Theorie-Praxis-Verzahnung praktiziert. Die Beiträge von *Ivonne Zill-Sahm* (Bachelorstudiengang Bildung und Erziehung in der Kindheit) und *Herbert Effinger* (Bachelor- und Masterstudiengang Soziale Arbeit) stellen die jeweiligen Modelle vor, diskutieren Herausforderungen und Gelingensbedingungen. Zill-Sahm beschreibt die Umsetzung des „Lernort Praxis“ in der Anleitungs-, Forschungs- und Kooperationspraxis der Kindheitspädagogik. Dabei werden die Aspekte des Theorie-Praxis-Transfers theoretisch vor allem vom pädagogischen Verständnis Klafkis hergeleitet und die Bedeutung für die Professionalisierung diskutiert. Im Masterstudiengang Soziale Arbeit sind Interventions- und Fallwerkstätten zentrale Lehr-Lernformen. Effinger macht eingehend auf die Anforderungen und nicht eingelösten Versprechen der Theorie-Praxis-Verbindung aufmerksam. An diesen Beispielen guter Studiengangpraxis zeigen sich domänenspezifische Herangehensweisen, unterschiedliche begriffliche und methodische Fassungen sowie hochschulorganisatorische Anforderungen der Theorie-Praxis-Verzahnung.

Die Beiträge der Workshops der Fachtagung sind in drei verschiedenen Themenbereichen aufgenommen. Zunächst steht die Zielgruppe der beruflich qualifizierten und erfahrenen Studierenden im Fokus. *Denise Brückner* (FernUniversität in Hagen) führt in Forschungsperspektiven eines Entwicklungsprojektes zur Verbesserung der Studieneingangsphase beruflich Qualifizierter ein und geht auf hochschuldidaktische Leitlinien ein. *Thomas Miller, Regina Roland und Patricia*

Pfeil (Hochschule für angewandte Wissenschaften Kempten) skizzieren Rahmenbedingungen eines zielgruppenadäquaten Studierens anhand eines Studiengangs der Sozialen Arbeit.

Die folgenden Beiträge konzentrieren sich auf studiengangbezogene Curriculumkonstruktionen. *Ariane Rolf und Anne-Dörte Latteck* (Fachhochschule Bielefeld) stellen das Konzept des dualen Pflegestudiengangs an der Fachhochschule Bielefeld vor. Ausgehend von einem Methodenkompendium zur Theorie-Praxis-Verzahnung wird exemplarisch die „Podiumsdiskussion“ erläutert. *Patrick Pust, Christiane Freese, Katja Makowsky und Anne-Dörte Latteck* (Fachhochschule Bielefeld) rücken den Ansatz der Fallarbeit in das Zentrum eines Pflegestudiengangs und einer wissenschaftsbasierten Ausgestaltung des Pflegeprozesses. Auch hier wird Einblick in den curricularen Aufbau des Studiengangs gegeben. *Michael Schulz* (Fachhochschule der Diakonie in Bielefeld) stellt das Konzept eines transformativen und berufsgruppenübergreifenden Studiengangs in Community Mental Health vor. Dieses umfasst Theorie-Praxis-Verzahnung über den Studiengang hinaus bis zu den transformatorischen Lern- und Arbeitsprozessen in der Patientenversorgung. Die Versorgung sieht die Beteiligung sämtlicher Akteure, auch von Patient_innen als Koproduzent_innen des Wissens vor.

Der dritte Teil schließlich umfasst die Vertiefung einzelner Methoden. *Barbara Lehner* (Fachhochschule Campus Wien) widmet sich der Methode der „Work Discussion“. Diese stellt eine Weiterentwicklung der „Infant Observation“ dar, eine von Martha Harris an der Londoner Tavistock Clinic in den 1970er Jahren entwickelte Methode. Diese wird im Rahmen der akademischen Weiterbildung von Erzieher_innen angewendet und zielt auf das Zusammenspiel der Reflexion theoretischer Wissensbestände, der Beobachtung und Deutung von Kinder-Verhalten und dem Erleben in der Selbstwahrnehmung von Erzieher_innen. *Eva Kleß* (Pädagogische Hochschule Karlsruhe) geht es in der Lehrer_innenbildung im Bereich Methodik und Didaktik um eine frühzeitige Integration von Lehrrealität. Lehr-Erfahrung wird durch Unterrichtssituationen mit SchülerInnenkleingruppen von Fachschulen in einem spezifischen planspielförmigen, wiederholbaren Setting erprobt und in Feedbackschleifen reflektiert.

Der Tagungsband wird mit Zeichnungen illustriert, die die Inhalte verschiedener Beiträge aufgreifen und nahebringen. Anja-Maria Eisen war am 8. Dezember 2018 als Künstlerin dabei und hat Bilder für selbstverständliche und neue Begriffe gefunden und uns als Graphic Recordings zur Verfügung gestellt.

Wir danken allen Referent_innen für den fachlichen Austausch und die fundierten Beiträge, die in einzelnen Ausschnitten zusammengetragen im Ganzen ein Bild ergeben, das einen Einblick in die Theorie-Praxis-Debatte in der Studiengangentwicklung ergibt. Prof. Dr. Ralf Evers hat Teile der Tagung moderiert und mit inspirierenden Impulsen die Auseinandersetzung zur Lernortverknüpfung

bereichert, die sich auch in dieser Dokumentation niederschlagen. Fachtagung und Tagungsband sind gegründet in der gemeinsamen Forschungs- und Entwicklungsarbeit im PRAWIMA-Projektteam mit Jana Kaden, Sandra Patting, Doreen Weichert, Melanie Manno sowie Prof. Dr. Thomas Fischer und Prof. Dr. Tim Rohrman. Elisabeth Dombrowe danken wir herzlich für die umsichtige Durchsicht und das Lektorat.

Dresden, im September 2018

Literatur

- Bittlingmayer, U. H. (2001): "Spätkapitalismus" oder "Wissensgesellschaft"? In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), 15–22
- Böhle, F. (2003): Wissenschaft und Erfahrungswissen - Erscheinungsformen, Voraussetzungen und Folgen einer Pluralisierung des Wissens. In: Stefan Böschen, Ingo Schulz-Schaeffer (Hrsg.): Wissenschaft in der Wissensgesellschaft, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 143–177
- Bourdieu, P. (2007): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Bourdieu, P. (1993): Soziologische Fragen. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Bourdieu, P. (1992): Homo academicus. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Dreyfus, Hubert L.; Dreyfus, Stuart E. (1991): Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition. Dt. Erstausg., 14.-16. Tsd. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (Rororo Computer, 8144). Engelke, Ernst; Borrmann, Stefan; Spatscheck, Christian (2009): Theorien der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 5., überarb. und erw. Aufl. Freiburg im Breisgau: Lambertus
- Gibbons, M. et al. (1994): The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies. Reprinted. Los Angeles: Sage Publication
- Friebertshäuser, B. (2013): Denken, Forschen, Verstehen mit Bourdieu - eine reflexive Rekonstruktion des komplexen Verhältnisses zwischen Theorie und Empirie. In: Brake, Anna; Bremer, Helmut; Lange-Vester, Andrea (Hg.): Empirisch arbeiten mit Bourdieu. Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen. Weinheim, Basel: Beltz/Juventa, 255–77
- Habermas, J. (1987): Theorie des Kommunikativen Handelns. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Vierte, durchgesehene Aufl. Frankfurt/Main: Suhrkamp (Bd. 2)
- Habermas, Jürgen (1963): Theorie und Praxis. Neuwied
- Hitzler, R.; Honer, A.; Maeder, C. (Hg.) (1994): Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit. Wiesbaden: Vieweg+Teubner Verlag.
- Latour, B. (2015): Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie. Unter Mitarbeit von Gustav Roßler. 5. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp

-
- Ludwig, H. (1972): Das Verhältnis von Theorie und Praxis bei Jürgen Habermas. Jahrbuch für Christliche Sozialwissenschaften Bd. 13., 271–287
- Lüders, C. (1989): Der wissenschaftlich ausgebildete Praktiker. Entstehung und Auswirkung des Theorie-Praxis-Konzeptes des Diplomstudienganges Sozialpädagogik. Zugl.: München, Univ. der Bundeswehr, Diss., 1987. Weinheim. Dt. Studien-Verl. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, 7)
- Luhmann, N. (2009): Einführung in die Theorie der Gesellschaft. 2. Aufl. Heidelberg: Auer
- Nonaka, I.; Mader, F.; Takeuchi, H. (2012): Die Organisation des Wissens. Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen. s.l. Campus Frankfurt / New York
- Pellert, A. (2016): Theorie und Praxis verzahnen. Eine Herausforderung für die Hochschulen. In: Eva Cendon, Anita Mörth und Ada Pellert (Hg.): Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen : Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen, Band 3. Münster, New York: Waxmann, 69–86
- Pfadenhauer, M. (2003): Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz. Dissertation. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Polanyi, M. (2016): Implizites Wissen. Unter Mitarbeit von Horst Brühmann. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Porschen, St, (2008): Austausch impliziten Erfahrungswissens. Neue Perspektiven für das Wissensmanagement. Wiesbaden. Verlag für Sozialwissenschaften
- Oestreicher, E. (2014): Wissenstransfer in Professionen. Grundlagen, Bedingungen und Optionen. Leverkusen: Budrich UniPress Ltd.
- Oestreicher, E.; Lemaire, B. (2011): Meilensteine und (Entwicklungs-)Potenziale der Sozialarbeitsforschung. In: Schumacher, Thomas. (Hg.): Die Soziale Arbeit und ihre Bezugswissenschaften. Stuttgart: Lucius & Lucius, 221–240
- Ryle, G. (2002): Der Begriff des Geistes. [Nachdr.]. Stuttgart: Reclam
- Schütz, A.; Luckmann, T. (1979): Strukturen der Lebenswelt. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Schütz, A. (1992): Gesammelte Aufsätze. Bd. 2: Studien zur soziologischen Theorie. Den Haag: Martinus Nijhoff

Weber, M. (1972): *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: Mohr Verlag.

Wiltrud Gieseke

Berufs- und Lernkultur unter Professionsdruck. Überlegungen aus erwachsenenpädagogischer Sicht⁶

Berufsbegleitende Studiengänge, wie diese an der ehs Dresden für die Pflege- und für die Kindheitspädagogik stehen vor großen Herausforderungen. Die Studierenden arbeiten parallel zum Studium in der Praxis, sollen aber gleichzeitig Theorie und neues empirisches Wissen bearbeiten, um darüber einen neuen, distanzierten, einen grundsätzlich verstehenden Blick auf Praxis, im Besonderen auf die eigene Praxis, zu erhalten. Auf diese Weise reflektieren sie das eigene Tun und bringen letztlich transformative Schübe in die Arbeit ein, egal ob in die Pflege oder in die frühe Kinderbetreuung.

Was letztlich durch ein solches Praxisstudium mit eingeübt wird, ist die gesellschaftlich in allen Bereichen angestrebte, erweiterte Lebensform des lebenslangen Lernens als zugehörig zum Erwachsenenalter. Das verlangt, dass Lernen als zum Leben dazugehörig betrachtet wird und selbstverständlich ist, wie gegenwärtig Arbeiten, Familienleben und Freizeit sowie geregelte Arbeits- und Urlaubszeit. Die beruflichen Anforderungen differenzieren sich in allen Feldern aus und das Wissen steigt im dominanten Handlungsfeld. Eine Ausbildung oder ein Studium reichen nicht mehr aus. Darin liegt der neue Professionsdruck. Darauf ist gesellschaftlich mit einer zeitlichen Eintaktung der Weiterbildung zu antworten.

Unter Professionalität versteht man alltagssprachlich inzwischen alles, was schnell, reibungslos und passgenau abläuft, wo Unvorhergesehenes vermieden und präventiv bereits im Blick ist.

Ich folge diesem umgangssprachlich eingebürgerten Begriff, was eine Nutzung für eine Verständigung zum Professionsdefinitionsbegriff betrifft, nicht, sondern reaktiviere Aspekte klassischer Definitionen, ohne aktuellere Zuschnitte für den jetzigen Diskurs zu versäumen. Das ist gegenwärtig für den Gesundheitsbereich deshalb von Bedeutung, da die Ärzteschaft einem umfangreichen Professionsverständnis verpflichtet ist, aber durch außerprofessionelle Kriterien Übergriffe hinnehmen (muss). Um es direkt zu formulieren: Die Reduzierung der Autonomie der Professionellen, die im Besonderen dem wissenschaftlichen Erkenntnisstand verpflichtet sind, erhält Einschränkungen durch die in der Regel betriebswirtschaftlich dominierte Leitung in Krankenhäusern. Diese Entwicklung ist nicht förderlich, da die Verantwortung letztlich beim medizinischen Personal bleibt. Die Auswirkungen bleiben ebenso bei den Pflegenden. Gleichwohl hält man Standards in der Leistungsbewertung weiterhin für wichtig, aber akzentu-

⁶ Dieser Beitrag ist eine Verschriftlichung des gleichnamigen Vortrags.

iert nicht mehr ethische Fragen (Mieg 2006: 343). Hier liegt ein besonderes Problem, wenn betriebswirtschaftliche Gründe maßgeblich werden. Aber auch andere Disziplinen sind von diesen sich marktwirtschaftlich ausrichtenden Strukturen betroffen. Denn, um mit Bourdieu (1987) zu sprechen, das ökonomische Kapital und das neue betriebswirtschaftlich gestützte und ausgeweitete bürokratische System haben die alten wie auch die sich erst entwickelnden Professionen bereits eingeholt und der Professionalisierung neue Regeln vorgegeben. Danach können wir aktuell festhalten: Der Ökonomisierungsdiskurs in der Gesellschaft im Kontext sozialer Dienstleistungen ist gegenwärtig zu beantworten mit wissenschaftlichem Wissen, interdisziplinären Zugängen, ethischen Grundannahmen und teamorientiertem Arbeiten bei spezialisierten Aufgaben. Dabei gibt es gerade für den Nutzenbedarf noch einige Diskurse, die den Nutzen nicht nur aktuell, sondern gesamtgesellschaftlich anders auslegen. Natürlich geht es dabei immer um das Patientenwohl. In neueren Professionsdiskussionen wird besonders die ethische Diskussion außen vor gelassen, das gibt zu denken. Denn besonders dort, wo es um Arbeit mit und am Menschen, die sich in abhängigen, hilfsbedürftigen Situationen befinden, geht, bedarf es verbindlicher ethischer Grundorientierungen.

Was die bisherige und zukünftige Entwicklung betrifft, lassen sich grob drei Professionalisierungsstrategien⁷ hier am Beispiel des Bereichs Erwachsenen- und Weiterbildung als Entwicklungen benennen, die übergreifend, gerade auch für sich neu professionalisierende Bereiche wie die Pflege, aber auch die Vorschul-erziehung von Bedeutung sind:

- I. „Professionalisierung ist eine Folgewirkung von Verwissenschaftlichung aller Tätigkeiten in den jeweiligen Teilbereichen des Bildungssystems, um sie mit einer entsprechenden Profilbildung zu unterstützen (vgl. Schulenberg 1968; Schulenberg et al. 1972; Hesse 1968; Parsons 1968; Hartmann/Hartmann 1982; etc.),
- II. Professionalisierung zielt auf gesellschaftliche Positionsgewinnung zur Sicherung von Interpretationseinfluss und -dominanz für bestimmte professionsrelevante Bereiche (vgl. Pfadenhauer 2005; Forneck 2004; Stichweh 2004; Mieg 2006; Wilke 1998; etc.),
- III. Professionalisierung zielt darauf ab, berufliche Kompetenz auf wissenschaftlicher Basis und Handlungsautonomie zu gewinnen, die eingebunden sind in ethische Verpflichtungen gegenüber dem jeweiligen Klientel, um den Ansprüchen der Träger und Märkte jeweils aufgabenspezifische, auf das Subjekt bezogene Standards entgegen zu halten (vgl. Schüß-

⁷ Professionalisierung wird hier verstanden als vorgeschaltete Entwicklung zur Profession, wobei sich die theoretischen Ausrichtungen den veränderten zeitlichen Bedingungen einfügen.

ler/Egetenmeyer 2012; Gieseke/Nittel 2014; Schmidt-Lauff/Gieseke 2014; Egetenmeyer/Käpplinger 2011; etc.).“ (Giesecke 2017)⁸

Interessant dabei ist, dass betriebswirtschaftlich optimierende Ansprüche zu Spannungen und Widersprüchen und zu neuen Begriffsentwicklungen führen. So wird von Semiprofessionellen, Protoprofessionellen oder mixed professions gesprochen (Helsper/Tippelt 2011). Die letztere Beschreibung kommt den aktuellen Entwicklungen im Bereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung noch am nächsten, da durch die Ökonomisierung und Durchrationalisierung der Gesellschaft mit einer neuen ökonomischen Bürokratie gearbeitet wird und vor diesem Hintergrund neue Kompetenzanforderungen auf den Plan gerufen werden, wie Flexibilität, Finanzierungsreduktion, Innovations- und Kreativitätsforderungen, Performancefähigkeiten und permanente Umstellungen, auch eingeleitet durch projektartiges Arbeiten. Nichts scheint mehr auf Dauer gestellt zu sein, alles ist auf Marktorientierung angelegt, Bildung wird als eine permanent einzusetzende, beigeordnete Anforderung an die Individuen gestellt. Lebenslanges Lernen verbindet sich also mit sehr unterschiedlichen Interessen. Es benötigt eine erweiterte, fachübergreifende theoretische Einordnung. Um mit Boltanski (2006) im erweiterten Sinne zu sprechen, hat die Verbetriebswirtschaftlichung neue ausgeweitete Anforderungen gesetzt und den Professionen neue Regeln vorgegeben, die die Spielräume und die Zeitmaße für Arbeit geringer halten, aber neue, sich in kürzere Zeitmaße verändernde Anforderungen an das Individuum herantragen, die zu einem permanenten Lernen nötigen. Lernen geschieht nicht mehr auf Vorrat. Es gab schon darauf bezogene konservative Kritik an dabei so benannten „lebenslanglichen“ Lernen. Sie geht weiterhin davon aus, was im schulischen Kontext nicht erarbeitet wird, hat keinen Sinn und führt nicht zu Weiterentwicklung. Nur ist das keine Ausrichtung, die auf die gegenwärtigen, nicht nur technologischen Herausforderungen antwortet. Nur bedarf es dafür institutionelle/organisatorische Konzepte, Anerkennungsverfahren und gesellschaftliche/politisch und betrieblich eingeräumte Zeit für Weiterbildung.

Denn: Es geht hier nicht um die Rehabilitierung alter Bedingungen, sondern um neue Ideen für die Zukunft, damit die Individuen ihren Verpflichtungen als Handelnde gegenüber Menschen aus ethischen Gründen und auf der Basis neuen Wissens nachkommen können. Dieses verlangt in der Aus- und in der Weiterbildung inhaltliche und genaue kritische Kompetenz, die dem Alltag folgt.

Dabei steht das Individuum jedoch nicht außerhalb der Arbeitsverhältnisse, es steht dem Alltag nicht unabhängig gegenüber. Vielmehr ist das Individuum in diese Prozesse verwickelt, es ist habituell leiblich in Veränderungen eingebun-

⁸ Gieseke in Dobischat, R., Elias, A., & Rosendahl, A. (Eds.)(2017): Das Personal in der Weiterbildung: Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität

den, so dass sich – nach der Interpretation von Reckwitz (2017) das gegenwärtig „singuläre Individuum“ mit hoher Kompetenz, geforderter Authentizität und einer entwickelten Performanz als eine Mixtur unter den marktförmigen Bedingungen herausbildet.

Allerdings, wie immer, werden diese besonderen individuellen Herausforderungen, die in der Bildungs- und speziellen Kompetenzentwicklung im lebenslangen Lernen liegen, wissenschaftlich und öffentlich nicht deutlich genug diskutiert.

Um aktuell kompetent und verantwortlich in komplexen Situationen im Umgang mit Menschen zu handeln, das gilt für die Pflege auf allen Ebenen und auch für die Betreuung von Kindern, benötigen die Individuen in der Ausbildung Zeit im Tun, Zeit für ihre Bildung und Zeit für ihren Kompetenzerwerb. Aber ebenso gilt das, wenn es um Verarbeitungsprozesse der Handelnden, wenn es um Veränderung oder Auflösung verfestigter Routinen und Deutungen und wenn es um Konfliktfähigkeit und Verstehenskompetenzen in der Teamarbeit und im Umgang mit der jeweiligen Klientel geht. Vor allem Erwachsenenbildung/Weiterbildung stützt im Prozess des lebenslangen Lernens gleichzeitig die selbstverantwortliche Persönlichkeit, die sich für neue Entwicklungen interessiert und nicht allein in einer „Dienstleistungsmaschine“ funktioniert, denn das reicht nicht in und bei der Arbeit mit Menschen. Dann wird die Arbeit unwirksam, da gleichgültig.

Demnach ist ein besonderes Interesse an den professionellen Aufgaben mit den betroffenen Personen, und das heißt am Lernen unter den sich jeweils verändernden Bedingungen, von höchster Relevanz. Man kann nicht am Menschen vorbei Lernen initiieren. Das gilt gerade auch für die Aus- und Weiterbildung der in den Pflege- und Betreuungsbereichen aktiven Individuen. Sie benötigen Wissen und Reflexionskompetenz, um entsprechende Bildungs-, Veränderungs-, Erweiterungs- und Ausdifferenzierungsprozesse parallel zur Arbeit leisten zu können. Erwachsene geben nämlich nicht ohne weiteres ihre im Arbeitsprozess erarbeiteten Muster auf, wenn sie nicht gezwungen sind. Vielmehr wirken die biographisch vorausgegangenen Erfahrungen und Deutungen weiter und bilden Routinen aus. Routinen benötigen dann neue, überzeugende Vorgehensweisen und Konzepte, um durch Lernen neue, erweiterte Orientierungen zu erarbeiten. Hier liegen die besonderen Anforderungen des Erwachsenenlernens. Gehen wir auf einige Aspekte ein:

1. Routinen und Erfahrungen/Deutungen
2. Emotionsmuster
3. Wahrnehmungsfähigkeit
4. Beziehungsfähigkeit
5. Pflegerelevante Kompetenz zu Krankheitsbildern
6. Teamfähigkeit
7. Fragen der Lernkultur und deren Kontextabhängigkeit

Sie sehen schon, alle Punkte könnten mindestens einen eigenen Vortrag vertragen. Wir wollen hier nur aus erwachsenenpädagogischer, bildungswissenschaftlicher Sicht, im Übrigen auch bestätigt durch pflegewissenschaftliche Forschung (zum Beispiel Ostermann-Vogt 2011, Neumann-Ponesch/Höller 2011), beispielhaft auf einige eingehen.

Zu 1. Routinen

Routinen sind immer wiederkehrende Tätigkeiten und Aufgaben am Arbeitsplatz, die mit der Zeit keine Überlegungen mehr voraussetzen. Sie sind quasi leiblich eingeschrieben und teilweise kurz geschlossen, nehmen demnach nicht den Umweg übers Gehirn. Sie gehören zu jedem Arbeitsplatz und haben entlastende Funktionen. Es handelt sich um Abläufe, Handgriffe, Common-Sense-Kommunikation, die die Arbeitsabläufe vereinfachen. In der soziologischen Forschung werden sie z.B. bei Reckwitz (2006) im erweiterten Sinne als Praktiken zusammengefasst. Sie meinen nicht nur die Alltagsroutinen im engeren Sinne, sondern beziehen sich auf wiederholende berufliche Handlungen im erweiterten Sinne, wenn Routine und zum üblichen Handeln relevantes Wissen eine Verbindung eingehen. Woher das Wissen kommt wird dabei selten hinterfragt, es ist kollektiv in der handelnden Gruppe verfügbar (siehe dazu Robak 2012: 162ff). Die Arbeitskultur setzt sozialisatorische Prozesse im Sinne einer habituellen Entwicklung frei (siehe auch Gieseke/Stimm 2016 für Beratungsprozesse im beruflichen Alltag).

„Der Ursprung des Wissens, aus dem eine Praktik erwächst, wird nicht hinterfragt. Das Wissen wird als Voraussetzung für Praktiken unterstellt, es wird aber nicht differenziert. Somit wird die Praktik an sich auch nicht mit einer bestimmten Norm oder einem bestimmten Qualitätsanspruch unterlegt.“ (Robak 2012: 167)

Diese sozialen Praktiken werden zusammengehalten von Verhaltensroutinen, deren Wissen körperlich eingeschrieben ist (ebd. 167). Sie bilden eine soziale Einheit in einem bestimmten Feld und folgen dabei einer impliziten Logik, die in den Habitus eines Individuums im Lauf der Zeit eingeht. Wissen und Können kommen hier zusammen als verinnerlichter, verleblichter Prozess.

Die Praktiken werden individuell ausgeführt, folgen aber den immanent mitgeführten strukturellen Bedingungen. Angenommen wird in diesen soziologischen Betrachtungen der Praktiken, dass Normen und individuelle Interessen ausgeschlossen sind. So abgeschlossen sind Systeme aber selten. Praktiken transportieren vielmehr das gruppenbezogene, vermeintlich Allgemeine. Praktiken geben dadurch Muster des institutionellen Handelns wieder. Bei Reckwitz und anderen Soziologen wird das Subjekt daher als ausführende Instanz von Gesellschaftlichkeit gesehen und demnach nicht bei seinen Ausführungen zu den habitualisier-

ten Praktiken in den Blick genommen. Es geht um einen aktuellen Zustand, nicht um die Veränderbarkeit der individuellen Spielräume, obwohl gerade im singulären Individuum (Reckwitz 2017) ja die Veränderbarkeit als Permanenz individueller Herausforderungen nicht zu übersehen ist.

Die Wirkung von Sozialisationsprozessen in institutionellen Kontexten konnte selbst für individuelle berufliche Sozialisationsprozesse bei geringer Vorbereitung auf eine Arbeit (unter anderem keine Ausbildung, kein Studium) empirisch nachvollzogen werden (Gieseke 1989). Man adaptiert danach institutionelle Praktiken und überführt sie in Routinen. Gleichwohl sind individuelle Spielräume in der subjektiven Ausführung identifizierbar. Wir habitualisieren Muster als Praktiken, aber es bleibt auch individuell ein Gestaltungsspielraum, den man nutzt, wenn man will, wenn man über erweiterte Ressourcen (zum Beispiel Wissen, differenzierte Wahrnehmungsfähigkeiten, geringe Vorurteile etc.) verfügt, wenn man sich in spezifischer Weise herausgefordert fühlt, wenn man sich in einer – auch individuellen – Verantwortung sieht (Gieseke 1989). Hier haben verstärkt erwachsenenpädagogische Überlegungen anzusetzen, die Innovationen in sich tragen und dann wiederum auch institutionell Einfluss nehmen. Dazu gehören in der Betrachtung ebenso die Spielräume der Institutionen für kritische Reflexionen. Praktiken können gerade über Routinen auch verflachen.

Zu 1. Erfahrungen/Deutungen

Eine sozialwissenschaftliche und bildungswissenschaftlich orientierte Forschung schaut auf das individuell erworbene Alltagswissen, das sich auf biographisch erworbene Erfahrungen und Deutungen konzentriert.

Erfahrungen sind, im Unterschied zu Erlebnissen, verdichtete, individuell verarbeitete Eindrücke, die Meinungen und Einschätzungen herauszubilden helfen, auch zu Vorurteilen werden können und das (berufliche) Handeln, in unserem Fall eingeflochten in die Praktiken, bestimmen. Dabei spielen die dazu formulierten Deutungen eine Rolle, die dann versprachlicht in den Diskurs kommen.

Arnold und Schüßler (2015) haben aus der Forschung verschiedene Kriterien zusammen getragen, die eine Deutung zu einer Deutung machen:

	Elemente	Kennzeichen
Prozesscharakter individuellen Bewusstseins	Gesellschaftliche Vermitteltheit	sozialisatorische „Überlieferung“ kollektive Sinngehalte habitualisierte kognitive Muster
	Persistenz	früh erworbene Muster resistent gegenüber Veränderungen Ausbildung einer „Basis-Persönlichkeit“
	Kontinuität	bewährte Muster werden beibehalten Normalisierungsbemühungen Sicherung einer stabilen Ich-Identität

	Flexibilität	Anpassungsfähigkeit flexibel für Ad-hoc-Interpretationsstrategien
Pragmatik des Alltagswissens	Perspektivität	standpunkt-, biographie- und lebensweltabh- hängige Interpretation der Realität interaktive Bedeutungskonstitution
	Plausibilität	routinisiertes Handeln auch unter Zeitdruck möglich Handlungsfunktionalität legitimiert Muster
	Komplexitätsreduktion	wahrnehmungsfilernd und -strukturierend: selektive, vereindeutigende Wirklichkeitsver- arbeitung Reduktion auf bekannte Grundmuster: bietet einerseits Handlungsorientierung und – sicherheit, andererseits begrenzte Handlungs- möglichkeiten
Strukturiertheit individueller Bewusstseins	Latenz	Tiefenstruktur gesellschaftlichen Bewusstseins unbewusster Umgang eingeschränkt reflexiv verfügbar
	Konsistenz	Realitätsadäquanz bei Bedarf Angleichung und Modifizierung der Muster zur (Wieder-)Herstellung von innerer Stabilität
	Systematisch- hierarchische Ordnung	hierarchisch gegliederte – lebensgeschichtlich geprägte – kognitive Bedeutungsstruktur basale Situations-, Beziehungs- und Selbstde- finitionen weniger flexibel als sekundär- sozialisatorisch erworbene Muster

	Forschungsperspektive: subjektive Sichtweisen und Verarbeitungsstruktur
	Forschungsperspektive: lebensweltlich geprägte Sichtweise und Verarbeitungsstruktur
	Forschungsperspektive: gesellschaftlich (objektive) Bedeutungs- und Verarbeitungsstruktur

Abb. 1: Bedeutungselemente des Deutungsmusterbegriffs (Quelle: Arnold, R. & Schüßler, I. 2015)

Deutungsmuster definieren sie als die mehr oder weniger zeitstabilen und in gewisser Weise stereotypen Sichtweisen und Interpretationen von Mitgliedern in einer sozialen Gruppe (Arnold 1985: 23; Robak 2012: 224).

Schüßler (2000) verweist im Weiteren auf den Doppelcharakter von Deutungsmustern: „Sie sind Ausdruck allgemeiner, mit anderen geteilten Deutungen, insofern sie auf dem gleichen lebensweltlichen Fundament ruhen (...) Deutungsmuster (sind W.G.) aber auch subjektiv geprägt. Sie sind nur dem Betreffenden verfügbar, da er seine individuellen Erlebnisse mittels spezifischer Deutungsschemata interpretiert hat. Erfahrungsaustausch, Perspektivwechsel und der Vergleich von Erfahrungen- sowie Verständigung- ist erst dadurch möglich, da in den Erfahrungen individuelles sowie kollektives Wissen eingelagert ist.“ (Schüßler 2000: 122 zit. in Robak 2012: 225).

Deutungen sind, empirisch betrachtet, nicht wie Meinungen abzufragen, sie stehen vor einer permanenten Bildungs- und Selbstbildungsaufgabe. Deutungen sind damit komplexer, widersprüchlicher und können sich verändern. Sie bleiben

aber den biographisch einschneidenden Erlebnissen und Erfahrungen verbunden. Hier sollten noch weiterführende Forschungen in Angriff genommen werden.

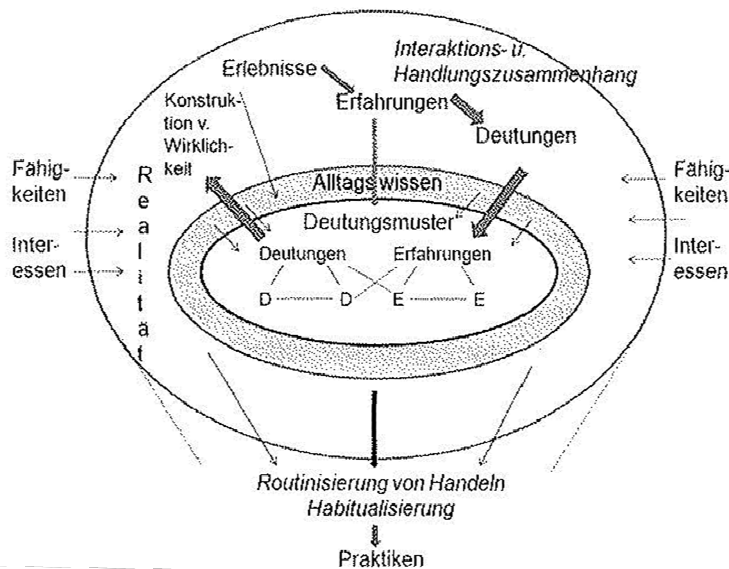


Abb. 2: Deutungsmuster als Lerndimension, (Quelle: Robak 2012: 227)

Zu 2. Emotionsmustern

Die Größe „Emotionen“ als Faktor im Arbeitshandeln stellt eine neue Herausforderung dar, die sowohl Anschluss an eine verbesserte Dienstleistung sichert als auch ethische Grundausrichtungen auf das Individuum ermöglicht. Dies gelingt aber vor allem über eine Beziehungsfähigkeit im Umgang mit dem Individuum. Nur so kann Empathie, Emotionsregulierung und Distanzfähigkeit gelernt werden. Gerade in betreuenden und individuelle Entwicklungen fördernden Berufen liegen darin besondere Kompetenzanforderungen, die erst zum gelingenden Anwenden von Wissen beitragen. Man könnte auch einfacher formulieren: Beziehungsfähigkeit ist die Voraussetzung für gelingende Betreuung und Begleitung. Der dabei bereits angedeutete Zusammenhang zwischen Kognitionen und Emotionen als Ergebnis neurobiologischer Forschung hat nicht nur in Dienstleistungsberufen und für Lernen über die Lebensspanne eine Bedeutung, sondern spannt aus interdisziplinärer Betrachtung einen Bogen zu der Habitustheorie von Bourdieu (Gieseke 2016).

Damasios (1997) Ausführungen zu somatischen Marker belegen den Zusammenhang zwischen leiblicher Verfasstheit sowie kognitiven und emotionalen Zusammenhängen. Er geht nach seinen Befunden davon aus, dass „Körperzustände vom Gehirn nicht algorithmisch vorhersagbar sind, sondern das Gehirn abwartet, was der Körper über die Ereignisse zu berichten hat“ (Damasio 1997: 217).

Und weiter: „Mit Hilfe von Empfindungen⁹ vergeistigen wir unseren Körper, aufmerksam, wenn es sich um einen Gefühlszustand handelt, unmerklich, wenn es sich um einen Hintergrundzustand handelt. Die Empfindungen veranlassen uns, den Körper live zu vergeistigen, wenn sie uns Wahrnehmungsbilder des Körpers liefern oder im Playbackverfahren, wenn sie uns – in Form von Als-ob-Empfindungen – Erinnerungsbilder von einem Körperzustand übermitteln, der bestimmten Umständen entspricht.“ (ebd. 218f.).

Damasio (1997) argumentiert, dass die Empfindungen einen wichtigen Einfluss haben, da sie in einer unauflöselichen Verbindung zum Körper mit seinen neuronalen Ebenen, neuroanatomischen und neurophysiologischen Äquivalenten und chemischen Signalen stehen. Er nennt die Empfindungen somatische Marker, die nicht das Denken abnehmen, aber dabei helfen. Das verweist in einer anderen Sprache auf sozialisatorische Prozesse in den jeweils erlebten Kontexten.

Was die sozialisatorischen Einflüsse betrifft, können wir festhalten, dass es nach Ekman (1994) basale Emotionen gibt, die jeder Mensch hat. Darin liegt die Möglichkeit, neue oder erweiterte Beziehungen aufzunehmen und sich inter- sowie transkulturell zu begegnen. Das meint ursprüngliche Empfindungen, die Neues erkennen helfen, Unbekanntes akzeptieren. Das ist im Krankenhaus, in den Kindertagesstätten, in der Bildungsarbeit generell immer wieder gefordert.

Daneben haben wir Emotionsmuster zu identifizieren, die wie Skripte zur Verfügung stehen und kognitive Anteile sowie Erfahrungswerte mit interpretativen, wertgebundenen Orientierungen, ja Deutungen bereithalten. Auch die Empfindungen im oben verstandenen Sinne gehen hier ein.

Wir können somit empirisch und theoretisch zusammenfassend sagen, dass jede Emotionsregulierung in bestimmter Weise die Aktivitäts- und Motivationsbereitschaft für lebenslanges Lernen steuert:

- Erwachsene verfügen über Selbstregulationen, in denen sie ihre bisherigen habituellen Lernmuster einbringen und sich einfügen lernen in die alltäglichen Anforderungen. Die Selbstregulation sichert nicht erweiterte Handlungspotenziale, sondern garantiert nur die Einführung des Erwachsenen in vorfindliche Kontexte.
- Neue Entwicklungen im Erwachsenenalter setzen soziale Situationen mit Aufmerksamkeit auf den Lernverlauf voraus. Spielräume für Interaktionen, in denen Beziehungen hergestellt werden, sind zu konstruieren.
- Ermutigungen und inhaltliche Diskurse, in denen unterschiedliche Positionen und differente Herangehensweisen an ein Thema vorgetragen werden, tragen zur optimalen Entfaltung in Vielfalt bei.

⁹ Empfindungen verweisen auf nicht artikulierte körperlich physiologische, emotionale Eindrücke, die nicht sprachlich zur Verfügung stehen müssen.

- Rückhalt offen zu halten und Divergenzen zuzulassen sind Strategien, um offene, neue Konstellationen im Denken und Interpretieren von Erwachsenen zu schaffen.
- Bewertungen verändern sich vor dem Hintergrund komplexeren Wissens und positiver, emotionaler Beziehungen (Gieseke 2016: 124).

Zu 4. Beziehungsfähigkeit

Für soziale Dienstleistungen ebenso interessant sind angeeignete Stile und Formen regulierter Emotionen, als Ausdruck von Kultur zur Beziehungsaufnahme im Sinne einer Funktion und Aufgabe in einer Institution oder im Sinne wechselseitiger Abstimmung, wie es im kompetenzerweiterten lebenslangen Lernen erarbeitet wird. Hier spielt eine entwickelte Emotionsregulierung eine entscheidende Rolle, die Distanz und Nähe in Balance hält. Daraus ergeben sich zugrunde liegende Prozesse von Kompetenzen, die im Pflegebereich schon länger diskutiert werden.

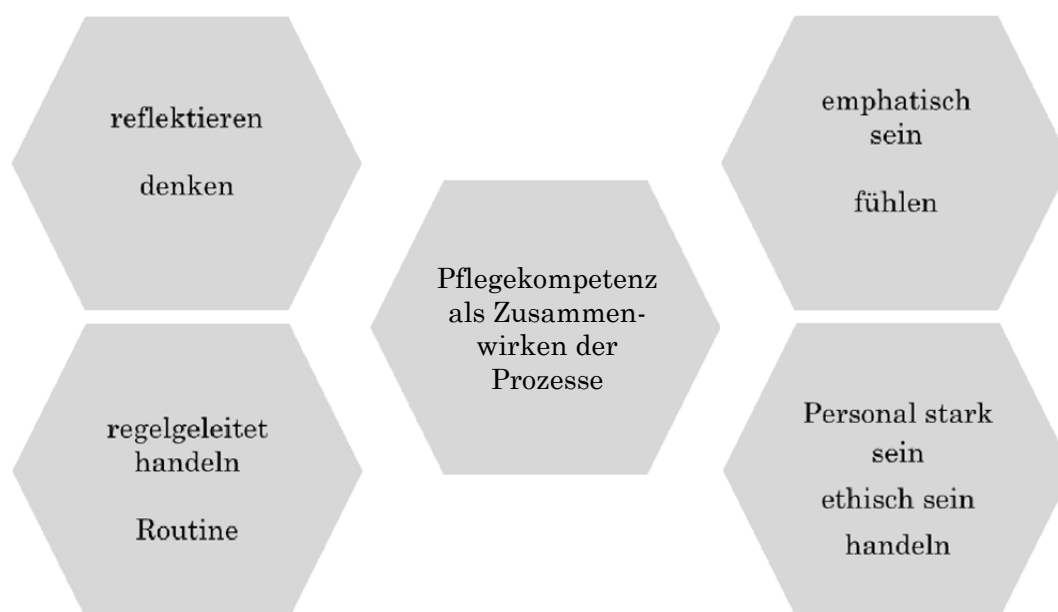


Abb. 3: Grundlegende personale Kompetenzen in der Pflege (Quelle: Olbrich 1999: 104, auch Sieger 2001: 35 zit. in Gieseke 2016: 190)

Auch, wenn Krankenbetreuung zu 50 Prozent aus Kommunikation – die in der Beziehungsarbeit eine Grundvoraussetzung ist – bestehen sollte, sagt das noch wenig über Beziehungsarbeit aus, da in allen pädagogischen und pflegerischen Tätigkeiten diese Beziehungsarbeit über spezifische Formen von mitgehender Empathie hinaus Wissen benötigt. Das Wissen betrifft entweder Krankheitsbilder und ihre Anforderungen im Pflegehandeln oder Wissen über Verhalten von Kinder im bestimmten Lebensalter und aus bestimmten Milieus. „Gute“ Beziehungsarbeit in diesen Handlungsfeldern kann nur auf sehr guter Wissensbasis, und hierzu gehört auch allgemeines Grundlagenwissen, gelingen.

Was das Lernen und die erweiterte Bildung in den Kontexten von Pflege und Kinderbetreuung betrifft, spielt Beziehung zwischen den Personen auf den verschiedenen Handlungsebenen eine ganz entscheidende Rolle. Beziehungsarbeit verlangt vom Betreuenden sich auf das Gegenüber einzulassen, es besser kennen zu lernen, es anzunehmen, es sichtbar zu machen. So können notwendige, zum Beispiel Pflegehandlungen begriffen werden. Das zu betreuende Individuum entwickelt darüber eine Aktivität und lässt sich auf den Gesundheitsprozess mittragend ein. Die spezifischen Bedingungen in der Kommunikation mit den verantwortlichen Ärztinnen und Ärzten erbringt auf dieser Basis eine Eigenständigkeit, die besonders auf die Kenntnis der spezifischen Eigenarten der Krankheiten der Patientinnen und Patienten fokussiert ist und dadurch eine Verbindung und eine konstruktive Beziehung zu der oder dem handelnden Ärztin oder Arzt herstellt. Dazu gehört auch der Umgang mit den Angehörigen und Eltern.

Zu 7. Fragen der Lernkultur und deren Kontextabhängigkeit

Zu jedem Punkt müssten Ausführungen erfolgen, die eine verbundene Lernkultur entstehen lassen, welche die vorab angesprochenen Ausgangspunkte für das Lernen im Erwachsenenalter zusammenfließen lässt: Routine, Erfahrungen, Deutungen, Emotionsmuster, Beziehungsfähigkeit, aber auch Offenheit und Interesse an Menschen und Selbstentwicklung.

Lernkulturen meinen nicht nur die Lernsituation im engeren interaktiven Sinne des konkreten Tuns und Lernens als Mikroebene, sondern umfassen ebenso die Mesoebene der gelebten Selbstverständlichkeit des praxisbegleitenden Studiums, als auch institutionelle Einbindung, als organisatorische Einbindung und Begleitung des Studiums. Die Gestaltung der Lernkultur, die sich meiner Meinung nach auf die institutionellen Kontexte, ihre mesodidaktischen Planungen und im mikrodidaktischen Handeln niederschlägt, verlangt Organisationsentwicklung, die dem Konzept des lebenslangen Lernens gerecht werden will. Nur aus einem verengten mikrodidaktischen Lernkulturbezug – so Gieseke/Robak/Wu (2009) – kann sich kein berufsbegleitendes Studium entwickeln. Ansonsten betrachten die Individuen weiterhin Theorie und Praxis als zwei nichtkompatible Welten. Sie sind aber vielmehr aufeinander verwiesen, das heißt, es geht darum, auf den verschiedenen Handlungsebenen daran zu arbeiten, Routinen, Erfahrungen und Deutungen immer neu zu öffnen und permanent an die Weiterentwicklung eigener Orientierungen und Kompetenzen nicht nur zu denken, sondern an ihnen zu arbeiten, um in der Zeit medizinisch, pflegerisch, pädagogisch, gesellschaftlich tätig zu sein. Auch die Verwaltung ist in diesem Sinne einzubeziehen.

Zusammenführung

Neben den herausgegriffenen, ausdifferenzierten vier Aspekten darf die Relevanz von Wahrnehmungs- und Interpretationsansätzen für die kommunikativen Anteile in dem Beruf nicht übersehen werden. Dazu gehört aber auch, über Wissen zum Beispiel zu Krankheitsbildern, kinder- und altersspezifischen Eigenarten und über notwendiges spezifisches Pflegehandeln zu verfügen. Gleichzeitig geht es darum, Diagnosedokumentationen bearbeiten zu können und Wechselwirkungen von Medikamenten patient_innenbezogen im Blick zu haben. Die Abstimmung mit den Ärztinnen und Ärzten gelingt so besser.

Professionalität ist genau dieses Zusammenspiel zwischen krankheitsbezogener Kenntnis der Patientin oder des Patienten, Herstellung von Beziehungs- und in dem Zusammenhang Wahrnehmungsfähigkeit- und Nutzung der Empathiefähigkeit mit notwendiger Distanz. Dieses Zusammenspiel ist zwingend notwendig, wenn es um die Behandlung einer Krankheit oder einer anderen Hilfsbedürftigkeit geht.

Literatur

- Arnold, R. (1985): Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Aspekte einer Sozialpsychologie der Erwachsenenbildung und einer erwachsenenpädagogischen Handlungstheorie. Bad Heilbronn: Klinkhardt
- Arnold, R./Schüßler, I. (2015). Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. 1. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Boltanski, L./Chiapello, È./Tillmann, M./Schultheis, F. (2006): Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft
- Bourdieu, P. (1987): Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Berlin: Suhrkamp
- Damasio, Antonio R. (1997): Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. München: List
- Dobischat, R./Elias, A./Rosendahl, A. (Eds.) (2017): Das Personal in der Weiterbildung: Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität. Wiesbaden: Springer VS
- Ekman, P./Davidson, R. (Eds.) (1994): The Nature of Emotion: Fundamental Questions. New York: Oxford University Press
- Gieseke, W. (2016): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. 3. Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag

-
- Gieseke, W. (1989): *Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation.* Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg (BIS)
- Gieseke, W./Stimm, M. (2016): *Unterstützung von Entscheidungsprozessen durch professionelle Bildungsberatungspraktiken.* In: Gieseke, W./Nittel, D. (Hrsg.): *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne.* Weinheim/München: Beltz Juventa, 493–504
- Gieseke, W./Robak, S./Wu, M.-L. (Hrsg.) (2009): *Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens.* Bielefeld: transcript Verlag
- Helsper, W./Tippelt, R. (2011): *Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion.* In: *Pädagogische Professionalität, Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft.* Weinheim/Basel: Beltz Verlag
- Mieg, H.A. (2006): *Professionalisierung.* In: Rauner, F. (Hrsg.): *Handbuch Berufsbildungsforschung.* Bielefeld: wbv, 343–350
- Neumann-Ponesch, S./Höller, A. (2011): *Gefühlsarbeit in Pflege und Betreuung: Sichtbarkeit und Bewertung gelungener Beziehungsarbeit.* Wien: Springer-Verlag
- Ostermann-Voigt, B. (2011): *Biographisches Lernen und Professionalitätswicklung. Lernprozesse von Lehrenden in Pflegeberufen.* Wiesbaden: VS-Verlag.
- Reckwitz, A. (2017): *Die Gesellschaft der Singularitäten: Zum Strukturwandel der Moderne.* Berlin: Suhrkamp Verlag
- Reckwitz, A. (2006): *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne.* 1. Auflage, unveränderter Nachdruck der Erstausgabe. Weilerwist: Velbrück Wissenschaft
- Robak, S. (2012): *Kulturelle Formationen des Lernens.* Münster: Waxmann Verlag
- Schüßler, I. (2000): *Deutungslernen: Erwachsenenbildung im Modus der Deutung; eine explorative Studie zum Deutungslernen in der Erwachsenenbildung.* Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren

Claudia Albrecht

Didaktische Konzeption der Lernortverknüpfung im Projekt PRAWIMA

Wie bereits im einführenden Artikel beschrieben, werden im Projekt PRAWIMA zwei berufsbegleitende Studiengänge in den Bereichen Kindheitspädagogik sowie Pflege entwickelt und erprobt. Die Studiengänge werden dabei – wie alle berufsbegleitenden Studiengänge an der Evangelischen Hochschule Dresden – berufsbegleitend gestaltet. Die Berufstätigkeit der Studierenden erfolgt hierbei nicht losgelöst vom Studium, sondern wird systematisch in das Studium einbezogen und mit Credit Points versehen. Hierfür ist es erforderlich, dass die Studierenden während ihres Studiums bereits einer studienfachaffinen Berufstätigkeit nachgehen. Eine Erstqualifizierung für einen entsprechenden Tätigkeitsbereich durch das Studium ist hierdurch nicht möglich.

Die systematische Integration der Berufstätigkeit erfordert eine gute Verknüpfung der verschiedenen Lernorte (Hochschule, berufliche Praxis und Selbststudienort der Studierenden). Die Verknüpfung muss dabei sowohl studienorganisatorische und didaktische Aspekte berücksichtigen als auch eine curriculare Verankerung sicherstellen.

Die Studierenden stehen dabei im Zentrum, denn um ihren Lernprozess geht es an jedem der drei Orte und im Idealfall sind sie die Wissensträger, die einen Transfer des theoretischen Wissens in die Praxis und umgekehrt ermöglichen (vgl. Abbildung 1).

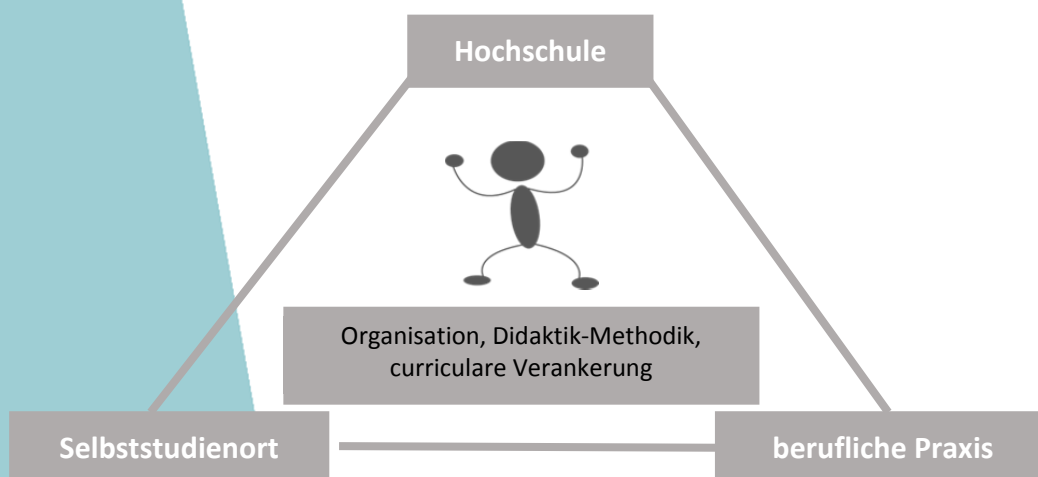


Abb. 1: Darstellung der Lernorte (Quelle: eigene Darstellung)

Der Verknüpfung der Lernorte und der Integration der Berufstätigkeit widmet sich im Projekt PRAWIMA der Projektbereich „Lernort Praxis“. Dabei wird un-

terschieden zwischen dem Theorie-Praxis-Transfer als didaktischem Prinzip und der oben beschriebenen Integration der Berufspraxis (vgl. Abbildung 2).

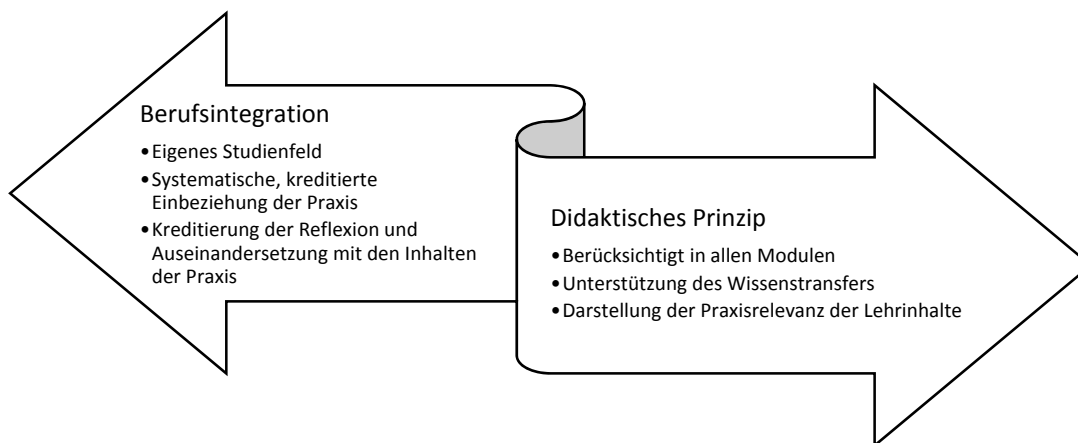


Abb. 2: Verhältnis Berufsintegration und Lernortverknüpfung als Didaktisches Prinzip (Quelle: eigene Darstellung)

In der Verantwortung der einzelnen Dozierenden liegt dabei die Einbeziehung der Berufstätigkeit in den einzelnen Lehrveranstaltungen. So können zum Beispiel Fragestellungen der Praxis in Studienarbeiten thematisiert werden oder verschiedene Praxisgebiete im Rahmen von Lernwerkstätten bearbeitet werden.

Im Unterschied dazu wird die systematische Berufsintegration bereits bei der Entwicklung der Studiengänge konzipiert und in den entsprechenden Modulen curricular verankert.

Dabei wird wie in Abbildung 3 beschrieben vorgegangen. Aktuell befindet sich das Projekt PRAWIMA in der Phase der Konzeption, so dass im Folgenden die Schritte bis zu diesem Punkt beschrieben und die dahinter liegenden Überlegungen für die beiden Masterstudiengänge erläutert werden können.



Abb. 3: Ablauf Planung Lernortverknüpfung (Quelle: eigene Darstellung)

Zielformulierung

Mit der Verknüpfung der Lernorte in den Masterstudiengängen der Kindheitspädagogik und der Pflege sind Ziele auf verschiedenen Ebenen verbunden.

Die Hochschule soll dahingehend profitieren, dass sie ihrer Third-Mission, der Wirkung in die Gesellschaft, besser gerecht werden kann und aktuelle Fragestellungen der Praxis transparent gemacht und bearbeitet werden können.

Die Studierenden können ihr berufliches Handlungswissen theoretisch untermauern und erweitern sowie nicht zuletzt ihre Studienzeit verkürzen. Sie entwickeln ein reflektiertes professionelles Selbstverständnis und wirken damit bei der Weiterentwicklung und Akademisierung ihrer Berufsfelder mit. Sie lernen, ihre Praxis zu gestalten.

Nicht zuletzt kann durch eine Verknüpfung der Lernorte die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung erleichtert und Berufstätigen der Zugang zum Studium ermöglicht werden.

Analyse der Rahmenbedingungen

Bei der Analyse der Rahmenbedingungen wurden vor allem die Lernorte Hochschule und berufliche Praxis in den Blick genommen. Wie der Selbststudienort der Studierenden aussehen wird, kann im Vorfeld nicht verallgemeinert werden. Daher werden nur die groben Rahmenbedingungen auf Seiten der Studierenden beschrieben, die in der Konzeption berücksichtigt werden müssen.

Hochschule

Die Evangelische Hochschule Dresden (ehs) hat eine lange Tradition mit berufsintegrierenden Studiengängen. Ein Bezug auf diese Tradition ist daher für die neu zu entwickelnden Studiengänge obligatorisch.

Allerdings beziehen sich diese Erfahrungen bisher vorrangig auf Bachelor-Studiengänge und sind daher nicht unmittelbar auf die neuen Masterstudiengänge übertragbar.

Wie in Abbildung 4 verdeutlicht, haben die unterschiedlichen Studiengänge verschiedene Funktionen. So erlangen die Studierenden in den grundständigen Studiengängen neben dem Bachelor-Abschluss die staatliche Anerkennung (im Bereich Kindheitspädagogik) bzw. einen Berufsabschluss (im Studiengang Pflege Dual). Damit dienen die grundständigen Bachelor-Studiengänge neben der akademischen Grundbildung auch der beruflichen Erstqualifikation für die Tätigkeit im Feld. Studierende in berufsintegrierenden Bachelor-Studiengängen dagegen haben die berufliche Erstqualifikation bereits auf anderem Weg erworben. Diese Studiengänge dienen daher vorrangig der akademischen Grundbildung.

Die zukünftigen Studierenden der neuen berufsintegrierenden Masterstudiengänge bringen dagegen bereits eine berufliche und eine akademische Bildung mit. Das Ziel der Studiengänge ist damit die Vertiefung und Weiterentwicklung dieser Kenntnisse.

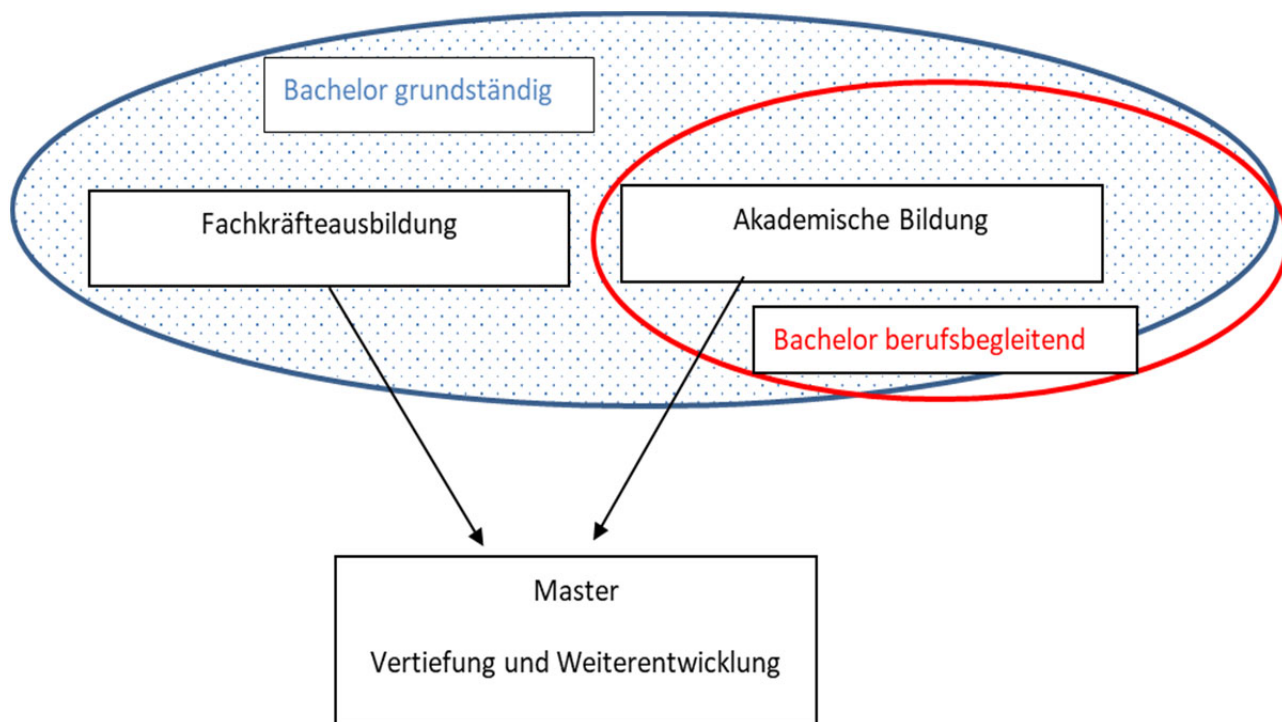


Abb. 4: Verhältnis Bachelor und Master (Quelle: eigene Darstellung)

Masterstudiengänge unterscheiden sich natürlich auch in der curricularen Anlage von Bachelor-Studiengängen. In Masterstudiengängen liegt der Fokus häufiger auf verstärkter Forschung und einer vertieften Reflexion der praktischen Erfahrungen. Der Unterschied bezieht sich auch auf die Auseinandersetzung mit der beruflichen Praxis. In den Bachelor-Studiengängen stehen die Studierenden hauptsächlich vor der Frage: „Wie transformiert Praxis mich?“. In den Masterstudiengängen ist die vorrangige Frage: „Wie transformiere ich Praxis?“.¹⁰

Entsprechend der beschriebenen Unterschiede können bereits auf Bachelor-Ebene erprobte Konzepte der Lernortverknüpfung für die Masterstudiengänge nicht unverändert übertragen werden.

Berufliche Praxis

Wie bereits beschrieben, müssen alle Studierenden in einem studienaffinen Bereich berufstätig sein. Somit ist zwar grundsätzlich vorgegeben, in welchem Bereich die Studierenden tätig sind, allerdings sind die Praxisstellen voraussichtlich in vielerlei Hinsicht heterogen (zum Beispiel hinsichtlich der Größe, der Art und des Zwecks der Einrichtung). Außerdem können die Studierenden in unterschiedlichen Positionen und unterschiedlichem Umfang beschäftigt sein.

Entsprechend unterschiedlich sind die Rahmenbedingungen in der beruflichen Praxis. Eine enge Kooperation mit der Praxisstelle ist aus verschiedenen Gründen nicht angedacht. Zum einen ist der organisatorische Aufwand nicht zu leisten, zum anderen würden dadurch Studierende ausgeschlossen, die sich zum Beispiel ohne das Wissen ihres Arbeitgebers für eine andere Stelle qualifizieren möchten. Darüber hinaus kann nicht davon ausgegangen werden, dass in allen Praxisstellen mögliche Mentorinnen bzw. Mentoren arbeiten, die die Studierenden auf Masterniveau unterstützen können. Daher können für Bachelor-Studiengänge bewährte Modelle nicht einfach übernommen werden.

Die Konzeption muss daher so gestaltet sein, dass der Einbezug des Lernortes Praxis ausschließlich über die Studierenden erfolgen kann.

Studierende

Die zukünftigen Studierenden der Masterstudiengänge sind keine Studienanfänger sondern haben bereits mindestens ein Bachelor-Studium absolviert. Wie lange dieses allerdings zurückliegt und ob sie über Erfahrungen im berufsbegleitenden Studieren verfügen, kann im Vorfeld nicht verallgemeinert werden.

Die Erfahrungen an der ehs zeigen, dass berufsbegleitende Studierende häufig älter sind als grundständig Studierende. Viele von ihnen haben neben dem Studium und der Berufstätigkeit Familienverpflichtungen. Dementsprechend werden sich die wenigsten vollständig dem Studium widmen können.

¹⁰ Herzlichen Dank an Prof. Dr. Ralf Evers fürs „auf-den-Punkt-bringen“.

Es ist zu erwarten, dass die Studierenden sehr heterogen sind unter anderem hinsichtlich des Alters, der Berufserfahrung, der Vorkenntnisse in Bezug auf die Studienschwerpunkte, der bisherigen Studienerfahrung und der persönlichen Zeitbudgets, die für das Studium zur Verfügung stehen. Entsprechend flexibel und individuell gestaltbar müssen die Lehr-/Lernkonzepte geplant werden.

Konzeption

Auf Basis der beschriebenen Ziele und Rahmenbedingungen wurde die Berufsintegration für die beiden Masterstudiengänge wie im Folgenden beschrieben konzipiert.¹¹

Studienorganisation

Aktuell sind die Studiengänge an der ehs in einem Blockwochenmodell organisiert. Die Bedarfsforschung, die im Projekt PRAWIMA durchgeführt wurde, hat allerdings ergeben, dass diese Form der Studienorganisation für die Zielgruppe der Studiengänge ungünstig ist¹². Daher wird für die beiden neuen Masterstudiengänge angestrebt, dass die Studierenden in der Regel für einen Wochentag an der Hochschule sind (zuzüglich einer Intensivwoche pro Semester). Dadurch kann im Sinne der Lernortverknüpfung auch unterstützt werden, dass die Studierenden arbeiten und studieren als eine Einheit sehen und nicht für eine Woche studieren gehen und dann in der Berufspraxis das Studium keine Rolle mehr spielt.

Curriculare Einbindung

Die Masterstudiengänge werden als 5semestrige Studiengänge mit insgesamt 120 CP geplant. Dadurch entfallen auf jedes Semester 24 CP, wobei das 5. Semester in der Regel ausschließlich für das Erstellen der Masterthesis und die Verteidigung in einem entsprechenden Kolloquium vorgesehen ist.

Der Bereich der Berufsintegration wird insgesamt auf drei Säulen verteilt, die sich durch alle vier Semester ziehen. Die Berufsintegration umfasst in jedem Semester 13 CP, von denen 8 CP auf Veranstaltungen innerhalb der Hochschule und 5 CP auf das Studium im Rahmen der Berufstätigkeit entfallen. Darüber hinaus werden in zwei inhaltlichen Schwerpunktsträngen weitere fachliche Themen behandelt und erforderliche Kompetenzen ausgebildet (vergleiche Abbildung 5).

¹¹ Aktuell (Stand 03/18) wird das Konzept mit den entsprechenden Gremien der ehs diskutiert und weiterentwickelt bis es durch die Hochschulkonferenz beschlossen werden soll.

¹² siehe: https://www.ehs-dresden.de/fileadmin/studium/PRAWIMA/2016.10.05_Ergebnispraesentation_PRAWIMA.pdf

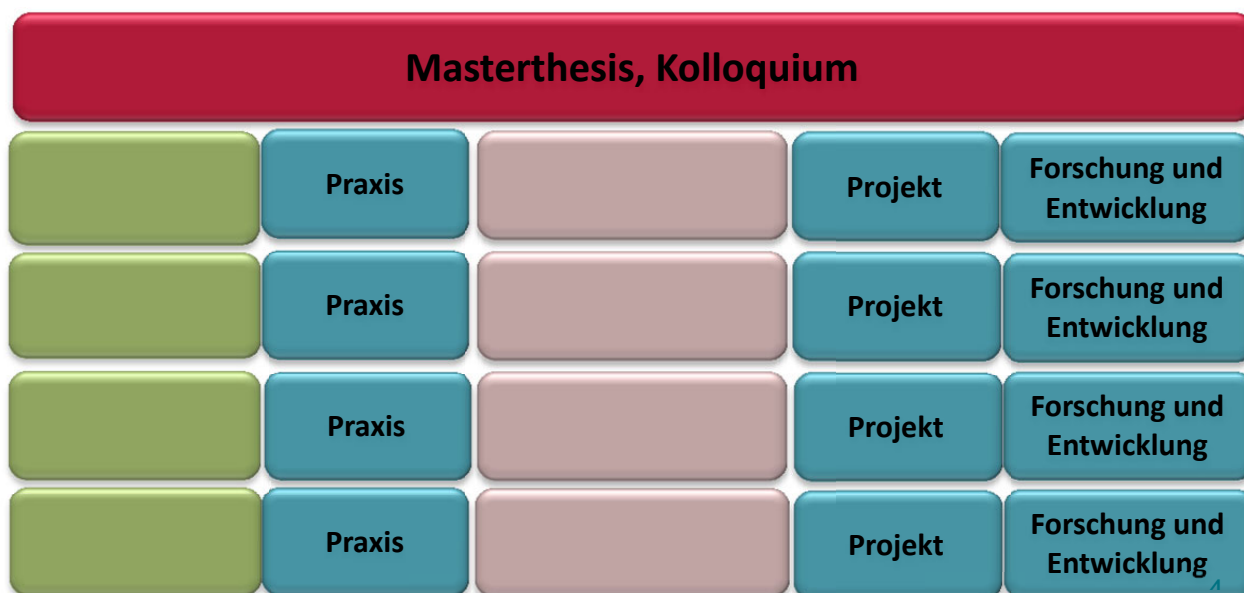


Abb. 5: Skizze Studienablauf (Quelle: eigene Darstellung)

Die Säule „Projekt“ dient dazu, dass die Studierenden sich darin üben, sich Problemstellungen aus ihrer eigenen Praxis wissenschaftlich fundiert zu nähern und entsprechende Lösungen zu entwickeln. Über die vier Semester werden sie daher ein eigenes Forschungs- oder Entwicklungsprojekt in ihrem Berufsfeld durchführen. Flankiert wird die Durchführung des Projektes mit Veranstaltungen aus der Säule „Forschung und Entwicklung“. Hier werden darüber hinaus Forschungsmethoden vertieft, die im Praxisprojekt der einzelnen Studierenden vielleicht nicht angewandt werden, aber für die Entwicklung der gewünschten Forschungskompetenz auf Seiten der Studierenden erforderlich sind.

Vervollkommen wird der Bereich der Berufsintegration durch die Säule „Praxis“. Diese dient in einem großen Maß der Unterstützung der Herausbildung eines reflektierten professionellen Selbstverständnisses der Studierenden und bezieht sich zu diesem Zweck sowohl auf die Erfahrungen der Studierenden in der Durchführung des Praxisprojektes, aber vor allem auch auf die in den anderen Modulen behandelten Fachthemen des Semesters.

Methoden

Um die formulierten Ziele zu erreichen, werden in der Berufsintegration vor allem solche Lehrmethoden gewählt, die die Studierenden bei der Reflexion ihrer Erfahrungen und ihrer beruflichen Rolle unterstützen und Themen aus der Praxis aufgreifen. Es werden daher zum Beispiel folgende Methoden zum Einsatz kommen:

- Supervision/Rechtsfallwerkstatt

Die Supervision und Rechtsfallwerkstatt dienen dazu, dass die Studierenden Fragestellungen, Probleme oder Erfahrungen aus ihrer beruflichen Praxis in der Hochschule diskutieren und reflektieren können.

- Peer-to-Peer-Beratung

Ähnlich wie bei der Supervision und der Rechtsfallwerkstatt bringen die Studierenden Fragestellungen aus der eigenen Praxis ein. Durch die systematische Peer-to-Peer-Beratung können über die Bearbeitung der Fragestellungen hinaus durch die Studierenden Beratungs- und Kommunikationskompetenzen erworben werden.

- Kolloquien

Im Rahmen der Kolloquien wird die Bearbeitung der Forschungs- bzw. Entwicklungsprojekte der Studierenden Schritt für Schritt begleitet.

- Entwicklungsportfolio

Durch die Erstellung eines studienbegleitenden Portfolios können die Studierenden zum einen ihren eigenen Lernfortschritt sichtbar machen und dokumentieren und zum anderen durch die Reflexion ihrer Erfahrungen die Herausbildung ihres professionellen Selbstverständnisses unterstützen.

Um die Studierenden zum Verständnis des und zur Beteiligung am wissenschaftlichen Diskurs in ihrer Fachdisziplin zu befähigen, werden alternative Prüfungsformen, wie zum Beispiel das Erstellen wissenschaftlicher Poster und Artikel, erprobt.

Wie die Analyse ergeben hat, werden die Studierenden voraussichtlich gefordert sein, ihre Lernprozesse selbst und unabhängig vom Praxisort zu gestalten. Zu berücksichtigen ist dabei, dass die Studierenden durch die Hochschule dazu angeleitet werden müssen, selbstorganisiert lernen zu können. Um ihre Selbstlernkompetenzen zu fördern und sie damit nicht zuletzt zum lebenslangen Lernen zu befähigen, wird – soweit möglich – daher der Ansatz des selbstorganisierten Lernens verfolgt. Soweit didaktisch sinnvoll und inhaltlich möglich, werden die Studierenden außerdem ihre eigenen Lernziele festlegen.

Ausblick

Die konkrete Umsetzung der Konzeption durch die Erstellung der erforderlichen Studiendokumente, wie zum Beispiel Modulhandbücher und Prüfungs- und Studienordnungen, erfolgt für beide Studiengänge entsprechend des Projektverlaufs bis zum Ende 2018. Danach werden 2019/2020 Teile der Studiengänge und damit auch des Konzeptes der Lernortverknüpfung erprobt und hinsichtlich der Erreichung der damit verbundenen Ziele evaluiert und weiterentwickelt.

Herbert Effinger

Ganzheitlich arbeiten, fragmentiert studieren.

Das Studiengangskonzept des Masterstudiengangs Soziale Arbeit an der ehs Dresden

1. Vorbemerkung

Jeder Mensch hat eine ganz subjektive Sicht auf die Welt. Jeder und jede erschließt sich auf ganz unterschiedliche Weise einen Zugang zur Wirklichkeit und entwickelt ganz individuelle Strategien zum Umgang mit dieser Wirklichkeit und der Frage, wie er oder sie mit dem Verstehen, Begreifen und Gestalten der für ihn oder sie relevanten Wirklichkeit umgehen will. Kurzum, jeder lernt irgendwie anders. Dennoch gibt es Gemeinsamkeiten bei den Grundlagen, wie dieses Lernen gefördert, erleichtert oder auch behindert werden kann. Die Ergebnisse der Lernforschung zu allen Altersgruppen und der Erfahrungen in pädagogischen Handlungsfeldern legen nahe, dass Lern- und Veränderungsprozesse erleichtert werden, wenn:

- der oder die Lernende ein selbstgewähltes Lernziel hat und einen Sinn darin erkennt, die mit dem Lernen verbundenen Anstrengungen auf sich zu nehmen;
- Lernprozesse durch Anerkennung und Wertschätzung von der Umwelt begleitet werden;
- Lernprozesse von positiven Gefühlen, wie Neugierde, Spaß und Verbundenheit gegenüber den Mitlernenden und den Lehrenden getragen werden, denn negative Gefühle, wie Misstrauen, Angst behindern das Lernen;
- die Bereitschaft zum Lernen nicht nur durch eine extrinsische Motivation, sondern vor allem durch einen Bezug zu den unmittelbar eigenen Bedürfnissen getragen und aufrechterhalten wird;
- das Lernen mit allen Sinnen erfolgt;
- abstraktes Wissen (Theorie) mit konkretem Handeln (Praxis) verbunden wird und dieses Handeln einer individuellen Verantwortung des oder der Lernenden zugeschrieben werden kann (Selbstwirksamkeitsgefühl);
- Erkenntnisse und Wissen nicht nur vermittelt, sondern selbst erarbeitet werden (Spitzer 2002, Hüther 2016).

Institutionalisierte Lernprozesse auf allen Ebenen der Qualifizierung und Kompetenzentwicklung, so also auch im Studium, sollten diese Erkenntnisse im Rahmen von Curricula und der didaktisch-methodischen Gestaltung von Studiengängen berücksichtigen. Im Folgenden gehe ich der Frage nach, ob bzw. in-

wieweit das am Beispiel des konsekutiven Masterstudiengangs Soziale Arbeit an der Evangelischen Hochschule Dresden (ehs) gelungen ist. Nach Ansicht des Autors ist das nur bedingt der Fall. In der Lehre und in der Praxis wird immer wieder gern herausgestellt, dass Soziale Arbeit einen ganzheitlichen Ansatz verfolge, also alle Aspekte des Lebens, Verstand und Gefühl, subjektive Sichten der Individuen und objektive Strukturen der Gesellschaft in den Blick nimmt. Aber Lern- und Qualifizierungsprozesse in akademischen Ausbildungen werden bis heute primär weder von den Lernbedürfnissen der Studierenden noch von den Anforderungen in der Praxis, sondern von den Interessen des Hochschul- und Wissenschaftssystems gesteuert. Trotz anderslautender Ansprüche nach Inter- und Transdisziplinarität, wie sie beispielsweise mit der sogenannte Bolognareform und der Modularisierung verbunden waren, sind die anwendungsorientierten Studiengänge bis heute im hohen Maße fragmentiert. Die Bezugswissenschaften und eine primär an einer fragmentierten Wirklichkeit ausgerichtete Lehre dominieren bis heute die Studiengänge. Ausnahmen beruhen zumeist eher auf einem überdurchschnittlichen Engagement einzelner Lehrender.

Im Folgenden entwickle ich dazu – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – einige Hypothesen und gebe einen kurzen Ausblick auf die Herausforderungen der Studiengangsentwicklung in Hochschulen für Angewandte Wissenschaften.

2. Der Masterstudiengang Soziale Arbeit an der ehs

Der konsekutive und generalistisch ausgerichtete Masterstudiengang an der ehs wurde 2008 erstmals akkreditiert. Die damals begründete Studiengangsstruktur wurde im Rahmen der ersten Reakkreditierung im Wesentlichen bestätigt und nur geringfügig verändert. Es handelt sich um einen vier semestrigen Studiengang, wovon das vierte Semester allein durch das Mastermodul ausgefüllt wird. Bei der Bewerbung erhalten Bewerber und Bewerberinnen einen Bonus, die vor dem Beginn des Masterstudiums bereits professionell in der Praxis gearbeitet haben. Das durchschnittliche Alter der Bewerber und Bewerberinnen lag in den ersten Jahren durchschnittlich zwischen 24 und 25 Jahren, Tendenz leicht sinkend. Bei etwa 1/3 handelt es sich um Quereinsteiger aus benachbarten Studiengängen, die im Bereich sozialwissenschaftlicher Theorien und der Forschungsmethoden vergleichsweise gut, im Bereich der praktischen Erfahrungen und des handlungsfeldspezifischen Wissens im Bereich Recht, Methoden und Selbsterfahrung eher weniger gut qualifiziert sind.

Das Studium ist durch die Makromodule *Sozialarbeitswissenschaftliche Theorie, Intervention, Organisation, Exploration/Evaluation und Partizipation*, in denen es um Fragen der sozialen Sicherung und Teilhabe geht, strukturiert. Es wird durch Wahlpflichtangebote im *Studium Speziale* ergänzt.

In das Studium ist eine studienbegleitende Interventionswerkstatt im zweiten und dritten Semester mit Praxisanteilen von mindestens 2x 120 h (sechs Wo-

chen) eingebaut. Die ehs empfiehlt dieses Praktikum mit einem Teilzeitvertrag im Umfang von maximal 10 h/Woche zu verbinden. Dadurch können die Studierenden während des Studiums einen Teil ihres Lebensunterhaltes verdienen, ohne auf handlungsfeldunspezifische Jobs angewiesen zu sein. Eine solche vertragliche Regelung gelingt aber nur wenigen. Faktisch arbeiten oder jobben mindestens die Hälfte mehr als 20 h/Woche.

Parallel zur Interventionswerkstatt wird eine Forschungswerkstatt angeboten. Die Studierenden können sich im ersten Semester für eine Praxisstelle und eine anwendungsorientierte Forschungsfrage entscheiden. Praxisträger stellen im Rahmen eines Moduls ihre Praxisfelder und Einsatzmöglichkeiten sowie etwaige Forschungsanliegen vor. Die Integration von Interventionswerkstatt und Forschungswerkstatt wird empfohlen, wenn dabei nicht unmittelbar die eigene Praxis evaluiert wird. Eine solche Integration findet aber nur in Ausnahmefällen statt.

Das erste Semester ist im Wesentlichen durch die Vermittlung und Auseinandersetzung mit Theorie und der Vorbereitung auf die Interventions- und Forschungswerkstatt geprägt. Das sind die Module *MAS 1 (Spezifische Theorien Sozialer Arbeit)*, *MAS 2 (Gestaltung professioneller Hilfebeziehungen)*, *MAS 3 (Gestaltung der Strukturen in Sozialen Organisationen)*, *MAS 4 (Forschung und Evaluation)* und Wahlpflichtveranstaltungen die individuelle Schwerpunktsetzungen erlauben. Mit diesem Curriculum sollen für alle Studierenden in etwa vergleichbare Kenntnisse über das Handlungsfeld und die Anforderungen für das weitere Studium geschaffen werden.

Im zweiten und dritten Semester sollen die Studierenden neben den nun beginnenden Interventions- und den Forschungswerkstätten Gelegenheit erhalten, ihr theoretisches Wissen im Rahmen von Lehrtutorien in unteren Semestern bzw. im BA Studiengang oder auf Fachtagungen oder in Form von Fachbeiträgen in didaktisch-methodisches Wissen zu transferieren. Im Modul „*Soziale Arbeit im interkulturellen Kontext*“ steht die Auseinandersetzung mit Theorie und Praxis Sozialer Arbeit in anderen Ländern und Kulturen im Mittelpunkt. In diesem Rahmen ist i.d.R. ein Auslandspraktikum oder eine Studienreise bzw. die Teilnahme von Veranstaltungen an Partnerhochschulen vorgesehen.

Zur Interventionswerkstatt gehört ein Theorie-Praxis-Seminar (2 x 36 h), Ausbildungssupervision (2x 10 h) und eine Rechtsfallwerkstatt (2x 10h). Die Studierenden sollen ihr theoretisches Wissen mit ihren praktischen Erfahrungen verbinden und konkrete Fälle in diesem Rahmen deuten, analysieren und praktische Handlungsstrategien entwickeln. Zu diesem Seminar sind ausdrücklich immer auch die Praxisanleiter eingeladen, was es m.W. bisher innerhalb von 10 Jahren nie gegeben hat. Die theoretische Reflexion erfolgt primär im Theorie-Praxisseminar, die Reflexion persönlicher Anteile und Gefühle wird primär in der Ausbildungssupervision thematisiert. Indem Wissen, Können und Haltung

aufeinander bezogen werden, sollen die Studierenden analytische Kompetenz mit Interventionskompetenz zusammenzubringen und für ihre eigene Kompetenzentwicklung weitergehende Kompetenzziele und Fragestellungen entwickeln.

Das Masterstudiengangskonzept ist ein Kompromiss unterschiedlicher Lernkonzepte. Es weist Elemente des Projektstudiums auf, ist in den meisten Modulen jedoch auf reine Wissensvermittlung ausgerichtet. Die Person des Lernenden kommt als Objekt subjektiver Lernprozesse, die in einen biografischen und emotionalen Kontext eingebunden ist, nur am Rande oder als Problemfall vor, wenn diese Person irgendwie auffällig wird.

In der Schule bzw. der klassischen Berufsausbildung dominieren Schüler-Lehrer bzw. Lehrling-Meister-Konzepte. Danach zeigen die Erfahreneren den weniger Erfahrenen was wichtig ist zu wissen bzw. wie die Dinge zu handhaben sind. Hochschulbildung geht klassisch vom Konzept des selbstorganisierten Lernens aus. Die Studierenden sollen sich das für erforderlich gehaltene Wissen selbst aneignen, um später in der Praxis die für ihre Profession relevante Wirklichkeit besser vermessen und verstehen zu können. Dabei macht die Hochschule nur Lernangebote. Dozierende verstehen sich überwiegend als Wissens- und nicht, wie von „Bologna“ an sich gefordert, als Kompetenzvermittler. Das Lernen und die Kompetenzentwicklung ist den Studierenden überlassen und am Ende wird nur noch geprüft, ob die Studierenden das für die Disziplin und Profession erforderliche Wissen reproduzieren können. Wie nachhaltig das selbstorganisierte Lernen für die Kompetenzentwicklung ist, wird nicht geprüft. Die eigentliche Kompetenzentwicklung findet nach bzw. außerhalb der Hochschule statt. Dieses Konzept weist den Systemen Hochschule und Praxis jeweils getrennte Funktionen zu. Aus Sicht der Studierenden funktioniert das nur bedingt. Vieles wird nach den Prüfungen wieder vergessen oder als ungeeignet angesehen. In der Praxis werden sie oft mit gänzlich anderen Entscheidungs- und HandlungsROUTINEN konfrontiert, die nur bedingt Gegenstand des Studiums waren.

Hinsichtlich der Verbindung zwischen Theorie und Praxis gibt es vier unterschiedliche Grundkonzepte:

Praxisanleitung ist ein Konzept, dass aus der Berufsausbildung stammt und von der Schüler-Meister-Beziehung geprägt ist. *Praxisreflexion* (Supervision und Ausbildungssupervision) ist eine Form der Metakommunikation, bei der mit Hilfe neutraler Beobachter und Berater über bereits gelaufene Prozesse reflektiert wird. Das Konzept des *Projektstudiums* versucht, Wissensaneignung, Anleitung und Reflexion zu integrieren. In Verbindung mit Selbsterfahrungslernen stellt diese Variante die anspruchsvollste, erfolgreichste aber sicher auch aufwendigste Form des Lernens dar. Die schlichteste Variante der Verbindung von Theorie und Praxis nenne ich *Praxisabenteuer*. Dabei müssen die Studierenden nur in einem eingegrenzten Handlungsfeld ein gewisses Quantum von Zeiten in der Praxis nachweisen. Ob diese Praxis dann ausgewertet und reflektiert wird, bleibt

dem Zufall überlassen. Alle diese Formen gibt es auch in diesem Masterstudien-
gang.

3. Kritik

Die Reaktionen der Studierenden in den Lehrevaluationen aber auch in den regelmäßig stattfindenden Gesprächen mit der Studiengangsleitung und in den Lehrveranstaltungen zeigen, dass die mit diesem Studiengangskonzept verbundenen Intentionen nur teilweise zum gewünschten Ergebnis führen. Neben Fragen der Belastung bzw. Überlastung durch Studium, Jobben und Alltagsbewältigung wird immer wieder hervorgehoben, dass die Verbindung einzelner Lehrveranstaltungen in und zwischen den Modulen nur teilweise gelingt. Der in den Curricula unterstellte Anteil an Selbstlernzeiten – immerhin bis zu zwei Drittel der Lernzeiten - steht nur auf dem Papier - und alle wissen das. Schaut man sich die positiven Ausnahmen an, lässt sich feststellen, dass in diesen Fällen zumeist ein intensiverer Austausch bzw. eine intensivere Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden besteht. Diese Beziehungen kompensieren offensichtlich Fragmentierungssymptome. Die Bindung und die damit verbundene Anerkennung an den oder die Lehrende stärkt die Motivation zum Selbstlernen (Effinger, Jensen 2013)

Es gibt durchaus externe Gründe, welche eine Umsetzung eines ambitionierten Studiengangs mit einem praktikablen und aufeinander bezogenen Lernkonzept erschweren und teilweise unmöglich machen. Außerdem lässt sich nicht alles planen und vorstrukturieren. Auch im und mit dem Unfertigen lernt man. Es gibt aber auch interne Gründe. Da wir an den externen Gründen ohne eine grundlegende Veränderung der Bildungs- und Hochschulpolitik unmittelbar nichts ändern können, lohnt es sich einen Blick auf die internen Faktoren zu richten. Ich behaupte, dass Hochschulen hier durchaus mehr Spielräume für eine andere Lehr- und Lernpraxis hätten, wenn sie denn nur gewollt wäre. Ich benenne die kritischen Punkte im Folgenden stichpunktartig aus der Perspektive verschiedener Kontexte:

Hochschule und Dozierende

- Mit Verweis auf die Freiheit der Lehre und erhöhte, nicht abrechenbare Kommunikationsaufwände gibt es deutliche Widerstände bei den Lehrenden, die eigenen Lehrinhalte mit den Lehrinhalten der Kollegen und Kolleginnen bzw. auf ein gemeinsames Studiengangsziel und die Modulziele abzustimmen. An einer Klärung über die Essentials einer Wissenschaft von der Sozialen Arbeit und der Relevanz bezugswissenschaftlichen Wissens besteht wenig Interesse.
- Die angebotene Lehre wird primär von den disziplinären Zugängen und Anerkennungsritualen der Bezugswissenschaften oder den speziellen Leidenschaften der Dozierenden konzipiert. Dementsprechend gibt es auch

kein gemeinsames Verständnis von den erforderlichen Kernkompetenzen für die bzw. in der Sozialen Arbeit.

- Bei der Umsetzung des Studiengangskonzeptes wurde es ebenso versäumt eine einheitliche, zumindest aufeinander abgestimmte Vorstellung des Transfers von Wissen in Praxis und von Praxis in Wissen zu entwickeln.
- Das Eigeninteresse der Dozierenden an Aufwandsbegrenzung bei der eh schon hohen Lehrbelastung ist stärker als jede Idee eines integrierten, ganzheitlich ausgerichteten Projektstudiums. Diese Haltung ist allerdings nachvollziehbar, weil der mit einem Projektstudium verbundene Mehraufwand durch die hochschulischen Anrechnungssysteme und zumeist auch nicht von den Hochschulleitungen nicht belohnt wird.
- Ein inter- bzw. transdisziplinäres Lehren und Forschen durch Teamteaching und Teamsearching findet nur in Ausnahmefällen statt.
- In der Sozialen Arbeit gibt es eine traditionelle Trennung von Theorievermittlung, Methodenaneignung und personbezogener Praxis- und Selbstreflexion. Entsprechend dieser Reihenfolge nimmt die disziplinäre Wertschätzung nach hinten deutlich ab. Ausbildungssupervision und Praxisreflexion wird von externen Lehrbeauftragten durchgeführt, deren Erfahrungen so gut wie nicht in die Evaluation und Weiterentwicklung des Studiengangs einfließen. Die personbezogenen, reflexiven Veranstaltungen erscheinen eher wie eine emotionale Hygieneveranstaltung, wo die Studierenden mal über ihre Gefühle und Ängste reden können, die in den theoriegeleiteten Veranstaltungen eher „stören“. Die meisten Dozierenden sind im Umgang mit der Emotionalität der Studierenden weder geübt noch gehört dies zu ihrem professionellen Selbstverständnis (Effinger 2005a, 2005b, 2015, Geißler-Piltz 2017).

Studierende

- Die Zwänge zur Finanzierung des Studiums durch Jobben, Verpflichtungen in Partnerschaft und Familie, aber auch politisches und soziales Engagement außerhalb des Studiums begrenzen die Möglichkeiten zum selbstorganisierten Eigen- oder Selbststudium erheblich. Dadurch werden Studierende oft zu reinen Wissenskonsumenten, die lernen, Wissen im Rahmen der Prüfungsanforderungen zum erforderlichen Zeitpunkt zu reproduzieren, ohne dass dies mit Lernprozessen, im Sinne von verstehen und begreifen des Gelernten verbunden ist.
- Studierende lassen sich oft nicht gern in die Karten sehen. Sie zeigen kaum Neugier oder verbergen sogar die für sie offenen, noch nicht verstandenen Fragen und entwickeln Schamgefühle, weil sie solche Fragen eher als Schwäche, denn als eine forschende Haltung verstehen.

- Durch die Einbindung in Jobs und bezahlte Praktika geraten die Studierenden oft in Loyalitätskonflikte zwischen Arbeit und Studium. Praxis wird mit Pflicht und Studium mit Freiheit konnotiert, wo es keine Anwesenheitsverpflichtung gibt. So entscheiden sich die meisten in solchem Dilemmata für die Praxis. Das führt dann zu einer diskontinuierlichen Präsenz und damit auch zu fragmentierten Lernprozessen in den Lehrveranstaltungen, insbesondere in jenen, in denen keine Prüfungsleistung (mehr) verlangt wird. Kontinuierliche Diskussionsprozesse im Laufe eines Semesters sind fast unmöglich.
- Bei der Auswahl der Praxisstellen durch die Studierenden dominieren meist rein instrumentelle Gründe. Entscheidend ist oft, ob diese Arbeit bezahlt wird oder nicht, ob man den Anleiter bzw. die Anleiterin kennt, ob die Praxisstelle zeitlich oder räumlich gut erreichbar ist. Inhaltliche, auf die eigene Kompetenzentwicklung ausgerichtete Gründe spielen bei den meisten eine nachrangige Rolle.
- Einige der Studierenden wollen gern noch ein anderes Handlungsfeld kennenlernen, mit dem sie sich bisher kaum befasst haben. Solche Praktika haben eher eine Orientierungsfunktion und die Studierenden werden hierbei kaum mit verantwortlichen Aufgaben betraut. Im Rahmen der Praxisreflexion können sie sich nicht auf eigenverantwortliche Fallbearbeitungen beziehen. Das führt zu Spannungen mit jenen, die sich eher für ein Vertiefungspraktikum entschieden haben.

Praxis

- Hochschule und Praxis sind zwei soziale Systeme, die sich eher mit Misstrauen als mit Neugierde begegnen. Keiner lässt sich gern in die Karten schauen, weil er oder sie denkt, die „wollen Dir doch nur zeigen, dass Du alles falsch machst“.
- Kollegen und Kolleginnen, die sich als Praxisanleiter zur Verfügung stellen, machen diese Arbeit vielfach ohne dass dies im Rahmen ihrer Stellenbeschreibung berücksichtigt oder belohnt wird. Ihr Mehraufwand wird von den Praxisträgern quasi privatisiert und der Leidenschaft der Praxisanleiter überlassen.
- Oft ist die Praxisanleitung nur formal benannt, ohne dass es wirkliche Anleitungsgespräche und Praxisreflexionen gibt.
- Seitens der Hochschule gibt es keine systematische und kontinuierliche Kooperation mit Praxisanleitern oder eine Einbeziehung in die Lehre. Solche Einsätze stellen für die Praxisanleiter oder die Kollegen in der Praxis auch einen Mehraufwand dar, der von keiner Stelle belohnt wird.
- Viele Praxisstellen verbinden mit den Praktika eher eine Entlastung in ihrem eh schon stark belasteten Arbeitsalltag. Gemeinsames Lernen findet

kaum statt. Die Studierenden bleiben alleingelassen. Aufgrund des unklaren Status und der geringen Zeitdauer in der Praxis wird Rollenunklarheit befördert. Die Studierenden berichten immer wieder, dass sie nicht wüssten, ob sie nun primär Kollegen sind, die schon einen ersten Studienabschluss haben und mit dem ihrer Anleiter gleichgesetzt sind oder ob sie sich als Praktikanten/Studierende, verstehen sollen, die „dumme“ Fragen stellen und Fehler machen dürfen.

Wissenschaftssystem

- Wissenschaft, die sich als eine forschende, analytische und objektivierende Wissenschaft versteht, ist darauf ausgerichtet, die vor ihr beobachteten, komplexen Gegenstände in seine Einzelteile zu zerlegen. So werden dann Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Elemente dieser Gegenstände bestimmt, benannt und voneinander abgegrenzt (klassifiziert). Wissenschaft und Theoriebildung ist Komplexitätsreduktion. Störende Einflüsse müssen möglichst isoliert und ausgeschlossen werden. Wissenschaftliche Theorie und Praxis (Forschung und Lehre) ist den Gesetzen der Logik und Objektivität verpflichtet. Professionen dagegen sind den Besonderheiten des Subjektes verpflichtet. Sie nutzen objektiviertes, abstraktes Wissen, um es dann im realen, konkreten und komplexen und eher widersprüchlichen Leben in Form von subjektivierenden Handlungsstrategien und zielgerichteten Interventionen wieder zusammenzufügen. Wissenschaftliche und professionelle Praxis, Disziplinen und Professionen haben also eine entgegengesetzte Handlungsperspektive. Die meisten Hochschulen der Angewandten Wissenschaften orientieren sich aber primär an der fragmentierenden Praxis der Wissenschaften. Objektivierendes und subjektivierendes Handeln werden zu wenig integriert behandelt (Böhle 2017). Daraus entstehende Defizite kompensieren Dozierende wie Studierende oft mit normativen Orientierungen. Da geht es dann eher um die „richtige“ und „gerechte“ Praxis als um die Frage, ob diese Handlungsorientierungen in der Praxis auch möglich, realistisch und angemessen sind (Moch 2014, Oestreicher 2014, Sommerfeld 2014).
- Sowohl in der Praxis als auch in den Hochschulen selbst gibt es kein klares Verständnis darüber, was eine Angewandte Wissenschaft ist. In der Gesellschaft im Allgemeinen und spiegelbildlich im Wissenschaftssystem im Besonderen gibt es eine klare Hierarchie zwischen sogenannte Grundlagenwissenschaften und Angewandter Wissenschaft. Der reine Wissenschaftler als Forscher gilt mehr als der Lehrende oder der wissenschaftlich gebildete professionelle Praktiker. Spezialisten gelten mehr als Generalisten. Theoriekompetenz wird von außen zwar oft belächelt, steht im Ansehen des Wissenschaftssystems aber höher als Praxiskompetenz. Der Umfang der Literaturliste gilt mehr als erfolgreiche Lehre. Alle in diesem Sys-

tem Handelnden sind mehr oder minder gezwungen, sich diesen unausgesprochenen Regeln anzupassen, wenn sie in diesem System erfolgreich sein und Reputation erlangen wollen.

- Die Abwertung von Praxis und Praxiserfahrungen im Wissenschaftssystem manifestiert sich bis heute im Rahmen der Akkreditierung, der Forschungsförderung, und den öffentlichen Anerkennungsritualen (Exzellenz und Preise).

4. Ausblick

Wie kommt man aus diesen Dilemmata heraus? Hochschulen der Angewandten Wissenschaften sollten sich m.E. selbstbewusster auf ihre Kompetenzen in der Analyse und Vorbereitung auf komplexe Probleme der Lebensführung und Lebensbewältigung konzentrieren. Weder das Humboldtsche Bildungsideal noch eine rein instrumentell ausgerichtete Berufsausbildung sind m.E. hinreichende Vor- oder Leitbilder für Professionen im Bereich der Humanwissenschaften. Die vorhandenen Spielräume zu einem auf ganzheitliches Lernen ausgerichteten Studium, sollten konsequenter genutzt werden. Ganzheitliches und praxisintegrierendes Lernen mit selbstreflexiven Elementen sollte stärker angerechnet und belohnt werden. Die Interessenvertretungen der Hochschulen für Angewandte Wissenschaften und die Verbände der Disziplinen Angewandter Wissenschaften sollten sich von dem Bemühen verabschieden, in allen Belangen mit den klassischen Universitäten gleichzuziehen. Das können sie nicht schaffen. Im Gegenteil: die Universitäten werden sich in Zukunft in der weit überwiegenden Mehrzahl ihrer Studiengänge und Studienplätze eher am Modell der Hochschulen für Angewandte Wissenschaften orientieren. Darauf wird auch die Politik reagieren und die personelle und materielle Ausstattung der Hochschulen für Angewandte Wissenschaften deutlich verbessern. Ob das gelingen wird, hängt nicht nur von den Hochschulen, sondern auch von der Praktikern und ihren Interessenvertretungen ab.

Literatur

- Böhle, F. (2017): Subjektivierendes Handeln – Anstöße und Grundlagen. In: Böhle, F. (Hrsg.) (2017): Arbeit als subjektivierendes Handeln. Handlungsfähigkeit bei Unwägbarkeiten und Ungewissheit. Wiesbaden: Springer VS, 3–42
- Effinger, H. (2005a): Lernen mit allen Sinnen – Supervision als reflexives Lernen und deren Bedeutung für die Entwicklung von Handlungskompetenz in der Ausbildung sozialer Berufe. In: supervision 1/05, 8–19
- Effinger, H. (2005b): Wissen was man tut und tun was man weiß. Die Entwicklung von Handlungskompetenzen im Studium der Sozialen Arbeit. In: Blätter der Wohlfahrtspflege 6/2005, 223–228
- Effinger, H. (2015b). Ausbildungssupervision in der Sozialen Arbeit. In: Soziale Arbeit 4.2015, 129–135
- Effinger, H./Jensen, P. (2013): Durch Ver-Antwortung verbinden. Zur Bedeutung von Beziehung und Verantwortung in Zeiten kompetenzorientierter Lehre. In: Wendt, W.R. (Hrsg.): Zuwendung zum Menschen in der Sozialen Arbeit. Festschrift für Albert Mühlum. Lage: Jacobs Verlag, 73–88
- Geißler-Piltz, B. (2017): Statt Marginale: Integration von Supervision im Studium der Sozialen Arbeit. In: supervision. Die Zeitschrift für Beraterinnen und Berater. 35 Jg. Heft 2/2017, 16–26
- Hüther, G. (2016): Mit Freude lernen, ein Leben lang. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Moch, M. (2014): Implizites Wissen und seine reflexive Funktion – Ein Gegenentwurf zu „theoriegeleiteter Praxis“. In: Faas, S., Bauer, P., Treptow, R. (Hrsg.): Kompetenz, Performanz, soziale Teilhabe. Sozialpädagogische Perspektiven auf ein bildungstheoretisches Konstrukt. Wiesbaden: Springer VS, 103-118
- Oestreicher, E. (2014): Wissenstransfer in Professionen. Grundlagen, Bedingungen und Optionen. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress
- Sommerfeld, P. (2014): Kooperation als Modus der Verknüpfung von Wissenschaft und Praxis am Beispiel der Sozialen Arbeit. In: Unterkofler, U./Oestreicher, E. (Hrsg.): Theorie-Praxis-Bezüge in professionellen Feldern. Wissensentwicklung und Verwendung als Herausforderung, 133-155. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich unipress
- Spitzer, M. (2002): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg und Berlin: Spektrum Akademischer Verlag

Ivonne Zill-Sahm

„Lernortverknüpfung“ am Beispiel des „Lernort Praxis“ im Bachelorstudiengang Bildung und Erziehung in der Kindheit an der Evangelischen Hochschule Dresden

Die Kindheitspädagogik ist eine noch junge Profession. Erst 2004 nahmen die ersten Studiengänge an deutschen Hochschulen ihren Studienbetrieb auf (hierzu u.a. Rauschenbach & Diller, 2006, Speth, 2010, Rauschenbach, 2013)¹³. Sieben Jahre später, im Mai 2011, beschloss die Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK, 2011) eine gemeinsame Berufsbezeichnung für Absolvent_innen dieser Studiengänge. Die staatlich anerkannte Kindheitspädagogin, der staatlich anerkannte Kindheitspädagoge war „geboren“. In den Folgejahren setzten die einzelnen Bundesländer entsprechende Richtlinien zur Umsetzung dieses Beschlusses in Kraft.¹⁴

Bachelorstudiengänge im Bereich der Kindheitspädagogik führen zu einem berufsqualifizierenden Abschluss, der zu einer berufspraktischen Tätigkeit in einem der Handlungsfelder der Kindheitspädagogik befähigt. Eine zentrale Herausforderung in diesem Zusammenhang ist die Verknüpfung von theoretisch-wissenschaftlicher und praktischer Ausbildung – oder vereinfacht formuliert: die Verknüpfung von Praxis und Theorie (u. a. Netwig-Gesemann, 2013, Helsper, 2004, BMBF, 2012). Es gibt zahlreiche Beispiele – nicht allein bei Studiengängen im Bereich der Kindheitspädagogik – wie eine Integration von Praxis in den Studienablauf aussehen kann. Bei der Kindheitspädagogik ist jedoch – mit Blick auf Praxis – die Jugendlichkeit der Profession ein zu berücksichtigender Faktor. Denn Kindheitspädagog_innen sind noch wenig bekannt in Handlungsfeldern der pädagogischen Arbeit mit Kindern und ihren Eltern/Familien, wozu auch Kindertageseinrichtungen zählen (u. a. Schneider, 2017)¹⁵. Zudem sind in diesen Handlungsfeldern vielfach andere Professionen und Berufsgruppen etabliert (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2014, 2017). Praxis kann (und darf meines Erachtens) daher nicht allein als „Ort“ praktischer Erprobung und Reflexion wis-

¹³ Laut der Studiengangsdatenbank der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, stehen gegenwärtig 143 Studienangebote im Bereich der Kindheitspädagogik (115 Bachelor- und 28 Masterstudiengänge) zur Verfügung. [Zugriff 30.07.2018].

¹⁴ Eine Übersicht über den Stand (2014) in anderen Bundesländer findet sich unter: http://www.fbts.de/uploads/media/Studie_KindheitspaedagogIn_2014_BAG_BEK_Studiengangstag_Kindheit-opt1.pdf.

¹⁵ An dieser Stelle sei ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die ersten Studiengänge im Bereich der Kindheitspädagogik tatsächlich als eine Reaktion auf die Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder (1998) entstanden sind, um die pädagogische Qualität durch eine Anhebung der Ausbildung auf akademisches Niveau nachhaltig zu verbessern. In diesem Zusammenhang wurde und wird bedauerlicherweise auch heute noch vielfach von der Akademisierung des Erzieher_innenberufs gesprochen, was u. a. zu einer Engführung führt.

senschaftlich fundierten Wissens gesehen werden, sondern muss ebenfalls als Ort der Bekanntmachung, der Etablierung und der Konturierung einer neuen Profession betrachtet werden. Dabei geht es nicht allein um die Profession und „die“ in diesem Sinne Professionellen sowie eine damit verbundene berufspolitische und fachliche Weiterentwicklung der Kindheitspädagogik, sondern ebenso um das Schaffen/Herstellen von Anschlussfähigkeit(en) an die jeweiligen Handlungsfelder und die dort handelnden Akteur_innen¹⁶.

Vor diesem Hintergrund wurde ein integriertes Theorie-Praxis-Modell im Studiengang Bildung und Erziehung in der Kindheit an der Evangelischen Hochschule Dresden entwickelt, das darauf abzielt, die Studierenden durch eine enge und kontinuierliche Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Entwicklung ihrer Professionalität, ihres professionellen Selbstverständnisses zu unterstützen und gleichzeitig die Anschlussfähigkeit in und zur pädagogischen Praxis institutioneller Handlungsfelder der Kindheitspädagogik herzustellen. Dieses Modell wird im Folgenden vorgestellt. Zunächst sollen jedoch Überlegungen zu einem Verhältnis von Theorie und Praxis angeführt werden, um die durchaus heterogenen Begriffsfassungen von Theorie und Praxis zu skizzieren, die zur Reflexion (und Evaluation) im Kontext einer curricularen Verankerung von Praxis herangezogen werden können.

1. Überlegungen zum Verhältnis von Theorie und Praxis

Theorie und Praxis scheinen auf den ersten Blick selbsterklärend zu sein und keiner weiteren Erläuterung zu bedürfen. Bei genauerer Betrachtung offenbaren sich allerdings sowohl Theorie als auch Praxis als überaus komplexe Konzepte, die in einem wissenschaftlichen Verständnis nur bedingt selbsterklärend sind. Daher sollen Praxis und Theorie in ihrem wechselseitigen Bezug definitorisch präzisiert werden.

Nach Kron werden drei unterschiedliche Auffassungen von Theorie unterschieden: Alltagstheorien, Objekttheorien und Theorien über Theorien sogenannte Metatheorien. Allen Theorien ist gemein, dass sie der Erkenntnis dienen (1999, 74). Weiter heißt es bei Kron:

Unter einer *Theorie* kann demgemäß ein nach wissenschaftlichen Regeln entstandenes Ergebnis oder Produkt theoretischer und/oder empirischer Erkenntnisse verstanden werden, das in Begriffen und Sätzen ausgedrückt wird. Dabei werden die einzelnen Erkenntnisse als Elemente definiert. In Theorien ist also wissenschaftliche Erkenntnis systematisch zusammengefasst. (ebd., 75)

¹⁶ Es ist davon auszugehen, dass dies nicht ausschließlich für Bachelorstudiengänge im Bereich der Kindheitspädagogik und ihren Absolvent_innen gilt, sondern auch für Absolvent_innen von Masterstudiengängen in diesem Bereich zutreffen wird, oder auch für andere Handlungsfelder, die erst in jüngster Zeit einen Akademisierungsschub erfahren haben, wie beispielsweise der Bereich der Pflege/Pflegewissenschaft. Dadurch ist/wird eine besondere Berücksichtigung von Praxis, wie auch der dort handelnden Akteur_innen, unabdingbar.

Theorien dienen demnach dem Verstehen und Erklären von Sachverhalten, der Prognose, der kritischen Reflexion von Theorien, wie auch deren Weiterentwicklung oder der Weiterentwicklung von Praxis (allgemein), zudem können sie Basis empirischer Forschung sein (ebd., 79). Hinsichtlich der mehrfach genannten Theorie-Praxis-Verknüpfung, ist Theorie jedoch durchaus weiter zu fassen. Theorie kann diesbezüglich als ein globales Konzept, als ein logisches und in sich geschlossenes System aufeinander bezogener Aussagen, Theorien und Modelle verstanden werden. Kron bezeichnet dies als Wissenschaft (ebd. 80f). Hinsichtlich eines integrierten Theorie-Praxis-Modells innerhalb eines Hochschulstudiums kann Theorie zusammenfassend auch als die wissenschaftlichen Inhalte eines Studiums begriffen werden¹⁷. Weiter führt Kron aus, dass „nahezu alle Wissenschaften zugleich eine Disziplin“ (ebd. 80) seien. Diese Auffassung ist mit Blick auf die Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses – dessen Entwicklung bzw. die Unterstützung/Begleitung der Entwicklung eines solchen, innerhalb des Studiengangs anvisiert wird – bedeutsam, dient die Disziplin doch als Orientierungsgröße und Referenzkategorie der Reflexion von Praxis und Theorie gleichermaßen.

In der Auseinandersetzung mit dem Praxisbegriff kann nach Wildfeuer zunächst festgestellt werden, dass der Begriff Praxis ein aus dem Griechischen stammendes Lehnwort ist, das zahlreiche Bedeutungen in sich vereint: „Tat, Handlung, Tun, Tätigkeit, Beschäftigung, aber auch Wirksamkeit, Hervorbringung, Ereignis, Begebenheit, Vorfall, Tatsache, Ausübung, Ausführung, Vollziehung, Verfahrenspraxis, Handlungsweise.“ (2011, 1174). Weiter führt er aus, dass es neben der Handlung, der Tätigkeit auch um „Erfolg“, um ein „erfolgreiches Handeln“ (ebd.) geht und damit gleichsam Praxis aus einer normativen Perspektive von Erfolg/Misserfolg, Gelingen/Misslingen, betrachtet wird. Diese normative Perspektive muss auch für Praxis im Rahmen eines Hochschulstudiums festgestellt werden, geht es doch um den Transfer von Wissen zu Können in konkreten Handlungsbezügen (vgl. Pfaffenberger, 2001, 89, nach Becker-Lenz, u.a., 2012, 13). Des Weiteren fasst er zusammen: „Seit Aristoteles ist Praxis ein Grundbegriff der Philosophie“ (ebd.), der zudem der Differenzierung und Abgrenzung von praktischer und theoretischer Philosophie dient¹⁸.

Hinsichtlich des Verhältnisses von Theorie und Praxis erarbeitete Wolfgang Klafki – im Rahmen des Funkkollegs Erziehungswissenschaft, das eine grundlegende Einführung in die zum damaligen Zeitpunkt noch junge Disziplin Erzie-

¹⁷ Dieses Verständnis kann den weiteren Ausführungen zur Theorie-Praxis-Verknüpfung zugrunde gelegt werden.

¹⁸ Dieser philosophische Diskurs zur Präzisierung und Konkretisierung von Praxis soll nicht geführt werden, allerdings sei an dieser Stelle auf die Ausführungen von Wildfeuer im neuen Handbuch philosophischer Grundbegriffe verwiesen.

hungswissenschaft geben sollte – ein Arbeitsverständnis von pädagogischer Praxis heraus¹⁹:

„Die pädagogische Praxis [dieser Menschen, Auslassung IZS] ist nur zu verstehen in einem Zusammenhang mit einem System bestimmter *Institutionen* [sic] in einer bestimmten, geschichtlich gewordenen Gesellschaft, sie hängt mit reflektierten oder unreflektierten Vorstellungen von *pädagogischen Zielen* und *pädagogischen Methoden* zusammen“ (1971, 176).

Es geht mit Blick auf pädagogische Praxis also einerseits um das konkrete Handeln und Verhalten Einzelner, das bestimmten Zielen folgt und sich bestimmter Methoden bedient, die sowohl reflektiert (und damit bewusst) als auch unreflektiert (und damit unbewusst, im Sinne von Erfahrungswissen) sein können und die ihrerseits einen historischen wie auch gesellschaftlichen Bezug aufweisen. Und andererseits geht es um institutionelle Kontexte – gemeint sind damit sowohl die einzelnen Einrichtungen (Praxiseinrichtungen) als auch das System der Einrichtungen (global gefasst beispielsweise als Elementarbereich) – innerhalb derer die Menschen pädagogisch handeln. Handeln ist demnach immer an institutionelle, wie auch gesellschaftliche Bedingungen geknüpft, die zudem einer historischen Entwicklung unterliegen. Aus humanökologischer Perspektive werden – in Anlehnung an Uri Bronfenbrenner – die Mikroebene der handelnden Akteur_innen, wie auch die Mesoebene der Institution berührt; dies gilt gleichsam für die Makroebene des Systems der Institutionen mit ihren rechtlichen, politischen und gesamtgesellschaftlichen Bezügen wie auch dem Chronosystem der Historizität, Veränderlichkeit und Weiterentwicklung. Alle Systemebenen stehen in einem wechselseitigen Spannungsverhältnis, was auch mit Blick auf die eingangs formulierte Bedeutung von Praxis für eine junge Profession wie die Kindheitspädagogik²⁰ nicht außer Acht gelassen werden kann – insbesondere dann nicht, wenn eine curriculare Verankerung von Praxis intendiert ist. Der Begriff Praxis kann vor diesem Hintergrund als ein Containerbegriff verstanden werden, der im je konkreten Kontext zu präzisieren ist. In einer metatheoretischen Annäherung konkretisiert Klafki das Verhältnis von Erziehungswissenschaft (als Theorie einer Praxis) und Pädagogik (als jene Praxis) in Form von vier Thesen, die m.E. geeignet sind, das Verhältnis von Theorie und Praxis im Kontext eines (kindheitspädagogischen) Studiengangs zu beleuchten. Legen sie doch ein grundlegendes Verständnis über die Art und Weise, wie Praxis und Theorie

¹⁹ Das heißt, dass die Frage danach wie Praxis in Wissenschaft und wissenschaftliche Auseinandersetzung einzubinden ist zu berücksichtigen ist. In seinen Ausführungen hebt Klafki zudem hervor, dass mit Blick auf Praxis, menschliche Praxis gemeint sei, womit nicht jede Tätigkeit eines Menschen bezeichnet wird, vielmehr geht es um Handeln und Verhalten in sozialen Bezügen, in der Absicht „auf andere Menschen einzuwirken oder die Beziehung zwischen Menschen zu beeinflussen“ (1971, 175).

²⁰ In diesem Zusammenhang soll nicht der Diskurs über die Frage, ist die Kindheitspädagogik eine Profession, Semiprofession oder gar halbierte Profession geführt werden, es sei jedoch auf relevante Quellen in diesem Zusammenhang verwiesen (hierzu u. a. Betz und Closs, 2014, Dick, u. a., 2016, Friedrich, u. a., 2016).

sich gegenseitig bedingen und aufeinander bezogen sind, dar. Klafki beschreibt damit eine Form der Verschränkung, die wichtige Impulse für die curriculare Entwicklung von Studiengängen geben kann, die Praxis als integralen Bestandteil verstehen.

Seine erste These lautet:

„Theorie und Praxis der Erziehung stehen sich primär nicht als zwei deutlich geschiedene Bereiche [...Auslassung IZS] *gegenüber*, sie werden nicht – als vermeintlich zunächst getrennte Betätigungen – erst *sekundär* [sic] miteinander in Beziehung gebracht; vielmehr sind sie ursprünglich in charakteristischer Weise miteinander verschränkt.“ (1971, 177)

Praxis und Theorie der Erziehung, im vorliegenden Kontext Praxis und Theorie der Kindheitspädagogik²¹, werden nicht als getrennte Bereiche gesehen, die erst im Nachhinein miteinander verknüpft werden. Vielmehr sind sie genuin aufeinander bezogen. Für die curriculare Entwicklung kindheitspädagogischer Studiengänge kann damit u. a. eine Gleichzeitigkeit – statt einem Nacheinander – von Praxis und Theorie begründet werden.

In seiner zweiten These stellt Klafki fest:

„Die Praxis und die ihr zugrundeliegenden Theorieelemente sind *geschichtlich*, haben bestimmte *geschichtliche* [sic] Voraussetzungen und unterliegen *geschichtlichem* Wandel. *Indem* die Erziehungswissenschaft diese geschichtlichen Voraussetzungen untersucht und bewußt macht, stellt sich ihre aufklärende Funktion im Verhältnis zur Praxis genauer als *historische Aufklärung* dar.“ (ebd, 178)

Bereits die Entstehung kindheitspädagogischer Studiengänge kann als eine Bewusstmachung historischer Bedingungen pädagogischer Praxis durch Theorie gesehen werden; insofern die bereits genannten Studien (vgl. Fußnote 3) förderliche Wirkungen pädagogischer Praxis auf kindliche Entwicklung (empirisch fundiert) in Frage gestellt und pädagogische Praxis kritisch reflektiert haben. Diese kritische Perspektive kann als ursächlich für die Etablierung kindheitspädagogischer Studiengänge bezeichnet werden. Einen ähnlichen Innovationsschub gab es bereits in den 1970er Jahren, als im Rahmen der ersten Bildungsdiskussion der Kindergarten zur ersten Stufe des bundesdeutschen Bildungssystems – dem Elementarbereich – wurde, und gleichzeitig die Ausbildung der Fachkräfte reformiert und Fachhochschulen als akademische Ausbildungsstätten etabliert wurden (vgl. u. a. Grossmann, 1992, Pasternack, 2013)²².

Die dritte These Klafkis lautet:

²¹ Die Kindheitspädagogik als Wissenschaft liegt – aufgrund ihrer Jugendlichkeit - gegenwärtig noch fragmentarisch vor, möglicherweise wird sie aber auch aufgrund des Gegenstandsbereichs fragmentarisch bleiben. Ein weiterer Aspekt in diesem Zusammenhang könnte sein, dass der Diskurs zur disziplinären Konturierung nur vereinzelt geführt wird (vgl. hierzu Betz und Cloos, 2014).

²² Damit soll nicht zum Ausdruck gebracht werden, Kindheitspädagogik sei gleichzusetzen mit einer Akademisierung der Ausbildung von Erzieher_innen.

Zu der kritisch-historischen Aufklärung über die jeweiligen geschichtlich vermittelte Gegenwartssituation, die Erziehungswissenschaft der Praxis vermitteln kann, gehört heute zentral die Untersuchung *der ökonomischen, gesellschaftlichen und politischen* Voraussetzungen, Grenzen, Abhängigkeiten und Verflechtungen, die das gegebene Erziehungssystem und die in ihm vollzogenen Unterrichts- und Erziehungsprozesse kennzeichnen (ebd., 179f).

In ihr setzt sich Klafki mit Fragen der ökonomischen, gesellschaftlichen und politischen Voraussetzungen, Grenzen und Abhängigkeiten auseinander. Diese Fragen muss Theorie in der pädagogischen Praxis aufgreifen und bearbeiten. Mit Blick auf die Entwicklung von Studiengängen im Bereich der Kindheitspädagogik könnte hier beispielsweise auch die finanzielle und strukturelle Absicherung der Begleitung von Studierenden in der Praxis durch Praktiker_innen gefasst werden. Diesbezüglich gibt es verschiedene Beispiele u. a. aus Norwegen, wie eine fachlich fundierte und reflektierte Begleitung (auf hohem Niveau) von Studierenden in der Praxis sowohl finanziell, durch eine höhere Vergütung, wie auch strukturell, beispielsweise durch Zeiten der Freistellung, die ausschließlich für die Reflexion pädagogischer Praxis mit Studierenden vorgesehen sind, ausgestaltet werden kann (vgl. u. a. Oberhuemer, 2014).

In der vierten These geht es um die tatsächlichen Wirkungen/Wirkmöglichkeiten der pädagogischen Praxis:

„Wenn es um eine optimale Ermittlung der tatsächlichen *Wirkungsmöglichkeiten* der pädagogischen Praxis geht, so sind erziehungswissenschaftliche Forschung und Theorie einerseits und eben diese pädagogische Praxis andererseits im Sinne ständiger Wechselwirkung oder besser: im Sinne eines *permanenten Rückkoppelungsprozesses* aufeinander angewiesen.“ (ebd. 181)

Praxis ist kein Selbstzweck, sondern ermöglicht, unterstützt, fördert und fordert die Entwicklung einer pädagogischen Handlungskompetenz bei Studierenden, in der Wissen, Können wie auch eine pädagogische Grundhaltung aufeinander bezogen werden, um in Handlungsfeldern der Kindheitspädagogik professionell handeln zu können. Sie ist Grundlage eines professionellen Selbstverständnisses.

„Ausbildungsziel kann nicht nur in einer bestimmten curricular-geregelten Wissensmenge allein bestehen, sondern berufliche Handlungsfähigkeit erfordert darüber hinaus Können auf einer Basis von Wissen, d.h. gekonnten Umgang mit diesem Wissen, also: Handeln können“ (Pfaffenberger, 2001, 89, zitiert nach Becker-Lenz, u.a., 2012, 13).

Dieses Ausbildungsziel – wie Pfaffenberger es nennt – das „Handeln können“ (ebd.) entfaltet/entwickelt sich somit in einem kontinuierlichen Prozess, in dem Praxis und Theorie aufeinander bezogen werden. Es kann zudem von einem transaktionalen Prozess gesprochen werden, der die Dynamik der sukzessiven Entwicklung/Weiterentwicklung durch die gegenseitige Bezogenheit von Theorie und Praxis beschreibt. Praxis und Theorie sind demnach aufeinander angewiesen und dienen unter anderem als gegenseitige Reflexions-/ Evaluationsfolien hinsichtlich der von Klafki beschriebenen Wirkungsmöglichkeiten. Die Hochschule hat in diesem Kontext eine besondere Funktion. Nach Becker-Lenz ist „[D]ie Hochschule [ist, Auslassung IZS] per se ein intermediärer Raum zwischen Wissenschaft und Praxis und ein Vorbereitungsraum auf den späten

Ernstfall beruflichen Handelns“ (2012, 10), das Studium dient der reflexiven Vermittlung zwischen Wissenschaft/ Theorie und Praxis, und bereitet auf eine spätere professionelle Ausübung beruflicher Praxis vor²³. Theorie und Praxis sind in einem solchen Verständnis integraler Bestandteil eines Studiums, sie sind als ein curriculares Element – im Sinne eines Lernortes mit zwei Ausprägungen – zu verstehen.

2. Theorie-Praxis-Verknüpfung als curriculares Element

Im Folgenden wird das Modell der Theorie-Praxis-Verknüpfung²⁴ im Rahmen des Studiengangs Bildung und Erziehung in der Kindheit vorgestellt. In diesem Modell wurden die hier skizzierten Überlegungen zum Verhältnis von Theorie und Praxis aufgenommen und curricular verankert. Von diesen Überlegungen ausgehend, stellt Praxis (im Sinne praktischer Tätigkeit von Studierenden in institutionellen Kontexten) keinen Anhang an das Studium dar und kann daher auch nicht losgelöst von Studieninhalten absolviert werden. Theorie und Praxis sind als zwei Ausprägungen „eines Lernortes“²⁵ zu verstehen und in diesem Verständnis reflexiv aufeinander bezogen.

Im Studiengang Bildung und Erziehung in der Kindheit erfolgt diese Verknüpfung insbesondere – jedoch nicht ausschließlich – im Studienfeld Lernort Praxis²⁶, das neben dem Studienfeld erziehungswissenschaftliche Grundlagen, das umfangreichste Studienfeld und damit für den Studiengang profilbildend ist. Insgesamt sind dem Studienfeld Lernort Praxis vier von 23 Modulen zugeordnet, die einen Umfang von 51 Creditpoints²⁷ haben. Darin enthalten sind – unter an-

²³ Im Kontext des Studierenden survey und Studienqualitätsmonitor des BMBF, 2012, werden neben Forschung und Forschungsbezügen, auch Praxis und Praxisbezüge innerhalb des Studiums in den Blick genommen. Die befragten Studierenden stellen dabei die besondere Bedeutung und Wichtigkeit von Praxis und Praxisbezügen in bzw. während des Studiums, dem sie einen sehr hohen Nutzen hinsichtlich der späteren Berufstätigkeit zuschreiben, heraus.

²⁴ Im Bewusstsein darüber, dass dieser „Begriff“ nur bedingt, das komplexe, vielschichtige und durchaus bedingungsvolle Konstrukt der wechselseitigen Bezogenheit von Theorie und Praxis abzubilden mag und daher eine Verkürzung darstellt, wird er dennoch in der weiteren Ausführung genutzt werden.

²⁵ Es ist zu überlegen, ob der Begriff des Lernortes noch angemessen ist, liegt diesem doch eine gewisse Begrenztheit zugrunde, was dem Gegenstand (und seiner Komplexität), der damit beschrieben wird, die reflexive wechselseitige Bezogenheit von Theorie und Praxis in kindheitspädagogischen Kontexten, nicht gerecht wird/werden kann. Möglicherweise eröffnet der Begriff des Lernraums weitere Optionen, die – u. a. hinsichtlich der Weiterentwicklung des Curriculums – zu prüfen sind.

²⁶ An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass es neben dem Studienfeld Lernort Praxis ebenfalls ein gleich bezeichnetes Modul Lernort Praxis im Curriculum gibt. In diesem Modul beginnt die praktische Tätigkeit in einer Praxiseinrichtung in einem kindheitspädagogischen Handlungsfeld.

²⁷ Ein Creditpoint entspricht einem Workload von 27 Unterrichtseinheiten zu je 45 Minuten, die sich aus Präsenz- und Selbststudienzeit zusammensetzen. Die Verteilung von Präsenz- und Selbststudienzeit ist dabei unterschiedlich. Bei einem Großteil der Module setzt sich der zu erbringende Workload aus 1/3 Präsenz- und 2/3 Selbststudienzeit zusammen. Die Module des Lern-

derem – zirka 130 Tage mentorierte praktische Tätigkeit in einem kindheitspädagogischen Handlungsfeld, die über einen Zeitraum von fünf Semestern absolviert werden. Neben den genannten Studienfeldern werden weitere Module in einem psychologischen sowie einem sozialwissenschaftlichen Studienfeld zusammengefasst.

Studienfelder und ihre Gewichtung

SF NR	Studienfelder (SF)	Module für diesem Bereich	ECTS-Punkte in diesem Bereich
1	Lernort Praxis	BEK 1, 6, 14, 17	51
2	Erziehungswissenschaftliche Grundlagen	BEK 3, 7, 10, 11, 16, 18, 19, 20	43
3	Entwicklung, Lernen und Kommunikation	BEK 2, 9, 12, 21	24
4	Sozialwissenschaftliche Grundlagen	BEK 4, 5, 8, 13, 15, 22	35
	Studium Generale		12
	BA-Arbeit und Kolloquium	BEK 23	15
Leistungspunkte insgesamt nach ECTS			180

Abb.1: Studienfelder und ihre Gewichtung (Quelle: eigene Darstellung)

Der Lernort Praxis zieht sich – in Form des Studienfeldes – durch das gesamte sechssemestrige Bachelorstudium und ist, im Sinne eines permanenten Rückkoppelungsprozesses (s.o.), geprägt von einem kontinuierlichen Wechsel zwischen Theorie und Praxis. In dieser Verknüpfung und Bezogenheit werden Theorie und Praxis gestaltet, wahrgenommen und reflektiert. Um die damit verbundenen Ziele, wie die Entwicklung einer reflexiven Professionalität (vgl. Nentwig-Gesemann, 2013) als wesentlicher Bestandteil eines professionellen Selbstverständnisses als Kindheitspädagog_in bei den Studierenden zu unterstützen, zu fördern und herauszufordern, oder auch die weitere Verbreitung und Etablierung der Kindheitspädagogik als Profession in unterschiedlichen Handlungsfeldern zu befördern, umzusetzen.

Das Studienfeld Lernort Praxis kann als der zentrale „Ort“ der Verknüpfung von Theorie und Praxis betrachtet werden, da sich hier in besonderer Weise Hochschule und die konkreten Praxiseinrichtungen der Studierenden, mit ihren heterogenen und gleichzeitig spezifischen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten, begegnen. Dabei ist die Verknüpfung curricular auch in anderen Modulen und Stu-

ortes Praxis weichen von dieser Logik ab. Der Workload ergibt sich zu gleichen Teilen aus Präsenz- und Selbststudienzeit.

dienfeldern – über die zu erbringenden Lerndokumentationen und Prüfungsleistungen sowie den damit verbundenen angestrebten Kompetenzen und Qualifikationen – verankert.

Theorie-Praxis-Verknüpfung findet auf unterschiedlichen Ebenen von Hochschule und Praxiseinrichtungen statt (vgl. Seite 3); sie wird durch die Hochschule initiiert, moderiert, begleitet und unterstützt. In diesem Prozess sind die Praxiseinrichtungen (mit den dort tätigen Akteur_innen) nicht nur integraler Bestandteil, sondern Mitgestalter_innen, die neben der Unterstützung und Begleitung von Studierenden auch Impulsgeber_innen für Transfer und Weiterentwicklung sowohl in die Hochschule als auch in den Praxiseinrichtungen, wie auch dem System pädagogischer Praxis, selbst, sind. Neben der Begleitung der Studierenden in den Praxiseinrichtungen sind in diesem Kontext auch Austauschformate zwischen Hochschule und Praxiseinrichtungen bzw. den Mentor_innen, wie auch innerhalb der Praxiseinrichtungen in den Blick zu nehmen, die diese Prozesse flankieren und zu deren struktureller Absicherung insbesondere auch in der pädagogischen Praxis insgesamt beitragen (siehe unten).

2.1 Aufbau und Ablauf des Studienfelds Lernort Praxis

Mit dem ersten Studientag beginnt der Lernort Praxis und damit die Theorie-Praxis-Verknüpfung. Die Studierenden erhalten zu Beginn des Studiums eine Broschüre mit den Praxiseinrichtungen, die für ihre Kohorte als Praxislernorte zur Verfügung stehen²⁸. Bereits der Prozess der Auswahl von Praxiseinrichtungen kann als integraler Bestandteil des Studienfeldes Lernort Praxis gesehen werden. So haben die Studierenden ab der ersten Studienwoche die Aufgabe, sich mit den für ihre Kohorte zur Verfügung stehenden Praxiseinrichtungen auseinander zu setzen, sich über die Einrichtungen – soweit wie möglich – zu informieren. Dabei sollte es nicht vorrangig um die „geographische“ Lage gehen, sondern vor allem um die (erhofften/zu erhoffenden) Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten – im Sinne von Wirkmöglichkeiten (vgl. Seite 5) – sowie die Interessen der Studierenden beispielsweise für einen bestimmten Ansatz oder ein bestimmtes Handlungsfeld. Dieser ersten Orientierung folgt eine Phase des Erkundens, in der die Studierenden in den Praxiseinrichtungen Probearbeitstage absolvieren, um so die Einrichtungen und Teams kennen zu lernen, aber auch um sich dort vorzustellen. Am Ende des ersten Studiensemesters erfolgt dann die Ent-

²⁸ Im Rahmen des Studiengangs Bildung und Erziehung in der Kindheit besteht mittlerweile ein Kooperationsnetzwerk mit etwa 80 Praxiseinrichtungen aus unterschiedlichen kindheitspädagogischen Handlungsfeldern. Für jede Kohorte werden aus diesem „Pool“ von Praxiseinrichtungen ca. 25 bis 30 Einrichtungen vorgehalten, die als Praxislernorte zur Verfügung stehen. Diese Kohorten spezifische Auswahl erfolgt anhand bestimmter Kriterien, wie beispielsweise der zum jeweiligen Zeitpunkt begleiteten Studierenden, andere Kriterien müssen bei den Kooperations-einrichtungen nachgefragt werden, wie Kapazitäten und Ressourcen in den einzelnen Teams beispielsweise aufgrund einrichtungsspezifischer Herausforderungen (Stabilität (oder Fluktuation), anstehende Veränderungsprozesse o. ä.).

scheidung für eine Praxiseinrichtung, die für die folgenden fünf Semester Praxislernort sein soll. Der Prozess der Entscheidung ist eingebettet in einen Aushandlungsprozess, an dem alle Studierenden einer Kohorte beteiligt sind. Ausgehandelt wird, wer in welcher Einrichtung und aufgrund welcher Argumente seinen/ihren Praxislernort findet. Der Prozess der Auswahl eines Praxislernortes ist somit ein bewusster Prozess, bei dem individuelle Kriterien herangezogen werden/werden müssen, um eine Entscheidung zu treffen. Die Kriterien sind allerdings auch mit „anderen“ auszutauschen und zu verhandeln, das heißt sie müssen benenn- und nachvollziehbar sein und transparent gemacht werden. So gesehen kann an dieser Stelle von einem reflexiven Prozess gesprochen werden.

Mit der Aufnahme der praktischen Tätigkeit im Praxislernort im darauffolgenden Semester beginnt das Modul Lernort Praxis im gleichnamigen Studienfeld. Dabei kommt es zu einem kontinuierlichen und systematischen Wechsel von Theorie und Praxis oder anders einem Wechsel von Hochschule und Praxiseinrichtung, um die „Verwobenheit“, die wechselseitige Bedingtheit und Durchdringung von Theorie und Praxis sowie den damit verbundenen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten erleb- und erfahrbar zu machen. Der Wechsel ermöglicht es zudem in Distanz zu gehen, sowohl zur Hochschule als auch zum Praxislernort und eröffnet somit einen (weiteren) reflexiven Zugang, der einerseits auf die reflexive Öffnung insbesondere von Praxis und andererseits auf die wissenschaftlich-theoretische Fundierung/Auseinandersetzung mit Praxis abzielt. Begleitet, unterstützt und herausgefordert wird dieser Prozess durch Reflexions- sowie Lehrveranstaltungen. In den Praxislernorten selbst, finden ebenfalls regelmäßige Reflexionsgespräche zwischen Studierenden und Mentor_innen statt. Im Vordergrund dieser Reflexionsgespräche steht die Praxisverwertbarkeit pädagogischen Handelns im „pädagogischen Alltag“ mit seinen vielschichtigen Herausforderungen, das in einem kontinuierlichen Prozess zunehmend mehr theoretisch reflektiert und begründet ist.

2.2 Reflexionspraxis – Praxisreflexion

Die Reflexion pädagogischer Praxis ist eine wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung einer professionellen Handlungskompetenz (vgl. hierzu u. a. Dewe, 2012, Becker-Lenz, u. a., 2012, Nentwig-Gesemann, 2013), die als ein „Schlüsselbegriff für die Auflösung des Theorie-Praxisproblems im Studium“ (Becker-Lenz, u. a., 2012, 14) gesehen wird: „Alltagswissen und Alltagstheorien [werden] in wissenschaftliches Handlungswissen transformiert und dieses Handlungswissen in Handlungskompetenz überführt“ (ebd.). Nach Nentwig-Gesemann beweist sich diese Professionalität „in einer spezifischen Art und Weise, mit den Herausforderungen des Alltags umzugehen und auf der Grundlage eines reflexiven Zugangs zur eigenen Praxis praxisrelevante Theorie zu entwickeln.“ (2013, 31)

Vor diesem Hintergrund kann unter Reflexion

[...Auslassung IZS] im pädagogischen Diskurs [...Auslassung IZS] in erster Linie das Nachdenken über eine vollzogene pädagogische Praxis, eine gegebene pädagogische Beziehung oder einen bereits tätig gewordenen Akteur aus dessen Sicht [Auslassung IZS] der sich selbst bzw. die gegebene Beziehung und vollzogene Praxis noch einmal beleuchtet, um aus ihr zu lernen (Göhlich, 2011, 140),

verstanden werden. Weiterhin stellt Göhlich heraus, dass bereits bei Platon, Reflexion als konstitutives Element, als Anspruch von Pädagogik an sich selbst – mit Blick auf Erziehung – zu finden sei (vgl. ebd., 138). So gesehen kann Reflexion als eine grundlegende pädagogische Tätigkeit gesehen werden, die zu einer Weiterentwicklung des eigenen pädagogischen Handelns und Verhaltens führt (bzw. führen kann). Ferner kann Reflexion als ein Prozess verstanden werden, in dessen Verlauf Theorie und Praxis auf der Ebene pädagogischen Handelns und Verhaltens (in institutionellen Kontexten) miteinander verknüpft, verschränkt und aufeinander bezogen werden. Reflexion/Reflexivität muss demnach als Merkmal und Indikator von Professionalität - im Sinne einer Kompetenz – begriffen werden und bedarf in diesem Verständnis der Unterstützung, der Ermöglichung wie auch Möglichkeitsräumen (in Anlehnung an Arnold/ Gomez Tudor 2007) zur Entwicklung. Reflexion im Sinne von Reflexionspraxis²⁹ ist daher im Rahmen eines Studiums, strukturell abzusichern und – ebenso wie Praxis in der hier entfalteten Komplexität selbst – curricular zu verankern. Eine solche Verankerung bedeutet, dass im Studienablauf Zeiten, Orte, Gegenstände/Inhalte reflexiver Auseinandersetzung wie auch Methoden vorgesehen werden (müssen).

Die zeitliche Verankerung von Reflexionspraxis im Studienablauf ist eng verbunden mit der Organisation der Tätigkeit der Studierenden in den Praxiseinrichtungen, die mit dem zweiten Studiensemester beginnt. Damit einher geht ein kontinuierlicher Wechsel zwischen Hochschule und Praxiseinrichtung. Dieser Wechsel ist bewusst und soll eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit Theorie und Praxis – in ihrer wechselseitigen Bezogen- und Bedingtheit – durch einen räumlichen Wechsel unterstützen³⁰.

²⁹ In diesem Abschnitt wird auf die Reflexionspraxis eingegangen werden, da diese als Rahmen für Praxisreflexion dient. Unter Reflexionspraxis werden die strukturellen Verankerungen zusammengefasst, innerhalb derer Praxisreflexion – also eine Reflexion pädagogischer Praxis auf der Grundlage wissenschaftlich-fundierter Reflexionskategorien in der Absicht eine reflexive Professionalität herauszubilden/herausbilden zu können - stattfindet.

³⁰ Auf diesen Aspekt soll weiter unten noch einmal ausführlicher eingegangen werden.

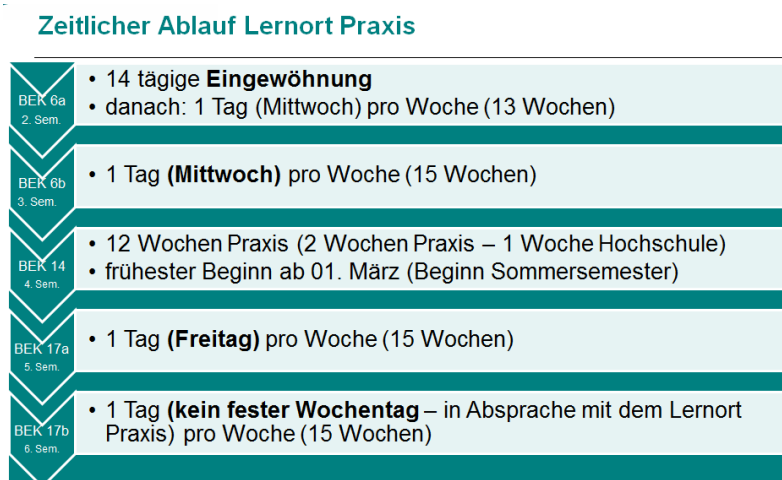


Abb. 2: Zeitlicher Ablauf Lernort Praxis (Quelle: eigene Darstellung)

Reflexion bzw. reflexive Auseinandersetzung mit Theorie und Praxis in der hier skizzierten wechselseitigen Durchdringung erfolgt explizit, im Sinne einer curricularen/ modularen Verankerung, in den vier Modulen des Studienfelds Lernort Praxis (vgl. Seite 6)³¹, wobei unterschiedliche Schwerpunkte in der Reflexion – auch zur sukzessiven Unterstützung und Begleitung eines sich entwickelnden professionellen Selbstverständnisses – gesetzt werden. So erhalten die Studierenden im Rahmen von Lehrveranstaltungen (des ersten und zweiten Studiensemesters) u. a. einen Einblick in die historische und soziokulturelle Bedingtheit von pädagogischer Praxis in institutionellen Kontexten (unterschiedlicher Handlungsfelder der Kindheitspädagogik) wie auch hinsichtlich ausgewählter pädagogischer Ansätze. Dieses Wissen können sie während Exkursionen zu konkreten Praxiseinrichtungen, die entweder prototypisch für eine Institutionsform oder aber einen pädagogischen Ansatz stehen, übertragen/verknüpfen mit den „Gegebenheiten in der Praxis“. Zudem werden diese Praxiseindrücke im Rahmen der Lehrveranstaltung an die theoretischen Modelle und Konzepte rückgekoppelt (vgl. Seite 5). Im weiteren Studienverlauf – sobald die Studierenden in ihren konkreten Praxiseinrichtungen tätig sind (im zweiten und dritten Studiensemester) – erfolgt die Reflexion u. a. hinsichtlich: der eigenen Positionierung, dem eigenen Selbstverständnis in Auseinandersetzung mit Konzepten und Modellen der Professionalisierung, der Kindheitspädagogik als Profession, der eigenen Rolle in der Praxiseinrichtung, wie auch mit Blick auf die Institution als lernende Organisation im Spannungsfeld der eigenen Biographie und dem eigenen pädagogischen Handeln und Verhalten in der Praxiseinrichtung. Neben Methoden wie biographischen Reflexionen und Fallarbeit³², werden zudem weitere diskursive Methoden eingesetzt, um Theorie und Praxis de- und rekonstruktiv aufeinander

³¹ Ausführliche Informationen über die Module und deren Inhalte finden sich unter auf der Webseite der ehs unter: <https://www.ehs-dresden.de/studium/studiengaenge-bewerbung/bildung-und-erziehung/bildung-und-erziehung-in-der-kindheit-bachelor/eckdaten-des-studiengangs/>

³² Fallarbeit ist im Kontext des Studiengangs Bildung und Erziehung in der Kindheit eher als Situationsanalyse/Situationsrekonstruktion und -interpretation zu verstehen.

zu beziehen. Im vierten Studiensemester absolvieren die Studierenden eine zwölfwöchige Praxisphase, die wie die gesamte Praxisphase regelmäßig unterbrochen wird. Dabei finden neben Reflexionsveranstaltungen mit externen Fachkräften (Leitungskräften und Fachberatungen) sowie Veranstaltungen zur Reflexion aus rechtlicher Perspektive auch Theorie-Veranstaltungen statt, die über die anzufertigenden Leistungsnachweise einen deutlichen Bezug zur pädagogischen Praxis aufweisen und ihrerseits den Transfer von Wissen zu Können beinhalten bzw. unterstützen. In besonderer Weise knüpfen daran die letzten beiden Semester an. Hier erfolgt die Reflexion pädagogischer Praxis in Form eines Forschungs- und Entwicklungsprojektes, das in der konkreten Praxiseinrichtung der Studierenden entwickelt und umgesetzt werden soll und dessen Ergebnisse direkt an die Praxiseinrichtung rückgekoppelt werden. Forschung wird damit als reflexiver Zugang zur pädagogischen Praxis – sowohl hinsichtlich konkreten pädagogischen Handelns und Verhaltens als auch hinsichtlich institutioneller Bezüge – verstanden. Damit wird eine besondere Herausforderung aufgegriffen, wie es beispielsweise Hanses für die Soziale Arbeit beschreibt³³:

Beide Bereiche - der Professionalisierungsdiskurs sowie die Forschungsbezüge – haben die Entwicklung [der Sozialen Arbeit] produktiv und nachhaltig beeinflusst. Gleichsam haben beide Debatten strukturellen Einfluss in die Ausbildung an Universitäten und Hochschulen gefunden. Eine wesentliche Differenz zwischen Diskussionen zur Professionalisierung und zur Forschung im Kontext der hochschulischen Ausbildung von Sozialer Arbeit dürfte darin liegen, dass die Professionalisierungsdiskurse an die Praxisorientierung der Studierenden anschließen können, während Forschung weiterhin strukturell fremd bleibt. Zu groß scheint die Distanz der Forschungsmethoden und der methodologischen Diskussionen zu den antizipierten Herausforderungen beruflicher Praxis zu sein, um aus Sicht der Studierenden ein Sinn generierender Sachverhalt von beruflicher Qualifizierung zu sein. Zugespitzt könnte Forschung geradezu als paradox für eine professionelle Berufsausbildung im Hochschulkontext gelten. (2012, 187f)³⁴

³³ Damit soll nicht zum Ausdruck gebracht werden, dass Kindheitspädagogik als Profession und/oder Disziplin ein Teil Sozialer Arbeit sei – diese Diskussion steht noch aus bzw. wird nur vereinzelt geführt. Zu nennen ist hier eine Veröffentlichung mit dem Titel *Konsens und Kontroversen* aus dem Jahr 2013 der Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Diese Veröffentlichung steht meines Erachtens exemplarisch für eine Debatte in einem historisch bedingten Spannungsfeld von Sozialer Arbeit einerseits und Sozialpädagogik andererseits, die nur bedingt geführt wird. Dennoch können wichtige Impulse aus der Sozialen Arbeit für die Entwicklung und Etablierung von Kindheitspädagogik als Profession (und möglicherweise auch als Disziplin) abgeleitet werden.

³⁴ Einschränkung muss an dieser Stelle jedoch festgestellt werden, dass bislang keine belastbaren Erkenntnisse darüber vorliegen, ob und in welcher Weise diese Form der Verschränkung von Praxis und Theorie über Forschung – als reflexiven Zugang zu Praxis – eine andere Bewertung professioneller Relevanz von Forschung durch Studierende unterstützt. Die bisherigen Erfahrungen stimmen – bei aller Vermutung – optimistisch.

Verknüpfung ausgewählter Module mit dem Studienfeld „Lernort Praxis“							
1	SG	BEK 1.a (5 CP) Handlungsfelder der Bildung und Erziehung in der Kindheit: institutionelle Kontexte	BEK 2 (9 CP) Entwicklung, Spiel und Lernen in der frühen Kindheit und wissenschaftliches Arbeiten	BEK 3 (5 CP) Erziehungswissenschaftliche Grundlagen, Kindheitsbilder	BEK 4 (5CP) Anthropologie, ethische Urteilsbildung, Menschen- und Grundrechte	BEK 5 (6 CP) Sozialpolitische und rechtliche Rahmenbedingungen kindlicher Bildung und Erziehung	30 CP
2	SG	BEK 1.b (5 CP) Handlungsfelder der Bildung und Erziehung in der Kindheit: pädagogische Ansätze	BEK 6.a (7 CP) „Lernort Praxis“	BEK 7 (5CP) Bildungs- und Erziehungstheorien	BEK 8 (6 CP) Kooperation mit Familien	BEK 9 (5 CP) Grundlagen der Kommunikation und Intervention mit Kindern und Erwachsenen	30 CP
3	SG	BEK 10 (5CP) Theorie und Praxis der Didaktik	BEK 6.b (6CP) „Lernort Praxis“	BEK 11 (6CP) Pädagogische Diagnostik	BEK 12 (5CP) Kommunikation und Intervention in Gruppen	BEK 13 (6 CP) Soziale Bedingungen des Aufwachsens in der Kindheit	30 CP
4	SG	BEK 14 (16 CP) Praktische Studien			BEK 15 (6 CP) Inklusion und Diversität	BEK 16 (5 CP) Einführung in empirische Praxisforschung	30 CP
5	SG	BEK 17.a (6 CP) Pädagogisches Forschungs- und Entwicklungsprojekt	BEK 18 (6CP) Lernbereiche institutioneller Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit und ihre Didaktik	BEK 19 (6CP) Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen entwickeln – Evaluation	BEK 20 (5CP) Religiöse Bildung, Welt und Selbstverstehen	BEK 21 (5 CP) Transition	30 CP
6	SG	BEK 17.b (6 CP) Pädagogisches Forschungs- und Entwicklungsprojekt	BEK 22 (6 CP) Sozialraumorientierung	BEK 23 (15 CP) Bachelorarbeit einschließlich Abschlusskolloquium			30 CP
				Studium gesamt: 180 CP			

Abb. 3: Verknüpfung ausgewählter Module mit dem Studienfeld „Lernort Praxis“ (Quelle: eigene Darstellung)

Neben der explizit curricularen Verankerung von Praxisreflexion in Modulen erfolgt Praxisreflexion zudem implizit über ausgewählte Leistungsnachweise³⁵. Den Leistungsnachweisen gemein ist, dass sie ausschließlich in den Praxiseinrichtungen der Studierenden zu bearbeiten sind und zudem konkrete Aufgaben des Theorie-Praxis-Transfers sowie eine Reflexion des eigenen Lernens, der eigenen professionellen Weiterentwicklung beinhalten. Vielfach sind diese Leistungsnachweise in Form von Präsentationen zu absolvieren, bei denen neben einem wissenschaftlich-fundierte reflexiven Zugang zur pädagogischen Praxis auch didaktischer Transfer erfolgen muss.

Letzteres ist im Kontext lernender Organisationen und einer möglichen Funktion von Kindheitspädagog_innen („Change Agents“) in diesem Zusammenhang zu sehen³⁶.

Wie bereits erwähnt finden während der gesamten Praxisphase Reflexionsgespräche in der Praxiseinrichtung zwischen Studierenden und Mentor_innen statt. Diese dienen insbesondere der Entwicklung einer praktischen Handlungskompetenz, die den Studierenden das pädagogische Tätigsein ermöglicht. Dieses Tätigsein in pädagogischen Situationen ist Gegenstand des reflexiven Austauschprozesses zwischen Studierenden und Mentor_innen.

³⁵ Die roten Pfeile in der Modulübersicht symbolisieren Module, deren Leistungsnachweis ausschließlich im Lernort Praxis, präziser in der gewählten Praxiseinrichtung, zu erbringen ist.

³⁶ In diesem Zusammenhang sei auf die EPPE Studie (Effective Provision of Preschool Education, Sylva et al. 2003, 2004) verwiesen, die zeigen konnte, dass akademisch ausgebildete Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen, die Funktion als „pädagogische Führung“ übernehmen und dadurch wichtige Impulse für die fachliche Weiterentwicklung geben/geben können.

Darüber hinaus finden zwei sogenannte Entwicklungsgespräche in der Praxiseinrichtung während des Studiums statt, an denen die Studierenden, die Mentor_innen sowie die für den Lernort Praxis verantwortlichen Dozent_innen beteiligt sind. Gegenstand der Reflexion im Rahmen des ersten Entwicklungsgesprächs ist zum einen das Ankommen der Studierenden in der Praxiseinrichtung, wie auch das pädagogische Handeln und Verhalten der Studierenden. Dabei werden Studieninhalte beispielsweise hinsichtlich des Aufbaus sekundärer Bindungsbeziehung, der Kooperation mit Eltern, der didaktischen Planung oder auch des Gruppenmanagements – also solche Inhalte, die in besonderer Weise die eigene professionelle Entwicklung der Studierenden fokussieren – reflexiv beleuchtet. Zum anderen wird davon ausgehend eine Entwicklungsaufgabe (Lernaufgabe) gemeinsam erarbeitet/formuliert und dokumentiert, die von den Studierenden im Verlauf des Semesters, wie auch im kommenden Semester zu bearbeiten ist. Etwa ein Jahr später findet das zweite Entwicklungsgespräch statt, bei dem zum einen die Bearbeitung der Entwicklungsaufgabe in den Blick genommen wird und zum anderen gemeinsam das geplante Praxisforschungs- und Entwicklungsprojekt diskutiert wird, um die Mentor_innen, wie auch die Teams der Einrichtungen an diesem Prozess zu beteiligen, um Anschlussfähigkeit zwischen Hochschule und Praxiseinrichtung herzustellen³⁷.

Neben den Reflexionsveranstaltungen mit den Studierenden und den Entwicklungsgesprächen in den Einrichtungen finden jährlich zwei Reflexionsveranstaltungen mit den Mentor_innen statt – sogenannte Mentor_innentreffen – wobei der reflexive Zugang eher auf Metaebene angelegt ist, diese werden kohortenübergreifend durchgeführt. Neben strukturell-organisatorischen Aspekten wie den zu absolvierenden Praxistagen oder den im jeweiligen Semester anstehenden Leistungsnachweisen die einen expliziten Bezug zur pädagogischen Praxis aufweisen, werden auch inhaltliche Themen mit Bezug zu Studieninhalten und/oder aktuellen Forschungsprojekten mit den Mentor_innen bearbeitet. Auch dieser fachliche Diskurs zielt darauf ab Anschlussfähigkeit(en) zwischen Hochschule und Praxiseinrichtung (wechselseitig) auszuloten/herzustellen oder auch Impulse für „curriculare“ Weiterentwicklung einerseits und fachliche Weiterentwicklung pädagogischer Praxis andererseits zu erhalten/zu geben. Gleichzeitig dienen sie im Sinne eines Austauschforums der Vernetzung zwischen den Praxiseinrichtungen³⁸, wie auch der Etablierung und Verbreitung der Kindheitspädagogik in

³⁷ Auch darüber können wichtige Impulse für die Weiterentwicklung pädagogischer Praxis gegeben werden.

³⁸ Den Praxiseinrichtungen mit ihren Akteur_innen kommt in diesem Modell der Theorie-Praxis-Verknüpfung, einschließlich der Reflexionspraxis und Praxisreflexion eine zentrale Rolle zu. Daher kann die Auswahl der Einrichtungen nicht beliebig erfolgen, zudem basiert ein solches Modell auf Kontinuität, denn der reflexive Austausch- und Aushandlungsprozess, der auch als ein institutioneller Lernprozess gesehen werden kann, bedarf der Kontinuität und Verlässlichkeit. Absolvent_innen des Studiengangs sind mittlerweile auch Mentor_innen.

institutionellen Kontexten unterschiedlicher Handlungsfelder sowie der Weiterentwicklung der Profession.

Ein weiteres Reflexionsformat, das – in Kooperation mit dem Sächsischen Landesverband des Deutschen Berufsverbands für Kindheitspädagog_innen – an der Hochschule etabliert wurde, richtet sich insbesondere an Absolvent_innen und Studierende ab dem vierten Studiensemester: die Reflexionswerkstatt. Sie findet einmal im Monat statt und zielt darauf ab, Absolvent_innen im Übergang in die berufliche Praxis und auch „danach“ in der Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung eines reflexiv professionellen Selbstverständnisses im Sinne einer reflexiven Professionalität zu unterstützen/zu begleiten.

3. Schlussbemerkung

Ausgangspunkt der Auseinandersetzung mit dem im Rahmen des Studiengangs Bildung und Erziehung in der Kindheit umgesetzten integrierten Theorie-Praxis-Modell war die Frage nach Möglichkeiten der Lernort Verknüpfung. Diesbezüglich wurden konkrete, bereits erprobte Modelle der Lernortverknüpfung dokumentiert und zueinander in Beziehung gesetzt, um daraus ein viables Modell der Integration beruflicher Praxis im Rahmen eines Masterstudiengangs abzuleiten bzw. zu erarbeiten.

Es wurde deutlich, dass die Frage nach einer gelingenden Praxisintegration bzw. nach einem ausgewogenen Verhältnis zwischen Theorie und Praxis (innerhalb eines Hochschulstudiums), bei dem sich Theorie und Praxis nicht gegeneinander abschotten oder verschließen, sondern sich wechselseitig reflexiv öffnen bzw. reflexiv erschlossen sind, eine zentrale Frage mit Blick auf die Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses darstellt, dem eine reflexive Professionalität zugrunde liegt. Diese basiert auf praxisrelevanten Theorien, die als Ergebnis der wissenschaftlich-theoretischen Auseinandersetzung und Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns zu sehen sind. Reflexion ist damit nicht zufällig oder beliebig, vielmehr ist sie wissenschaftlich fundiert und stützt auf für die Kindheitspädagogik und ihren Gegenstandsbereich relevante Theorien. Ein solches Verständnis professioneller Reflexivität und professionellen Selbstverständnisses ist ohne Praxis – im weit gefassten Verständnis von Klafki (vgl. Seite 3) – nicht denkbar. Praxis ist Teil eines Lernortes, in dem Praxis und Theorie „im Sinne ständiger Wechselwirkung oder besser: im Sinne eines *permanenten Rückkopplungsprozesses* aufeinander angewiesen“ (Klafki, 1971,181) sind.

Dennoch muss an dieser Stelle festgestellt werden, dass es mit Blick auf die Wirksamkeit der intendierten Ziele, innerhalb des hier vorgestellten integrierten Theorie-Praxis-Modells, empirischer Forschung bedarf. Die sowohl mit quantitativen als auch qualitativen Methoden die Wirksamkeit des Modells auf den unterschiedlichen Ebenen von Praxis, insbesondere aber auch bezüglich der unterschiedlichen Reflexionspraktiken hinsichtlich der Entwicklung eines professio-

nellen Selbstverständnisses und einer reflexiven Professionalität dezidiert in den Blick nimmt – hier besteht meines Erachtens ein Forschungsdesiderat.

Literatur

- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2014): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2017): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)
- Becker-Lenz, R., Busse, S., Ehlert, G., Müller-Hermann, S. (Hrsg.) (2012): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wiesbaden: Springer VS.
- Betz, T., Cloos, P. (Hrsg.) (2014): Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Weinheim: Beltz
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012): Forschung und Praxis im Studium. Befunde aus Studierendensurvey und Studienqualitätsmonitor. Berlin: Eigenverlag
- Dewe, B. (2012): Akademische Ausbildung in der Sozialen Arbeit – Vermittlung von Theorie und Praxis oder Relationierung von Wissen und Können im Spektrum von Wissenschaft, Organisation und Profession. In: Becker-Lenz, R., Busse, S., Ehlert, G., Müller-Hermann, S. (Hrsg.), Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wiesbaden: Springer VS
- Dick, M., Marotzki, W., Mieg, H. (Hrsg.)(2016): Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Diller, A., Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2006): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. München: DJI.
- Friedrich, T., Lechner, H., Schneider, H., Schoyerer, G., Ueffing, U. (Hrsg.)(2016): Kindheitspädagogik im Aufbruch. Profession, Professionalität und Professionalisierung im Diskurs. Weinheim: Beltz
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. WiFF Expertise Nr. 19. München: Deutsches Jugendinstitut
- Fröhlich-Gildhoff, K., Weltzien, D., Kirstein, N., Pietsch, S. & Rauh, K. (2014): Expertise Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld normativer Vorgaben und Praxis. Freiburg: Eigenverlag
- Grossmann, W. (1992): Kindergarten und Pädagogik. Weinheim: Beltz
- Hanses, A. (2012): Forschende Praxis als Professionalisierung. Herstellung von Reflexivität durch forschendes Lernen im Studium Sozialer Arbeit. In: Becker-Lenz, R., Busse, S., Ehlert, G., Müller-Hermann, S. (Hrsg.), Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wiesbaden: Springer VS

- Helsper, W. (2004): Pädagogische Professionalität als Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. In Zeitschrift für Pädagogik, 303–308
- Jugend- und Familienministerkonferenz (2011): Staatliche Anerkennung von Bachelorabschlüssen im Bereich der Kindertagesbetreuung und Berufsbezeichnung. URL: https://www.jfmk.de/pub2011/TOP_7.2_Staatliche_Anerkennung_von_Bachelorabschlussen.pdf
- Klafki, W. (1971): Erziehungswissenschaft – Theorie einer Praxis. In: Klafki, w. u.a., Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft (3). Frankfurt a.M.: Fischer
- Kron, F.W. (1999). Wissenschaftstheorie für Pädagogen. München: Reinhardt
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K. & Pietsch, S. (2011): Kompetenzentwicklung von FrühpädagogInnen in Aus- und Weiterbildung. In: Frühe Bildung, 22–30
- Nentwig-Gesemann, I. (2013): Professionelle Reflexivität. Herausforderungen an die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. In: TPS-Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, Friedrich Verlag GmbH, Seelze
- Oberhuemer, P. (2014): Ausgewählte Konzepte der fachpraktischen Ausbildung in Europa. WiFF Studien, Band 22. München: Deutsches Jugendinstitut
- Pasternack, P. (2013): Von der Kryptoprofessionalisierung zur Teilakademisierung. In Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung, HoF, Halle-Wittenberge
- Rauschenbach, T., Schilling, M. (2013): Die Akademisierungsfrage der Frühpädagogik und ihre Nebenwirkungen. In: Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.), Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog. Weinheim: Beltz
- Schneider, Helga/ Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit (2017): Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen im Arbeitsfeld Kita. http://www.bag-bek.eu/fileadmin/user_upload/BroKipaed.pdf (30.10.2018)
- Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.) (2013): Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog. Weinheim: Beltz
- Speth, C. (2010): Akademisierung der Erzieherinnenausbildung? Beziehung zur Wissenschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tietze, W. u.a. (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten. Weinheim: Beltz
- Wildfeuer, A.G. (2011): Praxis. In: Kolmer, P., Wilfeuer, A.G. (Hrsg.), Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe. Freiburg i. Br.: Herder

Rohrmann, Tim & Patting, Sandra

Auf dem Weg zum Master Kindheitspädagogik: Hemmschwellen, Stolpersteine und neue Perspektiven³⁹ – Ein Diskussionsbeitrag

Es gibt viele Gründe, die für das Angebot eines praxisorientierten, berufsintegrierenden Masters in der Kindheitspädagogik sprechen. Die umfassenden Erhebungen im Rahmen des Projekts PRAWIMA belegen sowohl das Interesse vieler Akteur_innen als auch die fachliche Notwendigkeit einer weiterführenden Akademisierung im Feld der Arbeit mit Kindern und Familien. Die Entwicklung von einschlägigen Qualifizierungsangeboten über den Bachelor als ersten akademischen Abschluss hinaus ist ein unverzichtbarer Bestandteil der Professionalisierung des Feldes der Kindheitspädagogik. Mit ihrer langen Tradition und vielfältigen Erfahrung im Bereich berufsbegleitender und –integrierender Studiengänge sowie praxisorientierten Forschung bringt die ehs Dresden gute Voraussetzungen für die Realisierung eines solchen Angebots mit.

Auf dem Weg zu einem berufsintegrierenden, kindheitspädagogischen Masterstudiengang gibt es jedoch auch etliche Barrieren und Stolpersteine, die beachtet und reflektiert werden müssen. In diesem Beitrag werden daher kritische Fragen und Bereiche benannt, die bei der Entwicklung von Masterstudiengängen im Allgemeinen und in der Kindheitspädagogik im Besonderen bedacht werden müssen, wenn diese nicht nur hochschulisch realisiert werden, sondern auch Veränderungsprozesse im Arbeitsfeld anstoßen sollen.

Zunächst sind hierzu Widerstände im Arbeitsfeld zu nennen. Anders als andere Bereiche stellen akademisch ausgebildete Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen, aber auch in einigen anderen Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe eine Minderheit dar. Nur etwa fünf Prozent des in Kitas tätigen Personals verfügt über einen Hochschulabschluss (Statistisches Bundesamt 2017); in den anderen Bereichen sind es immerhin 42 Prozent (Statistisches Bundesamt 2016). Vor diesem Hintergrund berichten Studierende und Absolvent_innen der Kindheitspädagogik von einer ‚Theoriefeindlichkeit‘ in ihrer Praxis und von mangelndem Interesse an ihrem im Studium erworbenen akademischen Wissen und an reflexiven Kompetenzen. In den von nicht-akademischen Fachkräften dominierten Teams, zum Teil bis hin zur Leitungsebene von Trägern, gibt es nach wie vor erhebliche Vorbehalte gegen „Studierte“. Ihnen wird unterstellt, zwar „theoretisch“ ausgebildet, aber in der Praxis nicht kompetent zu sein – „Fachidioten braucht kein Mensch. [...] Gute Arbeit im pädagogischen Bereich kann man nicht studie-

³⁹ Wesentliche Anregungen zu diesem Beitrag entstammen den Vorträgen von Prof. Gieseke und Prof. Effinger auf der Tagung „Lernortverknüpfung. Didaktische Ansätze und Perspektiven berufsbegleitenden Studierens“ – vielen Dank!

ren“, wie es eine Befragte in der Bedarfserhebung formulierte (Rohrman & Patting 2016: Folie 23).

Kommt es dadurch zu Konflikten, ‚lösen‘ die Absolvent_innen dies oft durch Anpassung an die bestehende Praxis (vgl. Altermann et al. 2015; Keilig 2016). Laut Kirstein, Fröhlich-Gildhoff & Haderlein (2012) bemängeln Kindheitspädagog_innen eine fehlende Wertschätzung ihrer Arbeit „in Form von angemessener Anerkennung und genügenden Aufstiegschancen“ (2012: 37) (S. 37). Auch Ostendorf (2017: 161) meint: „Es wird befürchtet, dass sie Unruhe ins Team bringen und darüber hinaus ist die Finanzierung höherer Gehaltsgruppen ungeklärt. Mancherorts wird auch die Notwendigkeit einer akademischen Ausbildung als obsolet erachtet“ (ebd. 161). Damit ist das Problem mangelnder Bezahlung angesprochen. Abgesehen von Leitungsstellen ist eine angemessene Gehaltseinstufung akademisch ausgebildeter Fachkräfte im Arbeitsfeld Kita bislang nicht realisiert worden; viele Bachelorabsolvent_innen arbeiten deshalb für ein Erzieher_innengehalt.

Ostendorf weist auch darauf hin, dass die Zahl der Fachschüler_innen im letzten Jahrzehnt noch weit mehr zugenommen hat als die der Studierenden kindheitspädagogischer Studiengänge, was eher zu einer Verminderung und nicht zur Erhöhung des Anteils akademisch ausgebildeter Fachkräfte im Arbeitsfeld führt. Sie spricht daher in Bezug auf die Akademisierung von einer „Durchlässigkeit in die Sackgasse“ (Ostendorf, 2016). Zwar wendet sie sich nicht grundsätzlich gegen akademische Abschlüsse, plädiert aber anstelle von spezifisch kindheitspädagogischen Studiengängen für breiter angelegte „Abschlüsse, die ein breites Spektrum an Tätigkeiten eröffnen“ (Ostendorf, 2017: 161). König (2017) hält dem entgegen, dass diese Argumentation „rückwärtsgewandt“ sei (S. 164) und betont vor dem Hintergrund des aktuellen Wandels des Arbeitsfeldes Kindertageseinrichtungen die Notwendigkeit einer weiteren Professionalisierung (2017: 164). Sie kritisiert, dass trotz der Größe des Arbeitsfeldes Kita die Herausbildung eines spezifischen fröhlichpädagogischen Ausbildungsprofils bisher nicht gelungen ist, wogegen dies im Bereich der Grundschulpädagogik selbstverständlich sei.

Zur Skepsis der Praxis gegenüber der akademischen Ausbildung gesellt sich die Skepsis der Wissenschaft gegenüber einer verstärkten Praxisorientierung in Studiengängen. Ein wesentlicher Fokus des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ ist es, die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu verbessern. Studiengänge werden vor diesem Hintergrund nicht als von der Praxis losgelöste akademische Angebote verstanden, sondern beziehen sich explizit auf die Praxis der Studierenden. Deren aktuelle Berufstätigkeit und beruflichen Vorerfahrungen werden als unabdingbar für das Studium angesehen und erfahren durch dieses integrierte Verständnis eine hohe Wertschätzung. Eine solche Verknüpfung von beruflicher und akademischer Bildung ist allerdings im Kontext des akademischen Wissenschaftsbetriebs keineswegs selbstverständlich. Vielmehr wird im bestehenden Wissenschafts-

tem – von der Akkreditierung von Studiengängen über die Forschungsförderung bis hin zu Anerkennungsritualen im akademischen Milieu – „Praxis“ eher gering bewertet.

So hält sich auch bei manchen politisch Verantwortlichen nach wie vor die Ansicht, dass Masterstudiengänge eher an Universitäten angesiedelt werden sollten, obwohl letztere in der Regel weit weniger als (Fach-)Hochschulen über eine Anbindung an die Praxis verfügen (vgl. Wissenschaftsrat 2010). Eine anwendungsorientierte und praxisrelevante Forschung, wie sie für Hochschulen kennzeichnend ist, wird zwar von den Akteur_innen im Feld immer wieder eingefordert, von den etablierten Einrichtungen der Forschungsförderung jedoch weniger honoriert. Noch weniger vermittelbar sind Ansätze, die die Akteur_innen der Praxis und damit auch die Studierenden berufsintegrierender, praxisorientierter Studiengänge bereits in die Entwicklung von Forschungsfragen und -themen einbeziehen wollen, indem die Prozesse des Forschens und Lernens in den Vordergrund gestellt werden. Erwartet werden stattdessen sowohl bei der Entwicklung von Studiengängen als auch bei der Bewilligung von Forschungsvorhaben klare inhaltliche Festlegungen, wodurch Freiräume für Unvorhersehbares und sich Entwickelndes, das sich erst im Kontakt mit der Praxis ergibt, geringer werden.

Zudem besteht auch innerhalb des Hochschulsystems nicht immer Einigkeit darüber, was unter „Praxisorientierung“ zu verstehen ist, wie der Transfer von akademischem Wissen in die Praxis erfolgen kann und welche Erfahrungen aus der Praxis in der Hochschulausbildung berücksichtigt werden sollen. Geht es um die *Vorbereitung auf* oder um *Reflexion und Gestaltung von* Praxis? Welche Kernkompetenzen werden als zentral für die sich entwickelnde Kindheitspädagogik angesehen? Wie werden Theorie, Methoden und Reflexion zueinander in Bezug gesetzt? Eine Didaktik und Methodik, die von individuellen Lernzielen ausgeht und individualisiertes Lernen unterstützt und ermöglicht, ist bislang nur teilweise entwickelt. Zudem ist die Begleitung derartiger individueller Lernprozesse aufwändig – ein Mehraufwand, der bei der Entwicklung von Studiengängen auch hochschulintern erkämpft werden muss und nicht unbedingt honoriert wird.

Die geschilderten Problemlagen sind allerdings nicht nur struktureller Natur, sondern mit individuellen Lebenslagen, Einstellungen und Handlungsmustern verknüpft. Das Konzept des lebenslangen Lernens, wie es dem Programm „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ zugrunde liegt, beinhaltet immer auch persönliche Entwicklung. Nur geben Erwachsene ihre im Laufe des Lebens erworbenen Muster nicht ohne weiteres auf (vgl. Giesecke 2018, in diesem Band). Organisationen sind darüber hinaus von beruflichen und institutionellen Routinen geprägt. Diese Wirkmächtigkeit der Praxis steht dem Engagement Einzelner gegenüber und verhindert nicht selten Veränderungen.

Dies gilt insbesondere in sozialen Berufen. Gieseke (2018) weist darauf hin, dass Beziehungsaufnahme und -gestaltung in sozialen Berufen ein erhebliches Maß an Regulation eigener Emotionen erfordern. Ein ständiges ‚Funktionieren müssen‘ erschwert es den Akteur_innen offene Auseinandersetzungen zu führen. Auch die in vielen ‚Frauenberufen‘ und vor allem im Arbeitsfeld Kita verbreitete Konsenskultur erschwert das Austragen von Konflikten, Auseinandersetzungen und Veränderungen. Dies wird z.B. bei der Frage nach Leitungsstilen deutlich (vgl. Hard & Jónsdóttir 2013). Wenn Hochschulstudiengänge daher zur Professionalisierung des Arbeitsfeldes beitragen sollen, müssen sie zum einen den Studierenden ermöglichen, derartige Tendenzen zu reflektieren – auch bei sich selbst. Zum anderen geht es um die Vermittlung von Handlungsstrategien, die Fachkräfte dazu befähigen Veränderungsprozesse in Teams anstoßen und begleiten zu können.

In diesem Zusammenhang wird auch die Frage der Praxisbegleitung relevant. Schon die Praxisanleitung von Fachschüler_innen ist in Kindertageseinrichtungen wenig professionalisiert. Praxisanleitung findet oft unsystematisch, quasi ‚nebenbei‘ statt und ist nicht in Arbeitsplatzbeschreibungen abgesichert. Vorausgesetzt werden in der Regel lediglich mindestens zwei Jahre Berufserfahrung. Nur ein Teil der für Praxisanleitung zuständigen Fachkräfte verfügt über eine spezielle Qualifikation für diese Tätigkeit; entsprechende Weiterbildungen sind nur in wenigen Bundesländern verbindlich (Fachbeirat Bundesprogramm „Lernort Praxis“ 2016). Noch schwieriger ist die Praxisanleitung von Bachelorstudierenden der Kindheitspädagogik, weil im Lernort Praxis oft keine akademisch ausgebildete Kindheitspädagog_innen als Mentor_innen zur Verfügung stehen.

Damit stehen sich in der Praxis akademisch und nicht akademisch ausgebildete Fachkräfte mit ihren jeweiligen Unsicherheiten gegenüber: An Fachschulen ausgebildete Erzieher_innen, die sich entwertet fühlen, weil ihre Ausbildung und Berufserfahrung nicht den Anforderungen einer akademischen Kindheitspädagogik entsprechen, Bachelorstudierende und –absolvent_innen der Kindheitspädagogik und nun sogar auch Absolvent_innen, die einen Masterabschluss anstreben, weil sie Kompetenzen noch über den Bachelorabschluss hinaus erwerben möchten (vgl. Gräbert 2016: 13). Scham, Angst und die bereits genannte Konsenskultur erschweren es den Fachkräften, Schwierigkeiten anzusprechen und in einen Austausch über die jeweiligen Unsicherheiten und Unzulänglichkeiten zu kommen. Auch der alltägliche Arbeitsdruck und der Zwang, ‚funktionieren‘ zu müssen, stehen der Entwicklung von Neugier und einer forschenden Haltung in der Begegnung von Theorie und Praxis im Weg.

Was bedeutet das nun für die Verknüpfung der Lernorte Hochschule und Praxis im Masterstudium? Im bislang wenig akademisierten Feld der Kitas sind Masterstudierende möglicherweise bereits als Studierende die am höchsten qualifizierten Fachkräfte in ihrer Einrichtung. Es ist damit zunächst unklar, wer die Studierenden im Lernort Praxis angemessen begleiten kann. Welche Auswirkun-

gen hat es, wenn die Studierenden nicht als Praktikant_innen, sondern als Fachkräfte, Leitungen, Fachberatungen usw. im Lernort Praxis tätig sind? Inwiefern kann der Lernort Praxis, können die dort tätigen Kolleg_innen und Leitungskräfte Partner_innen der Hochschule im Masterstudium sein?

Ein akademisch fundiertes Verständnis von Praxisanleitung und –begleitung entwickelt sich erst langsam. So wurde im Zuge der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte ein fundiertes Kompetenzprofil für Mentor_innen am Lernort Praxis erarbeitet (vgl. Deutsches Jugendinstitut 2014), das sich auf die Ausbildung von Fachschüler_innen und Bachelorstudierenden bezieht. Darüber hinaus werden im Rahmen von Kooperationen der Hochschulstudiengänge mit Praxisstellen Konzepte eines „Lernorts Praxis“ weiterentwickelt und erprobt. Die Umsetzung solcher Konzepte ist abhängig vom Interesse und den Ressourcen der Beteiligten. Eine systematische und verlässliche Kooperation mit Praxispartner_innen ist keineswegs selbstverständlich und weder in den Praxisstellen noch an den Hochschulen ausreichend durch entsprechende Freistellungen abgesichert.

Dies alles ist schließlich vor dem Hintergrund des geringen Gestaltungsspielraums in der Praxis angesichts unzureichender und begrenzender Rahmenbedingungen in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe zu sehen. Aller öffentlich geäußerten Wertschätzung der frühen Bildung zum Trotz entsprechen die Arbeitsbedingungen in Kitas nach wie vor nicht den Anforderungen, die an ein modernes System früher Bildung zu stellen sind. Viernickel et al. (2013) beschreiben, dass Fachkräfte „permanent eine Diskrepanz zwischen Anforderungen und Umsetzungsmöglichkeiten“ erleben (S. 146) bzw. den Eindruck haben, „nicht entsprechend des eigenen professionellen Selbstanspruchs arbeiten zu können oder zu dürfen“ (2013: 146) (ebd.). Dieses Dilemma kann durch bessere Qualifizierung sogar noch verstärkt werden, wenn die Arbeitsbedingungen den fachlichen Ansprüchen nicht entsprechen.

Andere mögliche Arbeitsfelder zukünftiger Masterabsolvent_innen der Kindheitspädagogik wie Fachberatung, Fortbildung oder Leitungspositionen bei Trägern sind. zum Teil bereits weiter akademisiert und/oder weisen bessere Rahmenbedingungen auf. Gleichzeitig sind viele dieser Bereiche strukturell noch weniger definiert, sodass Maßnahmen mit dem Ziel einer höheren Qualifizierung der dort Beschäftigten vom individuellen Engagement Einzelner abhängen – und von der Bereitschaft der Träger, dafür auch angemessene Gehälter zu finanzieren.

Perspektiven für die Gestaltung eines Masterstudienganges

Vor dem Hintergrund der geschilderten Schwierigkeiten erscheint das Vorhaben, einen praxistauglichen Masterstudiengang zu realisieren, als durchaus hoch gesteckt. Die zu Beginn dieses Artikels genannten Gründe sprechen dafür. Deutlich

wird jedoch, dass die genannten Hemmschwellen und Barrieren bei der Studiengangsentwicklung berücksichtigt werden müssen.

Eine zentrale Schlussfolgerung ist für uns, dass ein Masterstudiengang im Bereich der Kindheitspädagogik berufsintegrierend sein *muss*, damit die geschilderten Schwierigkeiten im Studium bearbeitet werden können. Die Lern- und Arbeitskultur im Studium wie in der Praxiseinrichtung sollte dabei Theorie und Praxis als zwei kompatible Welten betrachten. Um Masterstudierende begleiten zu können, muss in der Praxis ein Verständnis davon entwickelt werden, wozu es Masterabsolvent_innen überhaupt braucht. Praxisanleitung muss qualifiziert und auch formal und finanziell abgesichert werden. Zudem kommt den Hochschulen eine besondere Verantwortung für die Gestaltung der Lernortverknüpfung zu – nicht zuletzt, weil auf Masterniveau qualifizierte Fachkräfte im Feld kaum vorhanden sind. Denkbar ist in diesem Zusammenhang z.B. die systematische (!) Beschäftigung von Mentor_innen als Lehrbeauftragte an der Hochschule.

Die Erkenntnis, dass Erwachsene eingefahrene Handlungsmuster nicht ohne weiteres aufgeben, macht biografische Reflexion im Studium unverzichtbar. Masterstudierende und –absolvent_innen sollen allerdings Praxis nicht nur reflektieren, sondern auch gestalten. Da strukturelle Gegebenheiten in sozial- und kindheitspädagogischen Handlungsfeldern Veränderungen im Wege stehen, müssen Studierende in die Lage versetzt werden, solche Handlungslogiken in ihrer Praxis aufzudecken, zu analysieren und Impulse zur Veränderung zu geben. Dazu benötigen sie entsprechende Kompetenzen: Kommunikations- und Konfliktfähigkeit, Beratungskompetenzen sowie Wissen und Fähigkeiten zur Gestaltungen von Organisationsentwicklungsprozessen. Dazu kommen die Herausforderungen von Inklusion und Umgang mit Diversität in einer heterogener werdenden Gesellschaft, der sich alle Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe stellen müssen. Angesichts der oft wenig reflektierten Geschlechterdynamiken in den von Frauen dominierten Arbeitsfeldern der Kindheitspädagogik ist zudem Genderbewusstheit erforderlich, wenn eingefahrene Geschlechtersysteme in Frage gestellt und verändert werden sollen (vgl. Rohrman & Wanzeck-Sielert, 2018).

Schlüssel für den Erfolg eines Masterstudienganges sind dabei die Studierenden, die den Praxis-Theorie-Praxis-Transfer im Alltag von Studium und Beruf leisten – und dies oftmals noch mit familiären Anforderungen vereinbaren müssen. Sowohl die organisatorische als auch die inhaltliche Gestaltung des Studienganges muss daher von den Bedürfnissen, aber auch den Motivationen und Kompetenzen der Studierenden ausgehen und diesen hinreichend Raum bei der Gestaltung und Ausrichtung des Studiums einräumen. Beruflich erfahrene Masterstudierende können Impulse aus Theorie und Empirie in ihre Praxis einbringen, damit ihre Praxis reflektieren und verändern und dies wiederum in die Diskurse eines wissenschaftlich ausgerichteten Studiums einbringen. Entsprechend qualifiziert werden sie zu *Change Agents*, die einen wesentlichen Beitrag zur Weiterentwick-

lung der Kindheitspädagogik in Theorie und Praxis leisten und damit wichtige Impulsgeber für eine weitere Professionalisierung im Arbeitsfeld sein können.

Literatur

- Altermann, A./Holmgaard, M./Klaudy, E. K./Stöbe-Blossey, S. (2015): Kindheitspädagoginnen und –pädagogen im Kita-Team. Neue Qualifikationsprofile in der Kindertagesbetreuung. Online-Publikation. URL: (12.02.2018).
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (2014): Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. Band 8. München.
- Giesecke, W. (2018): Berufs- und Lernkultur unter Professionsdruck. Überlegungen aus erwachsenenpädagogischer Sicht. *In diesem Band*.
- Gräbert, A. (2016): Berufsbegleitend Studieren an der ehs. Vortrag auf der Arbeitstagung des Projekts PRAWIMA am 1. Juni 2016 in Dresden. URL: <http://www.ehs-dresden.de/fileadmin/studium/PRAWIMA/Vortrag.pdf> (12.02.2018).
- Hard, L./Jónsdóttir, A. H. (2013): Leadership is not a dirty word. Exploring and embracing leadership in ECEC. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21 (3), 311-325.
- Keilig, H. (2015): Das professionelle Selbstverständnis von Absolventinnen und Absolventen frühpädagogischer Studiengänge. Unveröffentlichte Bachelorarbeit. Evangelische Hochschule Dresden.
- Kirstein, N./Fröhlich-Gildhoff, K./Haderlein, R. (2012): Von der Hochschule in die Kita. Berufliche Erfahrungen von Absolventinnen und Absolventen kindheitspädagogischer Bachelorstudiengänge. Online-Publikation. URL: https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Expertise_Kirstein_Haderlein_Froehlich-Gildhoff_v2.pdf (12.02.2018).
- König, A. (2017): Nur weil es so ist, wie es ist, heißt das nicht, dass es auch gut ist. Das Angebot belebt das Geschäft. *Frühe Bildung*, 6 (3), 162-164.
- Ostendorf, H. (2016): Bildungschancen von Erzieher_innen. Durchlässigkeit in die Sackgasse? (Friedrich-Ebert-Stiftung, Hrsg.), Berlin. URL: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/12496.pdf> (01.08.2017).
- Ostendorf, H. (2017): Das Pferd von hinten aufgezümt? Zur Akademisierung der Erzieher_innenausbildung. *Frühe Bildung*, 6 (3), 160-162.

- Rohrmann, T./Patting, S. (2016): Was braucht die Praxis? Ergebnisse einer bundesweiten Bedarfserhebung zu berufsbegleitenden Studiengängen im Bereich der Kindheitspädagogik. Präsentation im Rahmen des Fachtags Kindheitspädagogik am 17.11.2016 an der ehs Dresden. URL: https://www.ehs-dresden.de/fileadmin/studium/PRAWIMA/Vortrag_Prof._Dr._Tim_Rohrmann_und_Sandra_Patting_Fachtag_Kindheitspaedagogik.pdf (12.02.2018).
- Rohrmann, T./Wanzeck-Sielert, C. (2018): Mädchen und Jungen in der Kita. Körper – Gender – Sexualität. 2., überarb. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Statistisches Bundesamt (2017): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Kindertageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2017. Online-Publikation. URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/TageseinrichtungenKindertagespflege5225402177004.pdf?__blob=publicationFile (13.02.2018).
- Statistisches Bundesamt (2016): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Einrichtungen und tätige Personen (ohne Tageseinrichtungen für Kinder) 2014. Online-Publikation. URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/SonstigeEinrichtungen5225403149004.pdf?__blob=publicationFile (12.02.2018).
- Viernickel, S./Nentwig-Gesemann, I./Nicolai, K./Schwarz, S./Zenker, L. (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. URL: http://www.der-paritaetische.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/doc/Expertise_final_web.pdf (07.02.2018).
- Fachbeirat Bundesprogramm „Lernort Praxis“ (2016): Gelingensbedingungen für die Entwicklung von Kindertageseinrichtungen zu qualifizierten Ausbildungsorten. Erkenntnisse und Empfehlungen. Impulspapier. URL: https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fruehe_Chancen/Lernort_Praxis/Impulspapier_zum_Bundesprogramm_Lernort_Praxis.pdf (07.02.2018).
- Wissenschaftsrat (2010): Empfehlungen zur Rolle der Fachhochschulen im Hochschulsystem. Online-Publikation. URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10031-10.pdf> (07.02.2018).

Denise Brückner

Die Studieneingangsphase zielgruppengerecht gestalten – Entwicklung von hochschuldidaktischen Leitlinien am Beispiel des Projekts „BQ“

1. Einleitung

Durch den Beschluss der Kultusministerkonferenz im Jahr 2009, welcher einen breiten Zugang für Studieninteressierte ohne ‚klassisches‘ Abitur ermöglichte, waren viele Erwartungen, aber auch Befürchtungen verbunden. Studierfähigkeit, Kapazitäten der Hochschulen und eine Annäherung oder gar Gleichsetzung von beruflicher und akademischer Bildung, wie sie schon im Deutschen Qualifikationsrahmen erstmalig beschrieben wurde, bestimmten in der Folge die Diskurse. Hinsichtlich aktuell deutlich steigender Studierendenzahlen machen sich die beruflich Qualifizierten allerdings bisher wenig bemerkbar: mit gerade einmal knapp unter drei Prozent (CHE 2017) sank ihr Anteil unter allen Studierenden zuletzt sogar wieder leicht. Wenn überhaupt, entscheiden sich nichttraditionell Qualifizierte überdurchschnittlich oft für ein Fernstudium, zumeist an der FernUniversität in Hagen oder an privaten Fachhochschulen (AGBB 2016, Tabelle F2-17web).

2. Beruflich Qualifizierte an der FernUniversität in Hagen

Seit der Öffnung der Studiengänge für Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung im Wintersemester 2010/11 verzeichnet die FernUniversität in Hagen eine rege Nachfrage durch diese Studierendengruppe. Mittlerweile erfolgt rund jede dritte Immatrikulation in einen Bachelor-Studiengang durch einen beruflich Qualifizierten (Wintersemester 2016/2017: 36 Prozent). Insgesamt machen Studierende ohne Abitur damit eine Quote in den Studiengängen von aktuell 14 Prozent aus; die Kopffzahlen belaufen sich auf rund 7.500 Studierende. In den meisten Fällen bleiben sie vollzeitnah, d. h. mit rund 35 Stunden/Woche berufstätig (86 Prozent) und sind in knapp jedem zweiten Fall auch bereits Eltern (43 Prozent). Rund jeder achte beruflich Qualifizierte weist zudem eine gesundheitliche Beeinträchtigung auf. Motiviert sind die nicht-traditionell Studierenden vor allem in der Hinsicht, eigenes (berufliches) Wissen zu erweitern und sich persönlich zu entfalten; darüber hinaus streben viele eine weitere Karriereentwicklung an. Insgesamt zeigt sich, dass rund dreiviertel der beruflich Qualifizierten (77 Prozent) aus Nicht-Akademiker-Haushalten entstammen (Schmidtman/Preusse 2015). Wenngleich die Hochschulzugangsberechtigung durch die berufliche Qualifikation erlangt wurde, unterscheiden sich die traditionell und beruflich qualifizierten Studierenden an der FernUniversität nicht so stark, wie es u. U. an

Präsenzhochschulen der Fall sein kann. Das Durchschnittsalter beruflich qualifizierter Studierender liegt zurzeit bei 36,7 Jahren und damit nur knapp ein Jahr über dem Altersdurchschnitt aller an der FernUniversität immatrikulierten Studierenden (35,8 Jahre)⁴⁰. Auch die Studierenden mit Abitur gehen in der Regel weiterhin einer Beschäftigung nach (80 Prozent). Lediglich hinsichtlich eigener, akademischer Vorerfahrung sind die traditionell Qualifizierten an der FernUniversität im Vorteil: etwa die Hälfte der Studierenden (57 Prozent) hat bereits Studienerfahrung gesammelt, knapp ein Drittel (31 Prozent) kann bereits ein abgeschlossenes Studium, mindestens auf Bachelor-Niveau, vorweisen.

3. Didaktische Leitlinien für beruflich qualifizierte Studierende – Ergebnisse eines Forschungs- und Entwicklungsprojekts

3.1. Aufbau und Struktur des Projekts „BQ“

Das Projekt „BQ“ hatte im Schwerpunkt zum Ziel, die im vorangegangenen Kapitel beschriebene Zielgruppe der beruflich Qualifizierten insbesondere in der sensiblen Phase des Studieneinstiegs durch zielgruppenspezifische Konzepte und einer angepassten Didaktik/Methodik zu unterstützen. Nichtsdestotrotz sollten auch die traditionell qualifizierten Kommilitonen, die sich in vielen Punkten nicht wesentlich von der anvisierten Zielgruppe unterscheiden, von den Resultaten des Projekts profitieren. Zu diesem Zweck war das Projekt im Dezember 2014 über einen Zeitraum von drei Jahren übergreifend in allen der damals vier vorhandenen Fakultäten der FernUniversität verankert und wurde wissenschaftlich begleitet. Aufgrund dieser Struktur ergaben sich mehrere, positive Effekte:

- Die neu konzipierten Unterstützungsangebote wurden zum einen zielgruppen- und zum anderen domänenspezifisch entwickelt und damit der individuellen und inhärenten Fachkultur Rechnung getragen (zur Notwendigkeit zielgruppenspezifischer Angebote siehe auch Wolter et al. 2014).
- Ein fachübergreifender, regelmäßiger und moderierter Austausch unter den Projektbeteiligten trug zu multiplen Synergieeffekten und Blicken über den ‘Tellerrand‘ innerhalb der eigenen Domäne bei.
- Die durch die wissenschaftliche Begleitung entwickelten und theoretisch fundierten didaktischen Leitlinien fungierten auch als verbindendes Element innerhalb des Projekts und wurden im fachspezifischen Kontext der Unterstützungskonzepte umgesetzt.

Das Projekt begann mit einer Phase der Bestandserhebung, die insbesondere Aufschluss über den aktuellen Stand und bereits vorhandenen Angebotskanon

⁴⁰ Stand: Wintersemester 2016/17

an Unterstützungskursen verschaffte. Es wurden in einem weiteren Schritt Studierende der jeweiligen Fachrichtungen zu ihren Bedarfen und Wünschen an ein noch zu entwickelndes Zusatzangebot befragt (zu Teilergebnissen sei auf die Publikation von deWitt/Karolyi/Grüner 2015 verwiesen). Die gewonnenen Erkenntnisse, aber auch die didaktischen Leitlinien flossen in die ersten Entwürfe der Unterstützungskonzepte ein, die in den kommenden Projektphasen in den Lehrbetrieb implementiert, evaluiert und ggf. Veränderungen/Verbesserungen unterworfen wurden. Die in der Mehrheit virtuellen Lernangebote (z. B. erweiterte Moodle-Umgebungen, eine App für die Studieneingangsphase, interaktive pdf-Dokumente, Schriftkurse u.v.m.) wurden rege durch die Studierenden genutzt. Die den Konzepten zugrunde liegenden didaktischen Leitlinien wurden über zwei Semester beforscht; ein Ausschnitt der Ergebnisse sowie eine kurze theoretische Fundierung der Leitlinien wird im folgenden Abschnitt dargestellt.

3.2 *Didaktische Leitlinien zur Studieneingangsphase: Theorie & Empirie*

Die didaktischen Leitlinien haben einen allgemeinen (hochschul-)didaktischen Ansatz, um im jeweiligen Lehr-Lernkontext der beteiligten Fächer spezifisch für die Bedarfe der Disziplin als auch der Studierenden eingesetzt werden zu können. Dass die *Enkulturation in die Fachkulturen* am besten im Kontext des jeweiligen Fachs geschieht, zeigt sich auch mit einem beispielhaften Blick auf die von den Projektbeteiligten geforderten Kompetenzen ihrer Studierenden. Während in der Rechtswissenschaft insbesondere der Sprachgebrauch wie der juristische Gutachtenstil häufig ein kritisches Moment für Studierende ist, zeigen sich in der Mathematik oft systematische Lücken im Grundlagenwissen sowie die fehlende Fähigkeit, Beweise zu führen. Fernstudierende sind – wie im zweiten Kapitel dargestellt – oft vielfältig privat und beruflich eingebunden. Zeit für ein Studium zu finden, wird ohne eine stärkere *Förderung der Flexibilisierung des Studiengangs* mitsamt einer angepassten, d. h. *diversitätssensiblen Methodik* kaum möglich sein. Zudem sind die beruflich Qualifizierten häufig Studierende der ersten Generation ohne akademische Vorbilder im familiären Umfeld. Die *Selbstwirksamkeit zu steigern*, einen akademischen Bildungsgang auch erfolgreich zu absolvieren, ist daher auch von erheblicher Bedeutung für die Lehre in der Studieneingangsphase. Denn beruflich Qualifizierte machen häufig Defizite z. B. im wissenschaftlichen Schreiben bei sich aus (Grendel et al. 2014) und unterschätzen sich oft in den ersten Semestern leistungstechnisch (AGBB 2014). Aus der Praxis bringen sie allerdings vielfältige Erfahrungen und Kompetenzen mit, die durch die *Berücksichtigung des beruflichen Vorwissens* in der Lehre einen produktiven Beitrag für die selbige leisten könnten.

Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich in einem ersten Schritt auf eine kurze theoretische Abhandlung der didaktischen Leitlinien (mehr hierzu auch bei Elsholz/Brückner 2015), in einem weiteren auf die Empirie, die hier aus Kapazitätsgründen auf *eine* Frage pro Leitlinie reduziert wurde, zu denen die Stu-

dierenden Stellung beziehen konnten. Die jeweilige Grundgesamtheit der durchgeführten Erhebung zum Sommersemester 2016 sowie Wintersemester 2016/17 ist den Bildüberschriften zu entnehmen.

Förderung einer diversitätssensiblen Methodik

Beruflich Qualifizierte kommen mit vielfältigen, zumeist im beruflichen Kontext erworbenen Kompetenzen an die Hochschulen und finden sich häufig mit Lern- und Sozialformen im akademisch-wissenschaftlichen Bereich konfrontiert, die mit der bisherigen Lehr-Lernerfahrung wenig Anschlussfähigkeit besitzen. Ihre Stärken können sie häufig aufgrund dieser „kulturellen Barriere“ (Euler/Severing 2015: 15) zumeist nicht nutzbar machen, da die Hochschulen sich weiterhin stark am Profil des traditionell Studierenden mit Abitur, aber ohne Berufsausbildung, orientieren. Kooperative Lehr-Lernarrangements könnten hierbei nicht nur die Stärken von beruflichen Qualifizierten hervorbringen, sondern zugleich auch den traditionell qualifizierten Studierenden einen nicht unerheblichen Mehrwert aufzeigen, wenn diese im Rahmen einer Gruppen- oder Projektarbeit an den beruflichen und persönlichen Erfahrungen der meist älteren Kommilitonen profitieren (Elsholz/Brückner 2015).

Die eingesetzte Methodik (z. B. Schriftkurs, Moodle, Videosequenzen etc.) war hilfreich für den Lernprozess (SoSe 2016: n=294; WiSe 16/17: n=291).

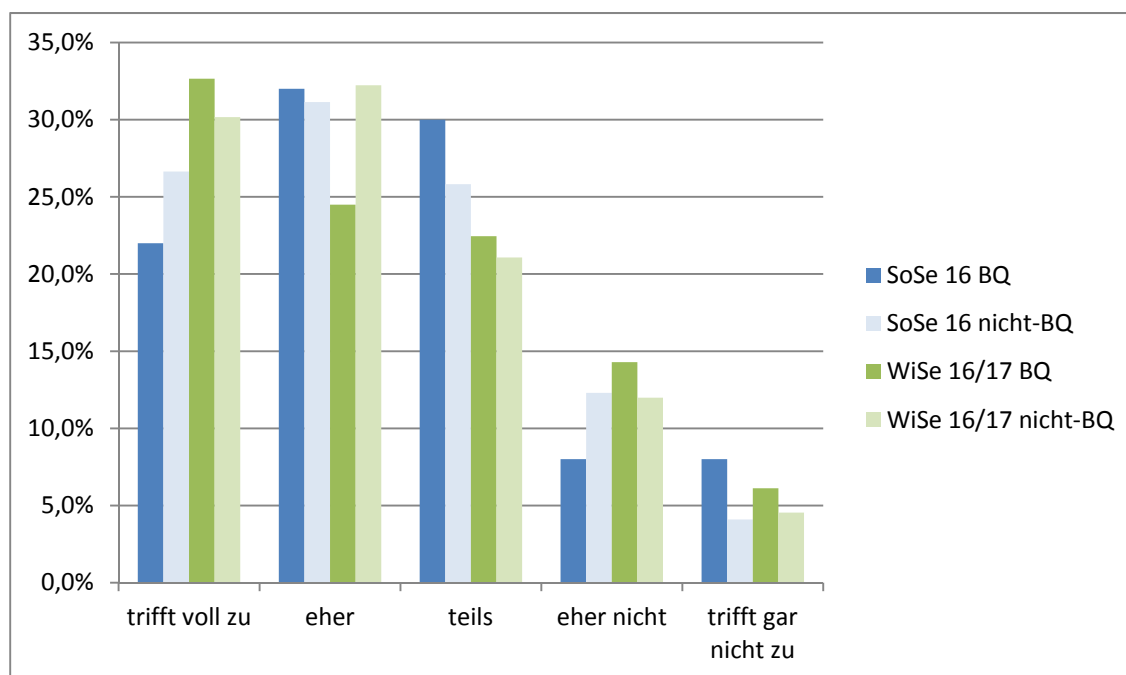


Abb. 1: Förderung diversitätssensibler Methodik

Grundsätzlich zeigen sich sowohl beruflich als auch traditionell qualifizierte Studierende zufrieden mit der eingesetzten Methodik. Bei den beruflich Qualifizierten konnte sogar eine Steigerung im Item „trifft voll zu“ um etwa die Hälfte erzielt werden.

Förderung flexibilisierter Studienformate

Die Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie ist besonders für die in der Regel älteren beruflich Qualifizierten ein wichtiges Kriterium vor der Entscheidung einer akademischen Aus-/Weiterbildung. Flexibilität in der Gestaltung des eigenen Studientempos erscheint demnach essentiell, will der beruflich Qualifizierte das Studium erfolgreich beenden. Kamm et al. (2016) benennen als die entscheidenden, ausmachenden Punkte die Finanzierung des Studiums, die Aufrechterhaltung des Berufskontaktes, familiäre Verpflichtungen und Zeitfenster für Unterstützungsangebote. Eine Flexibilisierung der Studienformate erstreckt sich dabei nicht nur auf die Virtualisierung von Lernangeboten und der damit verbundenen räumlichen oder örtlichen Ungebundenheit, auch die Möglichkeit des Teilzeitstudiums ist – wenngleich an vielen Hochschulen zumindest eine Option und bisher wenig genutzt – für viele nicht-traditionell Studierende die einzige Variante, eine Vereinbarkeit von studentischen, beruflichen und familiären Pflichten zu gewährleisten.

Die gewählte Form des Kurses erleichterte das zeitlich und räumlich flexible Studieren (SoSe 16: n=292; WiSe 16/17: N=298).

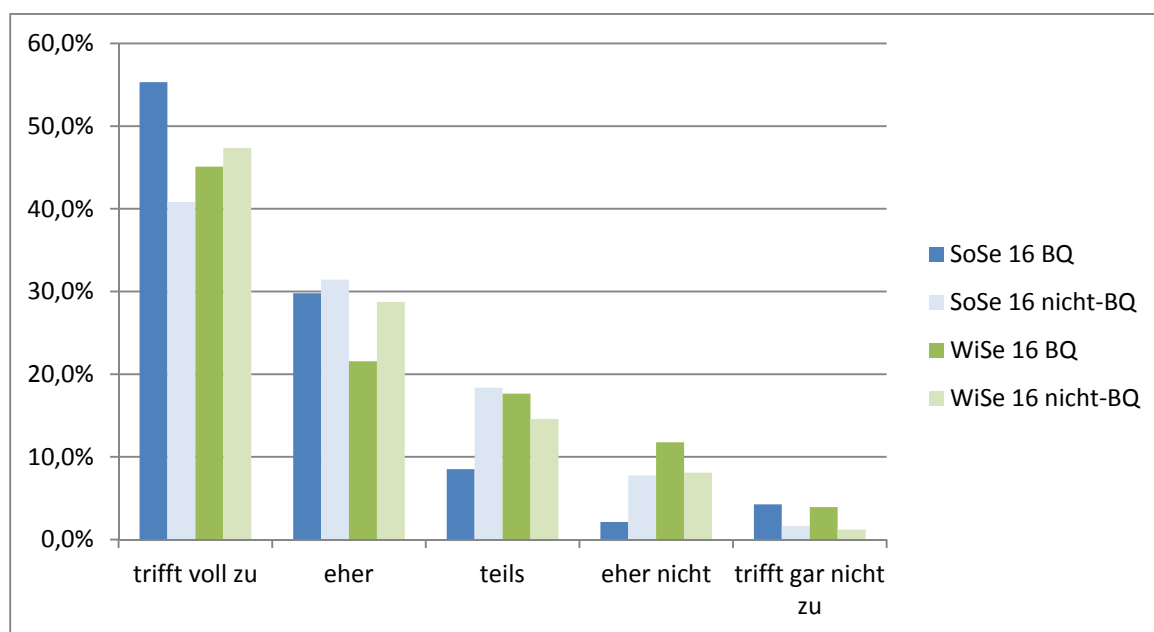


Abb. 2: Förderung flexibilisierter Studienformate

Die Studierenden mit und ohne traditionelle Hochschulzugangsberechtigung bescheinigen trotz leicht rückläufiger Werte den Kursen insgesamt einen hohen Beitrag zur Flexibilisierung des Studienalltages. Rund jeder zweite beruflich und traditionell Qualifizierte konnte dieser Aussage zustimmen, rund jeder dritte Studierende mit Abitur und jeder fünfte ohne bestätigte dies noch eher.

Förderung der Enkulturation in die Fachkulturen

Viele nichttraditionell Studierende sind oft die ersten Akademiker innerhalb der Familie, so auch die beruflich Qualifizierten: an der FernUniversität in Hagen sind 77 Prozent der Studierenden ohne Abitur die ersten innerhalb des persönlichen Umfeldes, die einen wissenschaftlichen Bildungsweg einschlagen (vgl. Schmidtman/Preusse 2015). Wenn akademische Vorbilder innerhalb des familiären Umfelds fehlen, kommt es nach einer Studie von Lange-Vester (2007: 77) häufig zu „Passungsprobleme(n) zwischen dem Habitus der Studierenden und den Anforderungen des akademischen Feldes“ und weisen zudem größere Schwierigkeiten auf, sich in wissenschaftliche Denk- und Handlungsmuster einzufinden. Gerade Studierenden mit Berufserfahrung fällt es oft schwer, bisher zumeist pragmatische und von Problemlösungsorientierung geprägte Arbeitsweisen auf ein Abstraktionsniveau anzupassen, welches erlaubt, sich mit wissenschaftlichen Theorien innerhalb vorstrukturierter Fächer auseinanderzusetzen (vgl. Euler/Severing 2015).

Ich kann nun besser einschätzen was mein Studienfach hinsichtlich der Fachkultur ausmacht (z.B. der wissenschaftliche Sprachgebrauch) (n=297; n=295).

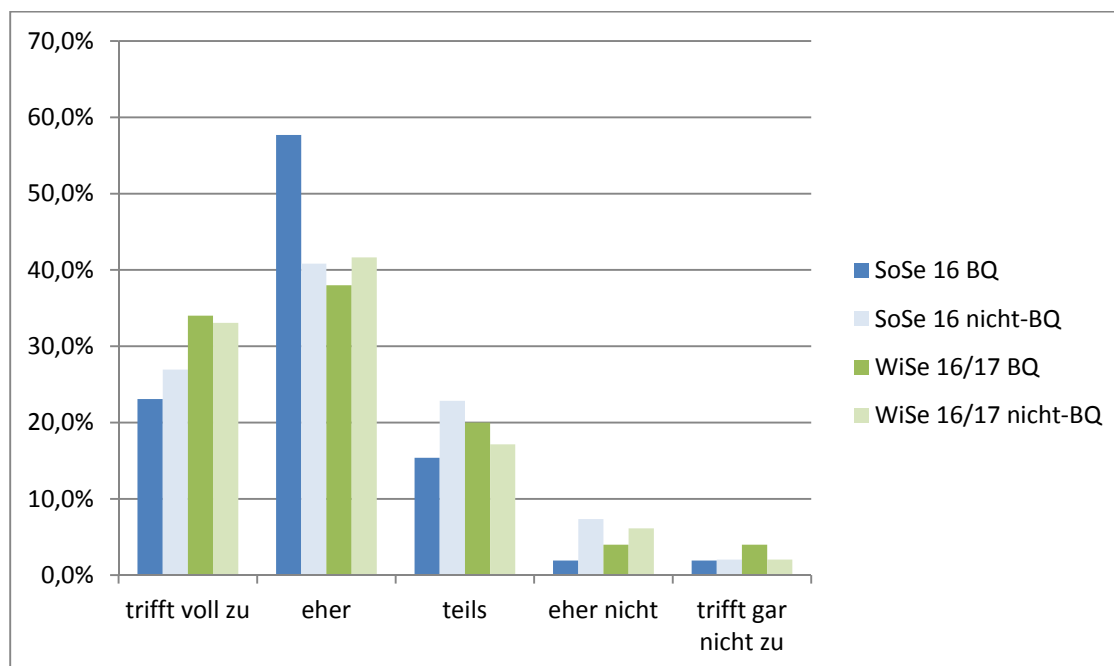


Abb. 3: Förderung der Enkulturation in die Fachkulturen

Insbesondere die Studierendengruppe der beruflich Qualifizierten konnte mit der fachspezifischen Kultur des jeweiligen Studienfaches zunehmend vertraut gemacht werden. Innerhalb der zweiten Befragungsrunde konnten rund jeweils ein Drittel der nicht-traditionell Studierenden dies voll bzw. eher bestätigen. Zudem verblieben Zustimmungsraten in den niedrigsten Items im unteren, einstelligen Prozentbereich.

Förderung von Selbstwirksamkeit

Beruflich Qualifizierte setzen häufig weniger Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten, ein Studium erfolgreich zu absolvieren, als ihre traditionell qualifizierten Kommilitonen. So gaben 54 Prozent der beruflich Qualifizierten rückblickend an, dass die ersten eigenen Leistungen in der Studieneingangsphase besser ausfielen, als im Vorhinein angenommen. Auch fühlten sie sich im Vergleich zu ihren Mitstudierenden mit Abitur oft schlechter auf die Anforderungen eines Studiums vorbereitet. Dieser Eindruck wandelt sich erst nach einigen, erfolgreich verlaufenden Semestern und vergleichbare Studienleistungen unterstreichen diese subjektive Einschätzung zusätzlich (AGBB 2014). Offenbar ist die Selbstwirksamkeitserwartung der beruflich Qualifizierten häufig nicht zu stark ausgeprägt und der Glauben in die eigenen Fähigkeiten, ein Studium erfolgreich zu absolvieren, eher gering.

Durch die Absolvierung des Kurses fühle ich mich darin bestärkt, das Studium fortzuführen (n=287; n=287).

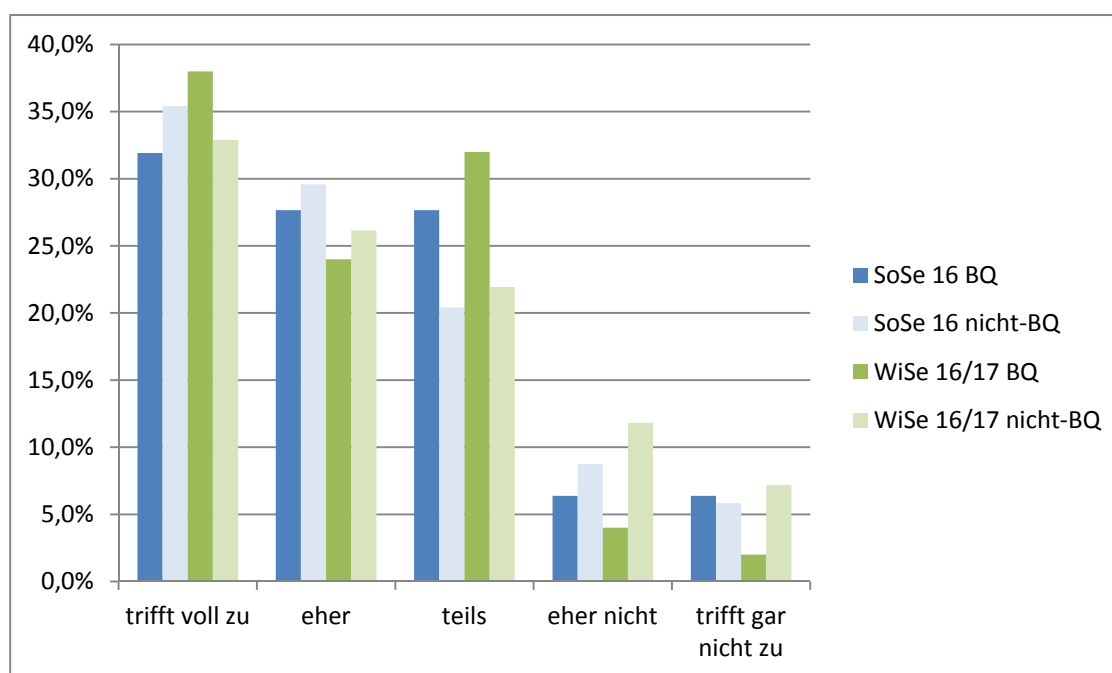


Abb. 4: Förderung von Selbstwirksamkeit

Da es insbesondere häufig den beruflich Qualifizierten an einer studienspezifischen Selbstwirksamkeitserwartung mangelt, sind die hier erreichten Ergebnisse erfreulich. Die Zustimmungsraten konnten im ersten Item gestärkt, in den Aussagen „trifft eher nicht/gar nicht zu“ gesenkt werden.

Förderung der Anschlussfähigkeit beruflichen Vorwissens

Der AK DQR (2011) definiert berufliches Wissen als die Fähigkeit der Verbindung von „Fakten, Grundsätzen und Theorien mit Praxiswissen, insbesondere dem Wissen um Verfahrens- und Vorgehensmöglichkeiten, in einem arbeitsmarktrelevanten Tätigkeitsfeld“ und betont damit die immer stärker wachsende Verschränkung von berufspraktischem mit theoriegeleitetem Handeln. Beruflich Qualifizierte kommen also nicht nur mit einem umfangreichen Arbeitsprozesswissen an die Hochschulen, im Rahmen beruflicher Aus- und Weiterbildung nimmt auch theoretisches Wissen einen immer größer werdenden Stellenwert ein. Ein bisher wenig genutztes Potential der nichttraditionell Studierenden, wie auch eine Studie von Buchholz et al. (2012) zeigt. Demnach geben beruflich qualifizierte Studierende an der Ruhr-Universität Bochum an, zu einem großen Teil gar keine berufliche Expertise in die Lehre mit einbringen zu können (36 Prozent), rund die Hälfte aller befragten Personen sahen hier kaum Möglichkeiten (46 Prozent). Andererseits konnten aber gerade die berufsfachaffinen Studierenden bestätigen, sofern die Integration des bereits Gelernten in die Lehrveranstaltungen funktioniere, dies insbesondere zu Vorteilen in der Theorie-Praxis-Verknüpfung führe und theoretische Erklärungen sogleich in einen praktischen Bezug gesetzt werden könnten.

Mein berufliches Vorwissen war hilfreich für den Start in das Studium (n=298; n=297).

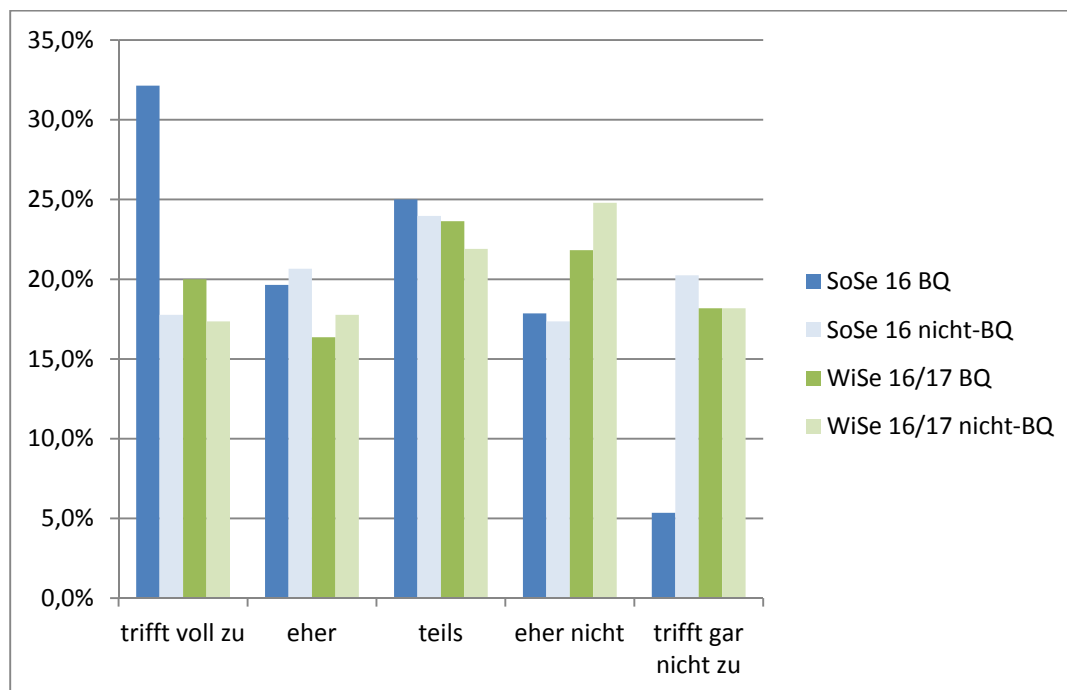


Abb. 5: Förderung der Anschlussfähigkeit beruflichen Vorwissens

Nach der ersten Befragung im Sommersemester 2016, wo noch etwa jeder dritte beruflich Qualifizierte einen persönlichen Mehrwert durch vorangegangene be-

rufliche Erfahrung für den Studienstart ausmachen konnte, reduzierte sich das Ergebnis im Rahmen der zweiten Erhebung deutlich auf 20 Prozent. Auch die traditionell Qualifizierten sahen zunehmend weniger Möglichkeiten, Vorwissen nutzbringend zu verwenden. Augenfällig ist hier auch der Anstieg im Item „trifft gar nicht zu“. Hier hat sich die Anzahl der beruflich Qualifizierten nahezu vervierfacht.

4. Fazit und Ausblick

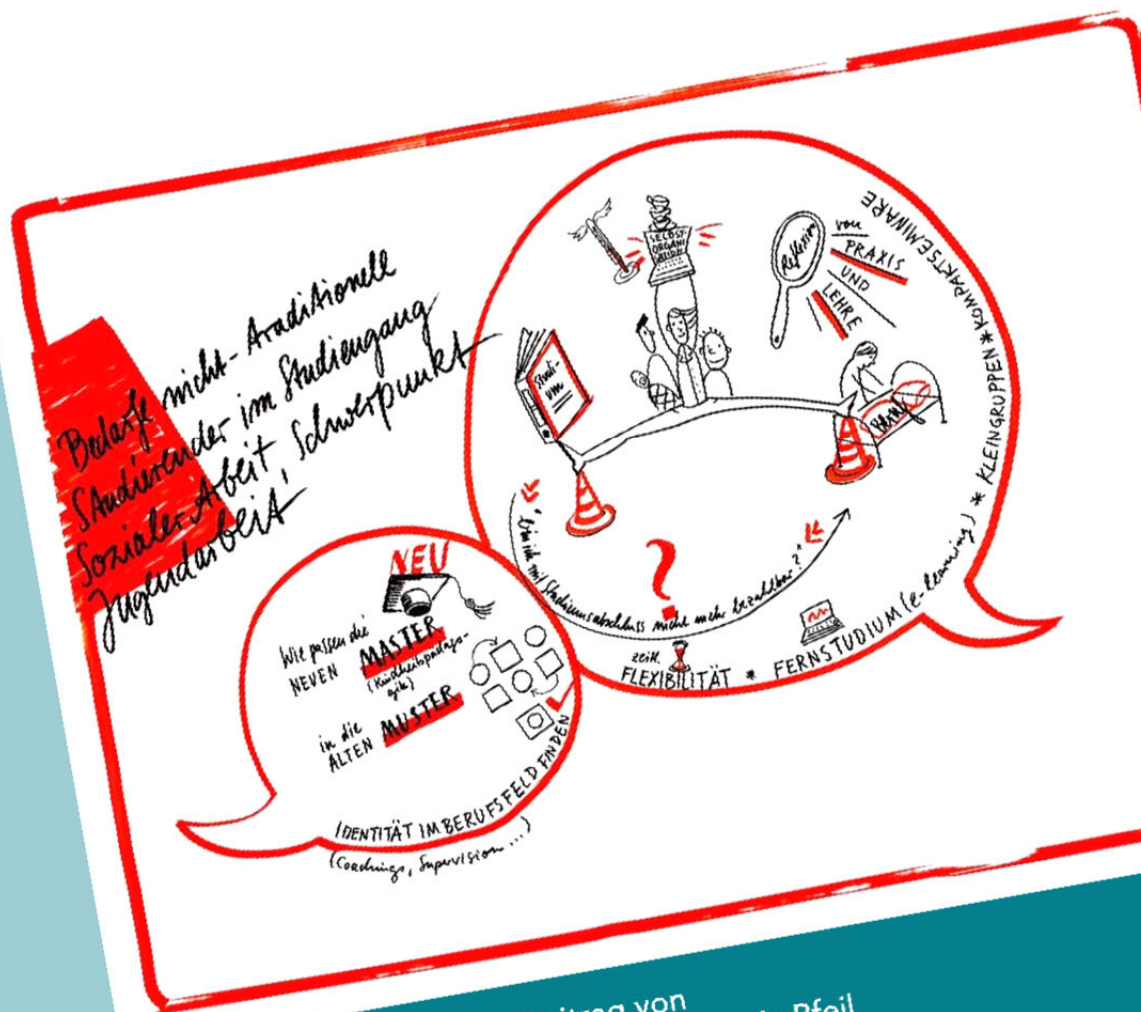
Mit dem Ende des Projekts im November 2017 wurden alle Unterstützungskonzepte für nicht-traditionell Studierende auf freiwilliger Basis zur Belegung in der Lehre der jeweiligen Fächer etabliert; diese stehen auch uneingeschränkt für Studierende mit Abitur zur Verfügung. Die den Konzepten zugrunde gelegten und hier vorgestellten didaktischen Leitlinien sind demnach in der Lehre nachhaltig verankert sowie verstetigt: die oft nahezu ‚betreuungslose‘ Konzeption zu meist online-gestützter Kursformate ermöglicht neben einer kostenneutralen Fortführung auch eine maximal mögliche Flexibilität für die interessierten Studierenden. Als positives Fazit ist zu ziehen, dass die beruflich Qualifizierten insbesondere in der Förderung der Enkulturation und der Wahrnehmung der eigenen Selbstwirksamkeitserwartung angesprochen werden konnten. Sie zeigen sich grundsätzlich zufrieden mit den Angeboten und nutzen diese regelmäßig. Offen ist hingegen noch, inwiefern eine (bessere) Anschlussfähigkeit von beruflichem Vorwissen in die hochschulische Lehre gelingen kann. Die Ergebnisse des Projektes zeigen hier Chancen, aber auch gewisse Grenzen auf.

Literatur

- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Online verfügbar (01.03.2018): http://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (AGBB)(2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (AGBB)(2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
- Buchholz, A./Heidbreder, B./Jochheim, L./Wannöffel, M. (2012): Hochschulzugang für Berufstätige. Exemplarisch analysiert am Beispiel der Ruhr-Universität Bochum. Hans Böckler Stiftung Arbeitspapier 188. Düsseldorf

- CHE (2017): Neuer Rekord: 50.000 studieren ohne Abitur. Online verfügbar (08.03.2018): <http://www.studieren-ohne-abitur.de/web/page/>
- deWitt, C./Karolyi, H./Grüner, C. (2015): Digitale Lernangebote für beruflich Qualifizierte in der Studieneingangsphase. In: Elsholz, U.: *Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 205–220
- Elsholz, U./Brückner, D. (2015): Auf dem Weg zu didaktischen Leitlinien für die Studieneingangsphase Beruflich Qualifizierter. In: : Elsholz, U. (Hrsg.): *Beruflich Qualifizierte im Studium*. Bielefeld: W. Bertelsmann, 91–204
- Euler, D./Severing, E. (2015): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Hintergründe kennen: Initiative „Chance Ausbildung – jeder wird gebraucht!“. Online verfügbar (10.02.2018): https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a33_durchlaessigkeit_hp_bertelsmann_150122.pdf
- Grendel, T./Lübbe, H./Haußmann, I. (2014): Effekte der Dauer und der Qualität berufspraktischer Vorerfahrungen auf den Studienerfolg beruflich Qualifizierter. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, 2014/4, 40–63
- Hartmann, E./Stamm-Riemer, i.; Buhr, R. (2012): Weiterbildungsangebote im Hochschulbereich – innovative und durchlässige Lern- und Bildungsformate. In: *bwp@t*, Ausgabe 23. Online verfügbar: http://www.bwpat.de/ausgabe23/hartmann_etal_bwpat23.pdf
- Kamm, C./Spexard, A./Wolter, A. unter Mitarbeit von Olga Golubchykova (2016): Beruflich Qualifizierte als spezifische Zielgruppe an Hochschulen. Ergebnisse einer HISBUS-Befragung. In: Wolter, A.; Banscherus, U.; Kamm, C. (Hrsg.) (2016): *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“* (Band 1). Münster: Waxmann, 165–196
- KMK (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Online verfügbar (12.07.2017): http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Hochschulzugang_beruflich_Qualifizierte.pdf
- Lange-Vester, A. (2007): Neue Bildungsmilieus an Universitäten. Das Beispiel der Studierenden in den Sozialwissenschaften. In: *Gesellschaft. Wirtschaft. Politik*, Jahrgang 56, Heft 1, 75–88
- Schmidtman, H./Preusse, J. (2015): Soziodemografie, Studienmotive und Studienerfolg beruflich qualifizierter Studierender: Befunde an der FernUniversität in Hagen. In: Elsholz, U. (Hrsg.): *Beruflich Qualifizierte im Studium*. Bielefeld: W. Bertelsmann, 101–118

Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C./Otto, A./Spexard, A. (2014): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 2014/4, 8–39



Graphic-Recording zum Beitrag von Thomas Miller, Regina Roland und Patricia Pfeil

Thomas Miller, Regina Roland, Patricia Pfeil

Rahmenbedingungen des Gelingens – zur Gewährleistung eines zielgruppenadäquaten Studierens

Empirische Ergebnisse des Forschungsprojektes „Jugendarbeit und Bildung – Implementierung in den Studiengang Soziale Arbeit (JuB_Imp_So)“⁴¹

1. Einleitung und Forschungsinteresse

Seit dem Wintersemester 2014/2015 wird an der Hochschule Kempten der berufs begleitende Studiengang „Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Jugendarbeit“⁴² (Bachelor of Arts) angeboten. Der Studiengang richtet sich in erster Linie an Hauptberufliche im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit ohne Hochschulabschluss. Durch Anrechnung einer vorausgegangenen Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieherin, zum staatlich anerkannten Erzieher oder vergleichbarer Bildungsabschlüsse beträgt die Regelstudienzeit sieben Semester und gilt als Voraussetzung für die Aufnahme des Studiengangs. Dadurch werden die Zugangswege an eine Hochschule erweitert (Banscherus 2010: 226ff.). Im Hinblick auf die Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Privatleben stellt die Konzeption entsprechender Studienformate eine grundlegende Herausforderung hinsichtlich einer Studierbarkeit und -fähigkeit dar. Das Studium ist in Kursform organisiert. Neben 18 Präsenztage pro Semester, die sich in Blockveranstaltungen an der Hochschule Kempten und zwei anderen Orten und den sogenannten Regionaltagen in Kleingruppen in Wohnortnähe der Studierenden gliedern, finden Online-Studieneinheiten statt.

Trotz ähnlicher Eingangsvoraussetzungen kann die Gruppe der Studierenden als heterogen kategorisiert werden. Dies zeigt die Analyse der Bewerbungen für den Studiengang zu den Wintersemestern 2014/2015, 2015/2016 und 2016/2017. Es lässt sich eine Heterogenität im Hinblick auf die (Berufs-)Biographie in der Gruppe der immatrikulierten Personen feststellen. Deutlich wird dies einerseits in der Altersstruktur, der bereits vor Studienbeginn erworbenen Kompetenzen, die über ein individuelles Anrechnungsverfahren überprüft werden, Studienvorerfahrungen und die Diversität der Arbeitsfelder beziehungsweise beruflicher Erfahrungen. Die Heterogenität birgt zum einen großes Potential, beispielsweise in Bezug auf die vielschichtigen Erfahrungen, auf die Studierende zurückgreifen können. Sie stellt aber auch sowohl bisherige Verwaltungsabläufe als auch Lehrende und ihre Lehrkonzepte vor Herausforderungen (Miller et al. 2017: 28f). Die

⁴¹ Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 16OH21028 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor/bei der Autorin.

⁴² Im Folgenden „SJ“.

Spezifika der Zielgruppe des Studiengangs sind Gegenstand der vorliegenden Analyse⁴³, in der untersucht wurde, wie die unterschiedlichen Lehr- und Lernformen auf die Studierenden wirken und welche Relevanz sie für die Lernerfahrungen und den Studienerfolg haben. Der Blick richtet sich deshalb auf die Untersuchung der Rahmenbedingungen, das heißt die Studienformate (Blockveranstaltungen, Regionaltage, Online-Studieneinheiten) hinsichtlich deren Vereinbarkeit mit Beruf und Privatleben, Umsetzung, Veränderungs- und Unterstützungsbedarfe auf Seiten der Studierenden. Die vorliegende Auswertung zielt demzufolge darauf ab, die Möglichkeiten und Bedingungen erfolgreicher organisationaler Unterstützung von Studierfähigkeit wahrzunehmen und zu beurteilen und daraus adäquate Unterstützungsmaßnahmen abzuleiten.

2. Forschungsdesign

Das methodische Vorgehen orientiert sich am Konzept der „Grounded Theory“ (Strauss, Corbin 1996). Diese wurde dem Untersuchungsgegenstand angepasst und mit dem Verfahren der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2000) kombiniert. Befragt wurden 13 Studierende des Studienganges „SJ“, die ihr Studium zum Wintersemester 2014/2015 an der Hochschule Kempten aufnahmen, über bislang zwei Wellen. Gegenstand der vorliegenden Auswertung sind die Interviews der ersten Befragungswelle. Die Durchführung erfolgte mittels leitfadengestützter Interviews im Sommersemester 2015, nachdem die Studierenden bereits Erfahrungen mit den bestehenden Studienformaten sammeln konnten. Zu diesem Zeitpunkt waren alle interviewten Studierenden berufstätig. Die Interviews wurden entlang des „theoretical sampling“ von Strauss (1994) schrittweise durchgeführt und parallel dazu ausgewertet. Alle Interviews wurden aufgezeichnet und verschriftlicht. Das Material wurde offen kodiert, der Leitfaden und die daraus gewonnenen deskriptiven Kategorien dienten als Strukturierungshilfe, ohne sich auf diese zu beschränken. Mit der weiteren Analyse wurde eine Verdichtung und Neustrukturierung des Materials vorgenommen, die Grundlage der vorliegenden Ergebnisse ist.

3. Ausgewählte Forschungsergebnisse

Das berufsbegleitende Studienformat ermöglicht den Studierenden in ihren jeweiligen Lebenssituationen ein Studium an der Hochschule aufzunehmen. Die unterschiedlich konzipierten Lern-Lehr-Formate sollen die Studienphasen bestmöglich ermöglichen sowie unterstützen und sind so gestaltet, dass sie es erlauben, Berufstätigkeit und Studium zu verbinden. Denn wie Präbler (2017: 24) festhält „zeichnet sich der (...) (Weiterbildungs-)Bereich durch seine begleitende

⁴³Die vorliegende Erhebung fand im Rahmen des Projekts „Jugendarbeit und Bildung – Implementierung in den Studiengang Soziale Arbeit (JuB_Imp_So)“ statt. Das Projekt wird im Rahmen der zweiten Wettbewerbsrunde des Programmes „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

Wissensaneignung aus. Der Bildungsprozess ist somit nicht mehr die hauptsächlich ausgeübte Tätigkeit, sondern muss in die verschiedenen Lebensbereiche eingebunden werden. Hierbei befinden sich die Weiterbildungsteilnehmenden in einem Spannungsverhältnis. Die zeitlichen Ressourcen unterliegen nicht nur dem individuellen Ermessen; sie sind auch durch eine Integration in das berufliche und soziale Umfeld gekennzeichnet.“

Die implementierten Studienformate können als „kooperatives Lernen in einem Blended Learning-Setting“ kategorisiert werden. Die Kombination aus oder Mischung von Präsenzveranstaltungen und E-Learning-Angeboten entspricht der Definition des Blended Learnings wie bei Reinmann-Rothmeier (2003: 29) vorgestellt. Verteilung der Lehr-Lerninhalte auf verschiedene Medien, Abstimmung und Verbund derer in einem gemeinsamen Konzept und flexible Anpassung an Kontextbedingungen gelten als grundlegende Eigenschaften dieser Lehr-Lernform (ebd.). In diesem Zusammenhang bezieht sich der Begriff E-Learning auf „sowohl Lernen mit lokal installierter Software (...) als auch Lernen über das Internet“ (Baumgartner et al. 2002: 4, zitiert in: Reinmann-Rothmeier 2003: 31). Die Distribution von Information, Interaktion zwischen Lernenden und elektronischen Systemen und der Kollaboration „von Lehrenden und Lernenden, aber auch von Lernenden untereinander“ stellen grundlegende Funktionen eines E-Learning-Settings dar (Reinmann-Rothmeier 2003: 32). Im Hinblick auf die vorliegende Studie ist besonders die Funktion der Kollaboration bzw. Kooperation⁴⁴ von Bedeutung. Ziel ist hierbei, „Lernende an verschiedenen Orten miteinander in Kontakt zu bringen und sie zu einer gemeinsamen Problemlösung im virtuellen Raum anzuregen“ (ebd.). Um dieses Ziel zu erreichen, werden gewisse Anforderungen sowohl an das gewählte Medium als auch an die Lernenden gestellt. So müssen beispielsweise geeignete inhaltliche und soziale Kontexte bereitgestellt werden. Auf Seiten der Lernenden erfordert diese Form des E-Learnings ein „hohes Maß an Medienerfahrung, Selbststeuerungsfähigkeit und sozialer Kompetenz“ (ebd.: 34). Des Weiteren weisen Zawacki-Richter, Hohlfeld und Müskens (2014: 31f.) darauf hin, dass Lernumgebungen insbesondere für berufstätige Studierende Werkzeuge für kooperatives Lernen und Arbeiten anbieten und mit mobilen Endgeräten nutzbar sein sollten. Beachtet werden sollte dabei auch ein barrierefreier Zugang für Studierende (Schmitz-Feldhaus 2014: 117).

3.1 Berufsbegleitende Studienformate

Insgesamt lässt sich eine hohe Zufriedenheit mit dem Studium und den Studienformaten als auch der grundsätzlichen Organisation dieser ableiten. Während die Blockveranstaltungen lange im Vorfeld feststehen und für die Studierenden in den Arbeitsalltag einplanbar sind, werden die Regionaltage und Chatseminare individuell mit den Kommilitoninnen und Kommilitonen und Lehrenden verein-

⁴⁴ Die Begriffe „Kooperation“ und „Kollaboration“ werden hier synonym verwendet. Für eine Differenzierung siehe Reinmann-Rothmeier & Mandl (2002).

bart. Alle drei Formen, insbesondere aber Regionaltage und Chat, erfordern von den Studierenden ein hohes Maß an Selbststeuerungskompetenz. Dennoch zeigt sich durchweg, dass das Zusammenspiel der Studienformate - Blockveranstaltung, Regionaltage, Chats - von den Studierenden grundsätzlich positiv wahrgenommen wird.

Die Blocklehrveranstaltungen werden als integraler Bestandteil des Studiums, der Abwechslung zur beruflichen Tätigkeit der Studierenden bietet, wahrgenommen. Eine besondere Rolle nimmt dabei der hauptsächliche Veranstaltungsort, der nicht die Hochschule ist, in Form eines „Seminarhauses“ ein. Dieser ist sehr förderlich für den (informellen) Austausch zwischen Studierenden sowie mit den Dozentinnen und Dozenten im Studiengang und ein intensives Studiensetting. Gleichzeitig entstehen durch die komprimierte Wissensvermittlung und die Leistungsnachweise hohe Belastungen, auch im Hinblick auf Konzentrations- und Aufnahmeerfordernisse.

Aus den Interviews lässt sich die hohe Relevanz der Blocktage ableiten. Zugleich wird deutlich, dass die Verdichtung des Präsenzstudiums und der Leistungserbringung als anstrengend erlebt wird. Dies erklärt auch, warum die Gestaltung der Unterkunfts- und Verpflegungssituation während der Präsenztage für die Studierenden eine hohe Bedeutung bekommt und weitere Unterstützungsangebote gerade zu Beginn des Studiums, eine langfristige Planung und Vorbereitungsphase auf die jeweiligen Inhalte von Belang sind.

Das Studienformat der Regionaltage wird von den Studierenden als Bereicherung des Studienalltags wahrgenommen. Dennoch sind nach den Aussagen der Interviewpartnerinnen und -partner gruppenspezifische Rahmenbedingungen für eine wahrgenommene Sinnhaftigkeit und Effizienz der Veranstaltungen notwendig. Dabei können bestimmte Strukturen einer Selbststeuerung und aktiven Rollenübernahme in der Gestaltung der Lernprozesse der Studierenden förderlich wirken. Unterstützungsbedarf auf Seiten der Studierenden ist hinsichtlich der Terminfindung der Regionaltage sowie Aufbereitung der Arbeitsmaterialien erkennbar. Hilfreich ist es nach Aussagen der Studierenden auch, eine feste Ansprechpartnerin, einen festen Ansprechpartner auf Seiten der Hochschule zu haben, an die bzw. an den Rückfragen in Bezug auf Organisation und Inhalt der Regionaltage gestellt werden können.

Das Online-Format der Chats bietet Studierenden eine Konstante im Studium während des Semesterverlaufs. Bedarfe sind vor allem hinsichtlich einer erkennbaren Struktur des Studienformats erkennbar. Dazu können inhaltliche wie Terminvorgaben dienen, etwa durch eine wechselnde Moderation. Zudem sollten die Gruppen in überschaubarer Größe und konstant besetzt bleiben – die Teilnahme, die Beteiligung allerdings haben die Studierenden selbst in der Hand. Um allen Studierenden eine gleichberechtigte Teilhabe und Teilnahme an dem schriftlichen Austausch zu ermöglichen, erscheint es sinnvoll, Kenntnisse im

Zehnfinger-Schreibsystem einzufordern bzw. Übungskurse dazu anzubieten oder dies durch Software zu unterstützen.

Durch die strukturelle Konzeption der verschiedenen Studienformate wird scheinbar ein Rahmen konstruiert, in dem das Erleben des Wechselspiels der Formate und ihrer unterschiedlichen Lernerfahrungen wichtige Bedingungen wie Abwechslung und Regelmäßigkeit im Studienalltag fördern. Vor allem die konträre Lern-Erfahrung zum Arbeitsalltag ermöglicht folglich andere Denk- und Handlungsperspektiven einzunehmen. Der Aufwand im Rahmen der Selbstlernphase gestaltet sich sehr individuell und ist auch abhängig vom eigenen Leistungsanspruch der Studierenden wie auch von ihren persönlichen Bedingungen und Voraussetzungen: Arbeitszeiten, Familie, eine gefühlte oder erfahrene Ferne vom (Hochschul-)Bildungssystem nach langjähriger Berufstätigkeit, fehlende Übung im Lernen sind einige der genannten Faktoren, die die Wahrnehmung des Studiums beeinflussen. Dieses Wissen um die Anforderungen des Studiums und der damit einhergehenden persönlichen Einschränkungen und Anforderungen, insbesondere im Hinblick auf die Vereinbarkeit der verschiedenen Lebensbereiche – Beruf, Studium und soziales Umfeld/Familie – sollen im Folgenden genauer beleuchtet werden.

3.2 Vereinbarkeit von Beruf und Studium

Grundsätzlich empfinden die interviewten Studierenden das Studium als vereinbar mit ihrem Beruf, auch wenn bei einzelnen Studierenden zu Beginn Zweifel aufkamen. Insbesondere die Angst, den beruflichen Anforderungen nicht gerecht zu werden, wurde formuliert. Besonders wichtig zeigt sich für die Studierenden – jenseits aller Anforderungen – eine langfristige Planung der Termine. Ist diese, wie im Studiengang „SJ“ gegeben, sehen sie sich eher in der Lage, die beruflichen Bedürfnisse mit den Studienanforderungen in Einklang zu bringen. Hervorgehoben wird dabei die Fähigkeit und Anforderung, sich selbst zu organisieren. Phasenweise wird die Vereinbarkeit allerdings erschwert, zum Beispiel durch Terminüberschneidungen, personelle Umstrukturierungen an der Arbeitsstelle, Eigenheiten und Besonderheiten des Arbeitsfeldes oder besondere Anlässe im Jahreskreis. Deutlich wird dabei jedoch auch, dass das Empfinden von Vereinbarkeit sehr individuell und abhängig von diversen sowohl intra- als auch extrapersonalen Faktoren ist. Dazu zählen beispielsweise Lernverhalten und -strategie, persönliche Leistungsansprüche, finanzielle und/oder ideelle Unterstützung durch Arbeitgeberinnen, Arbeitgeber und Kolleginnen, Kollegen sowie Umfang, Art und Position der beruflichen Tätigkeit.

3.2.1 Vereinbarkeit von Studium und Arbeit in Abhängigkeit zum Tätigkeitsbereich

Die Vereinbarkeit von Studium und Beruf ist auch abhängig von der Art der Tätigkeit, den aktuellen konkreten Anforderungen und den Arbeitsbedingungen. So lassen sich zwar Blocktermine mit Urlaubszeiten langfristig abstimmen, die konkreten Belange der Arbeitsstelle jedoch oftmals nicht. Leitungswechsel, eine Veränderung der beruflichen Position oder nur die stattfindenden Planungen im Kontext der Arbeitsstelle erschweren die Abstimmung für die Studierenden. Die Arbeit gestaltet sich damit als limitierender Faktor des Studiums – und umgekehrt. Durch die terminliche Verdichtung wird das Dilemma der Verantwortlichkeit bezüglich Arbeit und Studium hervorgebracht. Die feldspezifische Präsenz als Teil der pädagogischen Tätigkeit kann hier als besondere Hürde identifiziert werden, sich zum gegebenen Zeitpunkt ausschließlich auf das Studium zu konzentrieren. Die aktive Beteiligung im öffentlichen Raum wird als verantwortungsvolles und essentielles berufliches Aufgabenfeld wahrgenommen, das stark personengebunden ist.

3.2.2 Unterstützung durch die Arbeitgeberin / den Arbeitgeber

Die Unterstützung der interviewten Personen durch ihre Arbeitgeberin / ihren Arbeitgeber, um Studium und Beruf miteinander zu vereinbaren, wird sehr unterschiedlich wahrgenommen. Es bestehen mehrere Arten der Unterstützung, die durchaus unterschiedliche Interessen verfolgen. Auch auf Seiten der Studierenden bestehen unterschiedliche Wünsche bzw. Vorstellungen über die Art und Weise einer konstruktiven Unterstützung. In manchen Fällen wird bewusst auf das Einfordern von Unterstützung verzichtet, häufig aus Gründen der Bewahrung von Unabhängigkeit, besonders für die Zeit nach Abschluss des Studiums. Weiterhin spielen auch Haltungen und Verhalten von Arbeitskollegen und -kolleginnen der berufstätigen Studierenden bei der Frage nach der Vereinbarkeit von Studium und Beruf eine Rolle. In ihrer Studie zur langfristigen Professionalitätsentwicklung durch berufsbegleitendes Studieren weisen Busse und Ehlert (2013: 342) darauf hin, dass es „[b]ereits während des Studiums (...) entscheidend [ist], inwieweit das Team und die/der unmittelbare Vorgesetzte die anstehende Qualifizierung überhaupt als notwendig erachten“. Es sind also – und das zeigt sich deutlich in den Interviews – auch die Haltungen der Vorgesetzten sowie der Kolleginnen und Kollegen, die Auswirkungen auf den Studienverlauf und eine Professionalitätsentwicklung im Rahmen eines berufsbegleitenden Hochschulstudiums haben. Unterstützend wirken dabei vor allem eine positive Haltung der Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber gegenüber dem Studium und das Bemühen, dieses zu ermöglichen.

3.2.3 Arbeitsbelastung im Beruf

Die Vereinbarkeit von Studium und Beruf ist auch abhängig von der Arbeitsbelastung bzw. dem Stundenumfang der Berufstätigkeit der Studierenden. Dabei spielen finanzielle Aspekte eine gewichtige Rolle. Für viele Studierende ist die Kombination aus Studium und Arbeiten in Vollzeit schwierig zu realisieren, aber aus wirtschaftlichen Gründen nötig. Eindeutig ist die Einschätzung, dass eine Vollzeitbeschäftigung eine – im Hinblick auf die Bewältigung des Studiums – große Hürde darstellt.

Die Gestaltung der Arbeit macht ebenfalls einen Teil des Belastungsempfindens aus, kann aber auch Teil der individuellen Arbeitsweise und des individuellen Zeitmanagements sein. So sehen manche Studierende immer einen „Berg“ an Arbeit vor sich, der sich nach den Präsenztagen vor ihnen auftürmt. Um einen reibungslosen Übergang zwischen Studium und Beruf zu gewährleisten, verfolgen einige Studierende die Strategie des „Vorarbeitens“. Zwar geht auch diese Strategie mit einer Verdichtung der Arbeitszeit einher, dies schafft ihnen aber „Luft“, die Präsenztage wahrzunehmen, ohne schlechtes Gewissen und das Gefühl, Dinge nicht erledigt zu haben.

3.3 Vereinbarkeit von sozialem Umfeld, Familie und Studium

Dem sozialen bzw. familiären Umfeld kommt eine hohe Bedeutung bei der Umsetzung von berufs begleitenden Studienwünschen zu. Laut Lobe (2015: 361) können „[d]ie enormen Belastungen, die vom Studium für die Familie (und umgekehrt) ausgehen, veranschaulichen, dass [...] eine eigene Familie, vor allem die Versorgung kleiner Kinder, als kritische (Weiter-) Bildungsbarriere in Erscheinung tritt.“ Zentrale Bedeutung wird dem familiären bzw. sozialen Umfeld zugeschrieben. Die Haltung des Umfeldes kann eine positive und unterstützende Ressource darstellen, ermöglicht damit in vielen Fällen die Studierbarkeit erst. Zugleich aber stellt die Familie auch einen limitierenden Faktor dar: Kinder schränken die Möglichkeiten längerer Abwesenheiten und damit eines Studiums ein, insbesondere für Frauen, die nach wie vor meist den größeren Anteil an Familienarbeit leisten. Aus Sicht einer Studierenden schließt sich die Kombination aus berufsbegleitendem Studieren und Kleinkind insbesondere für weibliche Studierende an. Nach ihrer Schilderung stellen kleine Kinder für Frauen eine (Weiter-)Bildungsbarriere dar, wohingegen für Männer das berufsbegleitende Studieren unabhängig vom Alter und der Anzahl der Kinder möglich ist. Eine traditionelle Auffassung von Familienarbeit wird hier durchaus sichtbar.

3.4 Einflussreiche Faktoren für die Vereinbarkeit

Um berufsbegleitend studieren zu können, scheinen folgende Bedingungen hinsichtlich der Förderung der Vereinbarkeit von Studium und Beruf zentral zu sein.

3.4.1 Rolle der Lehrenden

Die Heterogenität der berufsbegleitend Studierenden bezüglich ihrer Lern- und Berufsbiographie stellt nicht nur die strukturelle Studienarchitektur vor Herausforderungen, auch Lehrende werden gefordert, diese Diversität beruflicher und akademischer Vorerfahrungen der Studierenden in der Lehre zu berücksichtigen. „Je heterogener die Zielgruppe, desto mehr sind Lehrende gefordert, auf die unterschiedlichen Lernbedürfnisse der Studierenden einzugehen, um möglichst allen gleichermaßen erfolgreiche Lernerfahrungen zu ermöglichen“ (Biggs, Tang 2011: 4f., zitiert in: Cendon 2016: 192). Ein bedeutsamer Aspekt für die Studierenden ist die Anknüpfung an lebensweltliche und berufliche Erfahrung sowie die Begegnung auf Augenhöhe der Lehrenden, die das Anerkennen beruflicher Vorerfahrungen beinhalten und von befragten Studierenden als wohltuend wahrgenommen werden. „Eine zentrale Haltung die sich im Handeln zeigt, ist jene, Studierende ernst zu nehmen. Damit wertschätzen die Lehrenden die Praxis und die Erfahrungen der Studierenden und nehmen ernst, was sie zu sagen und beizutragen haben“ (Cendon et al. 2016: 208). Wie Cendon (2016: 188) erläutert, lassen sich auch die „Rollen von Lehrenden und ihr Lehrhandeln (...) nicht unabhängig von den Studierenden und ihrem Lernen sehen. Unterschiedliche Konzeptionen von Lehren haben Auswirkungen auf die Rollen der Studierenden im Lehr-Lern-Prozess und auf ihr Lernen. Diese Erkenntnis ist nicht neu, hat aber im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung noch deutlichere Auswirkungen, insbesondere vor dem Hintergrund der Weiterbildungsstudierenden als zumeist lebens- und berufserfahrener Zielgruppe.“

3.4.2 Unterstützende Haltung des Arbeitsumfeldes und Vertretung bzw. Weiterführung der Arbeit

Eine wichtige Voraussetzung, um das Studium mit dem Beruf vereinbaren zu können, scheint die Akzeptanz und Unterstützung der Kolleginnen und Kollegen. Wird häufig die Haltung der Arbeitgeber und Arbeitgeberinnen diskutiert, erscheint in der Literatur das direkte Arbeitsumfeld als marginal, hier sind jedoch häufig die größten Hürden für die Studierenden zu finden. Die Einstellung, die den Studierenden von den Kolleginnen und Kollegen entgegengebracht werden, beeinflusst ihr Selbstbild als Studierende, ihre Bereitschaft, sich auf das Studium einzulassen. Für die praktische Vereinbarkeit zeichnet sich entscheidend die Bereitschaft der Kolleginnen und Kollegen ab, die Studierenden während der Präsenztage zu vertreten. Zu überlegen ist, inwieweit Strukturen geschaffen werden können, um diese Voraussetzung im Team der Einrichtungen zu fördern.

3.4.3 Selbstorganisation und Haltung der Studierenden

Eine notwendige Fähigkeit, die es zu unterstützen gilt, ist die Selbstorganisation der Studierenden. Sie scheint ein wichtiger Bestandteil zu sein, um das berufsbegleitende Studieren mit seinen vielfachen Anforderungen zu bewältigen. Durchgehend für wichtig erachtet werden von den Studierenden das Schaffen individueller zeitlicher Freiräume und das kontinuierliche Arbeiten an Studieninhalten. Neben der Fähigkeit zur Selbstorganisation benötigt es eine gewisse Entschlossenheit und den Willen, Schwierigkeiten und Anstrengungen auf sich zu nehmen und damit das berufsbegleitende Studium zu absolvieren. Weiterhin zählt der eigene Leistungsanspruch zu einem wichtigen Faktor in Bezug auf die Vereinbarkeit sowohl zwischen Studium und Beruf als auch dem familiären Umfeld. Über mögliche Abstriche seitens familiärer oder beruflicher Verpflichtungen können keine expliziten Aussagen aus dem Material getroffen werden.

3.4.4 Transparenz der Rahmenbedingungen

Um die Selbstorganisation und Steuerung des Lebens mit Studium, Beruf und sozialem Umfeld leisten zu können, ist ein hoher Grad an Verlässlichkeit und Termintreue nötig. Ein wichtiger Aspekt ist dabei die Kommunikation der Studientermine von Seiten der Hochschule mit den Studierenden einerseits sowie der Studierenden in und mit ihrem beruflichen Umfeld andererseits. Auch eine klare Kommunikation über die Erwartungen an Studierende und Arbeitgeber und Arbeitgeberinnen als Träger der Praxis sind relevant. Beispielsweise in Form von Informationen zu Studieninhalten und daraus resultierenden Vorteilen für Arbeitgebende, Mitarbeitenden ein berufsbegleitendes Studium zu ermöglichen.

4. Zusammenfassung

Die Analyse der Interviews mit Studierenden des berufsbegleitenden Studienganges „Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Jugendarbeit“ an der Hochschule Kempten zeigt, dass die Studierenden insgesamt sowohl mit dem Studium und den Studienformaten als auch der grundsätzlichen Organisation eine hohe Zufriedenheit zeigen. Insbesondere die Abfederung vieler offener Fragen durch die Lehrenden des Studiengangs wird sehr positiv erlebt. Vor allem scheint die fachliche Gleichstellung, die eine Anerkennung bisheriger beruflicher Leistungen und das Begegnen auf Augenhöhe einschließt, den Studierenden entgegen zu kommen.

Hinsichtlich der verschiedenen Studienformate lassen sich dennoch Unterstützungsbedarfe auf Seiten der Studierenden erkennen. Dazu seien nochmals kurz die wesentlichen Punkte genannt:

Nötig wären ein Glossar/FAQ/Wiki über Studienstruktur, Organisation, aber auch eine umfassende Einführung und eine kontinuierliche Ansprechperson, die die Abläufe der Hochschule kennt.

Die Blocklehrveranstaltungen werden als integraler Bestandteil des Studiums wahrgenommen. Dennoch entstehen durch die komprimierte Wissensvermittlung und Leistungsnachweisen hohe Belastungen. Zu empfehlen ist deshalb eine Entzerrung der erforderlichen Leistungsnachweise und Anwendung methodischer Vielfalt in der Wissensvermittlung. In organisatorischer Hinsicht ist erkennbar, dass Unterstützungsbedarfe auf Seiten der Studierenden in Bezug auf eine transparente Übersicht der Semesterplanung, der Leistungsnachweise sowie die Gestaltung der Unterkunft- und Verpflegungssituation während der Präsenztage bestehen.

Das Studienformat Regionaltage wird von den Studierenden als Bereicherung des Studienalltags wahrgenommen. Unterstützungsbedarf auf Seiten der Studierenden ist hinsichtlich der Terminfindung der Regionaltage sowie Aufbereitung der Arbeitsmaterialien erkennbar.

Das online-Format Chats bietet Studierenden eine Konstante im Studium während des Semesterverlaufs. Bedarfe sind vor allem hinsichtlich der Struktur des Studienformats erkennbar. Weiterhin sollte die inhaltliche Gestaltung der Gruppen strukturiert und fokussiert sein. Zudem sollten die Gruppen in überschaubarer Größe und konstant besetzt bleiben.

Im Hinblick auf die Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Privatleben lässt sich somit festhalten, dass die Konzeption entsprechender Studienformate eine grundlegende Herausforderung und Voraussetzung hinsichtlich einer Studierbarkeit und -fähigkeit darstellt. Die tatsächliche Vereinbarkeit individueller Lebensverläufe mit dem Studium ist abhängig von vielen Faktoren, der spezifischen Lebenssituationen der Studierenden ebenso wie der Bereitschaft aller Beteiligten des sozialen sowie beruflichen Umfeldes, ein Gelingen möglich zu machen.

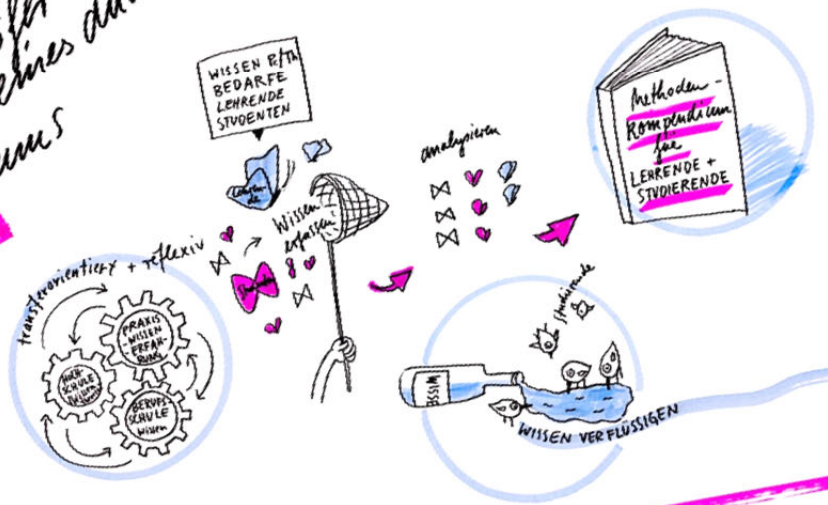
Literatur

- Banscherus, U. (2010): Lebenslanges Lernen im Bologna-Prozess. In: Wolter, Andrä/Wiesner, Gisela/Koepernik, Claudia (Hrsg.): Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Perspektiven lebenslangen Lernens. Weinheim: Juventa, 221–237
- Busse, S./Ehlert, G. (2013): Studieren neben dem Beruf als langfristige Professionalisierungschance. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 331–356
- Cendon, E. (2016): Lehrende und ihre Rollen. Theoretische Zugänge. In: Cendon, Eva/Mörth, Anita/Pellert, Ada (Hrsg.): Theorie und Praxis verzahnen Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen

-
- Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen, Band 3, 185–199
- Cendon, E./Mörth, A./Schiller, E. (2016): Rollen von Lehrenden. Empirische Befunde. In: Cendon, Eva/Mörth, Anita/Pellert, Ada (Hrsg.): Theorie und Praxis verzahnen Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen, Band 3, 201–221
- Lobe, C. (2015): Hochschulweiterbildung als biografische Transition. Teilnehmerperspektiven auf berufsbegleitende Studienangebote. Wiesbaden: Springer VS
- Mayring, P. (2000): Qualitative Inhaltsanalyse [28 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research, 1(2), Art. 20
- Miller, T./Pfeil, P./Riechert, T./Roland, R./Winter, M. (2017): Ergebnisse der Analyse der Bewerbungsunterlagen für den berufsbegleitenden Studiengang „Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Jugendarbeit“ der Hochschule Kempten für die Wintersemester 2014/2015, 2015/2016 und 2016/2017. Forschungsbericht des Forschungsprojektes „Jugendarbeit und Bildung – Implementierung in den Studiengang Soziale Arbeit (JuB_Imp_So)“. URL: http://www.hochschule-kempten.de/fileadmin/fh-kempten/FZA/JuB_Imp_So/Ergebnisse_der_Analyse_der_Bewerbungsunterlagen_fuer_den_bbBA_Studiengang_SJ.pdf (02.05.2017)
- Präßler, S. (2017): Zeitliche Vereinbarkeitspraktiken von Weiterbildungsteilnehmenden. In: Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (Hrsg.): Schwerpunktthema: Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung. Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung, 1/17, 24–31
- Reinmann-Rothmeier, G. (2003): Didaktische Innovation durch Blended Learning. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule. Bern: Verlag Hans Huber
- Schmitz-Feldhaus, C. (2014): Nicht traditionelle Studierende vs. traditionelle Studierende. Eine Onlinebefragung zum Sense of Coherence im Studium mit Fokus auf Menschen mit Beeinträchtigungen und Neue Medien. In: Zawacki-Richter, Olaf/Kergel, David/Kleinefeld, Norbert (Hg.): Teaching Trends 2014. Offen für neue Wege: Digitale Medien in der Hochschule. Münster: Waxmann, 103-119
- Strauss, A. L./Corbin, J. (1996): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union

Zawacki-Richter, O./Hohlfeld, G./Müsken, W. (2014): Mediennutzung im Studium. Schriftenreihe zum Bildungs- und Wissenschaftsmanagement, 01/2014, Universität Oldenburg

WissensTransfer am Beispiel eines dualen Pflegerstudiums



Graphic-Recording zum Beitrag von
Ariane Rolf und Äne-Dörte Latteck

Ariane Rolf, Anne-Dörte Latteck

Wissenstransfer am Beispiel eines dualen Pflegestudiengangs

1. Einleitung

Studierende ausbildungsintegrierender Studiengänge erfahren in ihren berufspraktischen Lernphasen sowohl beeindruckende als auch herausfordernde Situationen. Diese Erfahrungen aus der beruflichen Praxis der Studierenden können Ausgangspunkt hochschulischer Lehre sein, indem sie in der Hochschule expliziert, analysiert und reflektiert werden. Zu diesem Zweck bedarf es geeigneter Lehr- und Lernmethoden, die einerseits das in der Praxis erworbene Wissen der Studierenden bergen und es andererseits ermöglichen, an theoretisches Wissen anzuknüpfen. In dem oben genannten Projekt konnten Lehr- und Lernmethoden identifiziert werden, die mit diesem Ziel eingesetzt werden können. Die exemplarische Anwendung der Methode ‚Podiumsdiskussion‘ soll dieses Vorgehen im vorliegenden Beitrag verdeutlichen.

2. Ausgangslage

Das übergeordnete Ziel ausbildungsintegrierender Studiengänge im Gesundheitswesen liegt in der Ausübung einer wissenschaftsbasierten, beruflichen Handlungskompetenz zur patientennahen Gesundheitsversorgung aller Altersstufen in den verschiedenen Handlungsfeldern der Gesundheits- und Krankenpflege (Jahnke-Latteck, Knigge-Demal, Freese, Schürmann & Bergmann-Tyacke 2011). Um der implizierten Parallelität von Berufstätigkeit und Lernen an der Hochschule zu entsprechen, bedarf es, neben inhaltlichen, curricularen und organisatorischen Abstimmungsprozessen, veränderter struktureller Rahmenbedingungen und der Einbindung von transferorientiertem, reflexivem Lernen mit Hilfe geeigneter didaktischer Handlungsformen (Meyer 2012, Wissenschaftsrat 2013). Der Transformationsprozess von praktischem Wissen in die hochschulische Lehre kann als Praxis-Theorie-Praxis-Transfer bezeichnet werden. Aus pädagogischer Perspektive sind drei Besonderheiten bei der Gestaltung des Prozesses zu berücksichtigen, die sich aus den unterschiedlichen Lernorten ableiten. In diesem Zusammenhang charakterisieren unterschiedliche handlungsleitende Maximen die Lernorte Praxis und Hochschule. Während die Hochschule einen Bildungsauftrag verfolgt, stehen in der Praxis wirtschaftliche Ziele – im Gesundheitswesen ist es zusätzlich ein Versorgungsauftrag – im Vordergrund (Knigge-Demal, Pätzold & Schürmann 2007). Zudem prägen zwei unterschiedliche Wissensformen die Lernorte. Das wissenschaftliche Wissen findet als Hypothese Eingang in die Praxis, um dort das Handlungswissen zu inspirieren und zu evaluieren (Altrichter, Kannonier-Finster & Ziegler 2005). Das Handlungswissen richtet sich seinerseits an den Handlungsanforderungen aus der Praxis und an den dort bestehenden gültigen Regeln aus (Wildt 1996). Um das wissenschaftli-

che Wissen in Form von wissenschaftlicher Kompetenz in der Praxis anwenden zu können, müssen Theorien und Verfahren in ihrer Konstruktion und der Anwendungslogik verstanden werden (Oevermann 1981). Berufliche Situationen können jedoch nur dann bewältigt und gestaltet werden, wenn zusätzlich ein hermeneutisches Fallverstehen sowie die Kompetenz zur kritischen Reflexion gegeben sind (Darmann-Finck, Böhnke & Straß 2009). Es ist daher anzumerken, dass neben den unterschiedlichen Maximen und Wissensformen eine doppelte Handlungslogik als besonderes konstitutives Merkmal der Lernorte in der hochschulischen Lehre berücksichtigt werden sollte. Die aufgeführten Besonderheiten beeinflussen die Hochschullehre und den Praxis-Theorie-Praxis-Transfer. Um sich der Praxis aus einer reflexiven und wissenschaftsbasierten Perspektive anzunähern, wird die Verknüpfung von Theorie und Praxis folglich zu einem wichtigen hochschuldidaktischen Bezugspunkt. Zu diesem Zweck bedarf es Lehr- und Lernmethoden, die es ermöglichen, in der Praxis erworbenes Wissen zu bergen, zu reflektieren, zu analysieren und mit theoretischen Inhalten anzureichern. Die in diesem Prozess erarbeiteten Handlungsoptionen können anschließend in situativ anwendbares Handlungswissen umgesetzt werden.

3. Forschungsziel und -fragen

Ziel des Projekts war es, pädagogische Methoden zu identifizieren und zu beschreiben, die geeignet sind, in der Praxis erworbenes Wissen von Studierenden zu erfassen, zu analysieren und für die Hochschullehre nutzbar zu machen. Die Lehr- und Lernmethoden sollten modul- sowie disziplinübergreifend und sowohl für die Lehrenden in Lehrveranstaltungen als auch für Studierende im Selbststudium anwendbar sein. Nachstehende Fragestellungen fanden Eingang in die Datenerhebung:

- Welche Methoden zur Explikation beruflichen Wissens sind theorie- und forschungsbasiert ableitbar?
- Welche Methoden werden innerhalb der dualen Studiengänge bereits erfolgreich eingesetzt und welche Erfahrungen haben Lehrende und Studierende mit dem Vorgehen?
- Welche Methoden erscheinen zur Zielerreichung geeignet?

Zur Beantwortung der Fragen und Erreichung des Ziels fand eine Annäherung an den Forschungsgegenstand anhand qualitativer Forschungsstrategien statt.

4. Methodische Vorgehensweise

Im Anschluss an eine Analyse des nationalen und internationalen Forschungsstandes, fanden unterschiedliche qualitative Forschungsstrategien Anwendung. Fünf leitfadengestützte Experteninterviews nach Meuser und Nagel (2005) mit Lehrenden eines ausbildungsintegrierenden Studiengangs bildeten die Basis, um einen ersten Entwurf eines Methodenkompendiums für Lehrende anzufertigen.

Die Ergebnisse wurden anschließend in einem ermittelnden Gruppendiskussionsverfahren (Lamnek 2005) mit drei Studiengangsleitungen praxisintegrierender und ausbildungsintegrierender Studiengänge und in einem Netzwerktreffen des „Qualitätsnetzwerks Duales Studium“ des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft⁴⁵ vertieft und kommunikativ validiert. Eine Modifizierung anhand der gewonnenen Erkenntnisse führte zu der Entwicklung der finalen Version des Methodenkompendiums für Lehrende. Um das Kompendium auch für Studierende im Selbststudium nutzbar zu machen, wurden in zwei weiteren ermittelnden Gruppendiskussionsverfahren mit fünf Studierenden eines ausbildungsintegrierenden Studiengangs Erwartungen an und Einstellungen zu den Lehr- und Lernmethoden erhoben. Auf diese Weise entstand ein Methodenkompendium, das sowohl für Lehrende im Rahmen ihrer Lehrveranstaltungen als auch für Studierende in Selbstlernphasen nutzbar ist. Die Auswertungen der Experteninterviews und der Gruppendiskussionen erfolgte anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008). Die Erkenntnisse der jeweiligen Auswertungsschritte fanden im Sinne eines iterativen Prozesses bei der Planung der nächsten Schritte Berücksichtigung.

5. Ergebnisdarstellung und Diskussion

Der Konstruktivismus (Reich 2008), die Kompetenzklassen nach Erpenbeck und von Rosenstiel (2003) sowie der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR 2014) zeichnen den theoretischen Orientierungsrahmen zur Auswahl geeigneter Lehr- und Lernmethoden. Des Weiteren leiteten sich aus den Experteninterviews und Gruppendiskussionen Hinweise für die Gestaltung des Praxis-Theorie-Praxis-Transfers sowie Anforderungen ab, die von den Teilnehmenden an ein Methodenkompendium gestellt werden.

5.1 Theoretische Fundierung der Methodenkompendien

Der Konstruktivismus betont die Individualität und Eigenwilligkeit von Lernenden. Als bedeutungsvoll wahrgenommene individuelle Lern- und Lebenserfahrungen bilden die Grundlage jeden Lernens, sodass neue Informationen mit bereits abgespeichertem Wissen in Beziehung gesetzt werden können. Auf diese Weise entsteht bei jedem Lernenden ein individuelles Lernergebnis. Vor dem Hintergrund, dass das Wissen aus der Praxis der Lernenden meist kontext- und situationsgebunden ist, ist es erforderlich Lern- und Arbeitssituationen hinreichend ähnlich zu gestalten, um das Wissen zu verflüssigen. Die Anwendung aktivierender Methoden, die gleichzeitig einen kommunikativen und sozialen Austausch zwischen den Lernenden befördern, erscheint daher aus konstruktivistischer Perspektive sinnvoll.

⁴⁵ Die Ergebnisse des Qualitätsnetzwerks Duales Studium sind einsehbar unter dem Link <https://www.stifterverband.org/download/file/fid/26>

Die Auswahl der Lehr- und Lernmethoden orientiert sich zudem an den Anforderungen des Deutschen Qualifikationsrahmens (2014). Auf Niveau sechs sind Studierende befähigt, Aufgaben- und Problemstellungen zu planen, durchzuführen und auszuwerten. Dies impliziert die Erarbeitung neuer Lösungswege sowie Kommunikations- und Konfliktlösungsstrategien. Ziel ist es, die Studierenden zu befähigen, Lern- und Arbeitsprozesse selbstständig zu definieren, zu gestalten, zu reflektieren und zu bewerten (DQR 2014).

Die Kompetenzklassen nach Erpenbeck und von Rosenstiel (2003) bilden einen weiteren Bezugspunkt bei der Auswahl der Lehr- und Lernmethoden. Die Anwendung der Lehr- und Lernmethoden zielt auf die Anbahnung und den Ausbau von personaler, aktivitäts- und umsetzungsorientierter, fachlich-methodischer und sozial-kommunikativer Kompetenz.

5.2 Gestaltung der Theorie-Praxis-Vernetzung in dualen Studiengängen

Zur Explikation der Erfahrungen und des in der Praxis erworbenen Wissens von Studierenden eignet sich nach Meinung der Befragten eine Praxisreflexion zu Beginn der jeweiligen Theoriephase. Irritationen, Ängste, kritische Situationen und Verunsicherungen können in der Praxisreflexion aufgegriffen und anschließend in Gesprächen, Diskussionen oder Dialogen bearbeitet werden. Insbesondere äußern Studierende Situationen, die übergeordneten Themen, wie ethischen Dilemmata, der eigenen Rolle der Studierenden, der Kommunikationsgestaltung, der Beziehungsarbeit oder dem Umgang mit herausfordernden Situationen zuzuordnen sind. Der Einbezug der Erfahrungen aus der Praxis in die hochschulische Lehre erzeugt nach Ansicht der Befragten einen Realitätsbezug, sodass Studierende Einblicke in ihre derzeitigen und künftigen Tätigkeiten sowie Rahmenbedingungen erhalten. Infolge der Verknüpfung von Theorie und Praxis erhöht sich die Lernmotivation der Lernenden. Die besondere Herausforderung in dem Praxis-Theorie-Praxis-Transfer sehen die befragten Studiengangsleitungen und Lehrenden einerseits in der Diversität des in der Praxis erworbenen Wissens der Lernenden, die in unterschiedlichen Unternehmen und Einrichtungen ihre Einsätze absolvieren. Andererseits steht die Ausgestaltung eines Praxis-Theorie-Praxis-Transfers in Abhängigkeit zum Modul und den jeweiligen Lehrinhalten (Beaugrand, Latteck, Mertin & Rolf 2017).

5.3 Kriteriengeleitete Auswahl der Lehr- und Lernmethoden

Als Ergebnis der Literaturrecherche, der Experteninterviews und der Gruppendiskussionen entstand ein Kriterienkatalog, in dem Anforderungen abgebildet sind, die die Auswahl von Lehr- und Lernmethoden zur Explikation von Wissen aus beruflichen Situationen leiteten. Exemplarisch werden einige Anforderungen aufgeführt. Diese beziehen sich auf den Gegenstand, den sie in den Blick nehmen, auf welche Weise der Gegenstand betrachtet wird, welche pädagogischen Merkmale Berücksichtigung finden und welche Kompetenzen gefördert werden.

Gegenstand

Die Lehr- und Lernmethoden sollten die Erfahrungen der Studierenden aus praktischen Handlungen berücksichtigen sowie das wissenschaftliche mit dem praktischen Wissen verknüpfen. Zu diesem Zweck wird es von den Befragten als sinnvoll erachtet, dass Lern- und Arbeitssituationen hinreichend Ähnlichkeiten aufweisen und übergeordnete Themen in die Reflexion einfließen.

Betrachtungsweise

Eine multiperspektivische Sichtweise, die Studierenden erlaubt, eine Situation aus der Perspektive aller Beteiligten zu betrachten und zu reflektieren, wird von den Befragten als wünschenswert erachtet. Die Lehr- und Lernmethoden sollten unterschiedliche Reflexionsmöglichkeiten offerieren und einen lösungsorientierten, aktivierenden und handlungsorientierten Ansatz bieten.

Pädagogische Merkmale

Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmern präferieren Lehr- und Lernmethoden, die sowohl in der Einstiegs- als auch in der Arbeits- und Abschlussphase der Lehrveranstaltungen Anwendung finden können. Ebenso ist es wünschenswert, dass die Lehr- und Lernmethoden einen geringen Vorbereitungsaufwand benötigen und für die Studierenden leicht verständlich und unkompliziert anwendbar sind.

Kompetenzentwicklung

Der Ausbau und die Anbahnung von Team- und Konfliktfähigkeit sowie Raum für Kommunikation und sozialen Austausch stehen bei einer möglichen Kompetenzentwicklung im Vordergrund.

6. Exemplarische Anwendung einer Lehr- und Lernmethode

Für ein fünftes Semester eines ausbildungsintegrierenden Studiums der Gesundheits- und Krankenpflege beginnt nach einem zweimonatigen Praxiseinsatz die theoretische Phase in der Hochschule. Durch eine Praxisreflexion ermittelt der Lehrende bzw. die Lehrende, welche Themen im vergangenen praktischen Einsatz besonders relevant waren. Im vorliegenden Beispiel entscheidet sich die Lehrende bzw. der Lehrende für das Thema „Pflege-Personalmangel im Krankenhaus“, da für die Podiumsdiskussion, in der Lernende in Kleingruppen in einer rollenspielartigen Diskussionsrunde selbst erarbeitete Positionen vertreten, ein Thema benötigt wird, das breit gefächert diskutiert werden kann. Die Lehrende bzw. der Lehrende bereitet unterschiedliche Positionen zu dem Thema vor, indem sie die notwendigen theoretischen Inhalte zusammenstellt. Die Studierenden arbeiten im Anschluss in Kleingruppen die Positionen „Pfleger“, „Patientinnen und Patienten“, „Manager“ und „Stationsleitung“ mit Hilfe der bereitgestellten Materialien und ihrer eigenen Erfahrungen aus, sodass jede Kleingruppe

eine Expertin bzw. einen Experten in die Podiumsdiskussion einbringen kann. Durch eine provokante Aussage, ein Zitat oder eine Fragestellung leitet die Lehrende die Podiumsdiskussion als Moderatorin ein. Ein zuvor ausgewählter Protokollant hält die zentralen Inhalte und Argumente der jeweiligen Expertinnen und Experten schriftlich fest. Die übrigen Studierenden nehmen die Rolle der Beobachterinnen und Beobachter ein. Die Anwendung der Methode zielt darauf ab, dass Lernende konkrete Positionen argumentativ vertreten, ein Thema aus verschiedenen Perspektiven betrachten und ein angemessenes Diskussionsverhalten in einem geschützten Rahmen trainieren. Durch die Verknüpfung der in der Praxis erworbenen Erfahrungen der Lernenden mit theoretischen Inhalten erlangen die Studierenden neue Erkenntnisse, die ihnen zu einem neuen Verständnis der beruflichen Realität verhelfen. In einer Situation, in der sie erneut mit einem Personalmangel im Krankenhaus konfrontiert werden, stehen ihnen eine erweiterte Wissensbasis sowie mögliche Handlungsoptionen zur Verfügung. Bei der Auswahl der Methode sollte sich die Lehrende bzw. der Lehrende bewusst machen, dass die Vorbereitungszeit viel Zeit in Anspruch nimmt (Schaefer 2011, Beaugrand et al. 2017).

7. Schlussfolgerungen

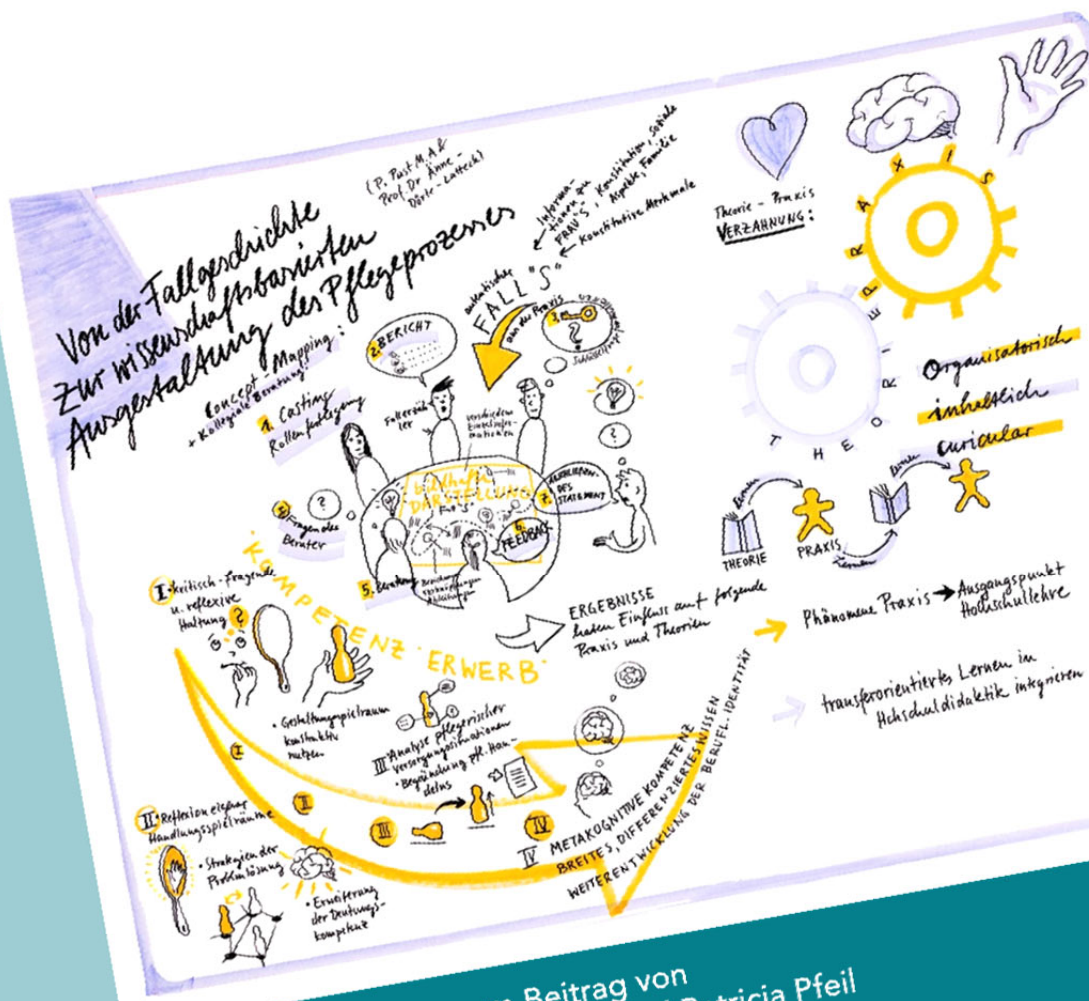
In der Auseinandersetzung mit Lehr- und Lernmethoden zur Explikation von Wissen aus beruflichen Situationen wird abschließend festgehalten, dass Studierende mit Hilfe verschiedener Lehr- und Lernmethoden und anhand exemplarischer Situationen lernen, berufliches Handeln zu verstehen, wissenschaftlich zu begründen und zu bewerten sowie individuelle Lösungen zu entwickeln. Die Handlungskompetenz von Studierenden wird um ein besseres Verständnis der beruflichen Wirklichkeit und dem Erkennen und Nutzen von eigenen Gestaltungsspielräumen erweitert. Durch die selbstständige Anwendung der Lehr- und Lernmethoden trainieren sie das selbstgesteuerte, eigenverantwortliche Lernen. Dieses führt in der Regel zu einer Steigerung der Lernmotivation und fördert die Entstehung von multidimensionalem, tätigkeitsintegrierendem und problemlösungsorientiertem Lernprozessen.

Neben den zu erwartenden förderlichen Effekten auf das Lernen, soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass Lehr- und Lernmethoden einen einzelnen Baustein im Praxis-Theorie-Praxis-Transfer darstellen. Für eine gelingende Verknüpfung der Lernorte in ausbildungsintegrierten Studiengängen sollten weitere Bausteine, wie eine gute Kooperation der Lernorte, curriculare Verankerungen von Lerninhalten, organisatorische Absprachen und die transferorientierte Gestaltung von Lehrveranstaltungen gleichermaßen Berücksichtigung finden.

Literatur

- Altrichter, H./Kannonier-Finster, W./Ziegler, M. (2005): Das Theorie-Praxis-Verhältnis in den Sozialwissenschaften im Kontext professionellen Handelns. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 30(1), 22–43
- Beaugrand, A./Latteck, Ä.-D./Mertin, M./Rolf, A. (2017): Lehr- und Lernmethoden im dualen Studium. Wissenstransfer zwischen Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer Verlag
- Darmann-Finck, I./Böhnke, U./Straß, K. (2009): Fallrekonstruktives Lernen: Ein Beitrag zur Professionalisierung in den Berufsfeldern Pflege und Gesundheit. Mabuse-Verlag Wissenschaft, 111
- DQR. Deutscher Qualifikationsrahmen. (2014): *DQR-Niveaus – Niveau 6*. URL: unter <http://www.dqr.de/content/2336.php> (12.12.2017)
- Erpenbeck, J./v. Rosenstiel, L. (2003): Einführung. In: Erpenbeck, J./v. Rosenstiel, L. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag, 9–40
- Jahncke-Latteck, Ä.-D./Knigge-Demal, B./Freese, C./Schürmann, M./Bergmann-Tyacke, I. (2011): Dualer Bachelorstudiengang »Gesundheits- und Krankenpflege« an der FH Bielefeld. *Padua*, 5, 43–44
- Knigge-Demal, B./Pätzold, C./Schürmann, M. (2007): Lernortkooperation in der Altenpflegeausbildung. Ein strukturelles und curriculares Konzept. Band 1. Paderborn: Westfalia Druck
- Lamnek, S. (2005): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Mayring, P. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Meuser, M./Nagel, U. (2005): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, A./Littig, B./Menz, W. (Hrsg.): Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden: VS-Verlag, 71-94
- Meyer, R. (2012): Professionsorientierte Beruflichkeit? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen zur Öffnung der Hochschulen als Lernorte der beruflichen Bildung. *bwp@*, 23, 0-17. URL: www.bwpat.de/ausgabe23/meyer_bwpat23.pdf (12.12.2017)
- Oevermann, U. (1981): Fallrekonstruktionen und Strukturgeneralisierung als Beitrag der objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturtheoretischen Analyse. Frankfurt am Main: Goethe-Universität

- Reich, K. (2008): Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. (4. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Schaefer, S. (2011): Unterrichtsmethoden. Schwerpunkt kaufmännische Fächer. (3. Aufl.). Haan-Gruiten: Verlag Europa-Lehrmittel
- Wildt, J. (1996): Reflexive Lernprozesse. Zur Verbindung von wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen in einer integrierten Lehrerbildung. In: Hänsel, D./Huber, L. (Hrsg.): Lehrerbildung neu denken und gestalten. Weinheim & Basel: Beltz Verlag, 91–107
- Wissenschaftsrat. (2013). Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Positionspapier. Berlin



Graphic-Recording zum Beitrag von
Thomas Miller, Regina Roland und Patricia Pfeil

Patrick Pust, Christiane Freese, Katja Makowsky, Anne-Dörte Latteck

Von der Falldarstellung zur wissenschaftsbasierten Ausgestaltung des Pflegeprozesses

Ausgangslage

Die qualitativen Veränderungen der gesundheitlichen Bedarfe sowie deren quantitative Ausweitung lassen durch den medizinisch-technischen Fortschritt komplexe Versorgungssituationen entstehen. Diese Entwicklungen zeigen einen Änderungsbedarf der Aufgaben- und Kompetenzprofile an und münden in Akademisierungsbemühungen der Pflege- und den anderen Gesundheitsberufen, denen bei der Erhaltung einer qualitativ-hochwertigen Gesundheitsversorgung eine Schlüsselfunktion zukommt (Kälble 2013: 1127). Zudem wird die hochschulische Bildung derzeit durch eine steigende Studierneigung, eine wachsende Nachfrage nach Praxisorientierung sowie vielfältigen Bildungswegen geprägt (Bertelsmann Stiftung 2015: 27ff.). Der Beitrag fokussiert unterschiedliche didaktisch-methodische Ansätze, mit denen die Studierenden ihre kritisch-fragende und reflexive Haltung anhand selbstgesteuerter Lernprozesse weiterentwickeln können.

Theorie-Praxis-Verzahnung

Um eine Theorie-Praxis-Verzahnung gewährleisten zu können, empfiehlt der Wissenschaftsrat (2013: 8), die Lernorte organisatorisch, inhaltlich und curricular aufeinander abzustimmen. Das kann unterschiedlich ausgestaltet sein. Beispielsweise indem Lehrende der Hochschule die Studierenden im Rahmen der Lernberatung in den Praxisphasen begleiten oder indem die berufspraktischen Erfahrungen der Studierenden und die damit verbundenen Herausforderungen des Handlungsfeldes Pflege als Anknüpfungspunkte hochschulischer Lehr-Lern-Prozesse dienen. In dem ausbildungsintegrierenden Studiengang „Gesundheits- und Krankenpflege“ der Fachhochschule Bielefeld wird an drei Lernorten gelehrt und gelernt: In den Einrichtungen des Gesundheitswesens (z. B. Krankenhäuser), in der Berufsfachschule (Zentrale Akademie für Berufe im Gesundheitswesen in Gütersloh und Akademie für Gesundheitsberufe der Mühlenkreiskliniken in Minden) und in der Fachhochschule. Dieser zeichnet sich somit durch eine triale Struktur aus (siehe Abbildung 1).



Abb. 1: Lernorte des ausbildungsintegrierenden Studiengangs „Gesundheits- und Krankenpflege“ (Quelle: eigene Darstellung)

Aus dieser Forderung ergeben sich nach Meyer (2012) Konsequenzen für die didaktische Ausgestaltung von Lehr-Lernprozessen, die darin münden, Phänomene der beruflichen Praxis als Ausgangspunkt hochschulischer Lehre zu gestalten und das transferorientierte und reflexive Lernen in die Hochschuldidaktik einzubinden. Die Studierenden erfahren in ihren studienbegleitenden Praxiseinsätzen den Umgang mit herausfordernden Situationen, wie ethischen Dilemmata, Beziehungsarbeit oder Kommunikationsgestaltung. Diese Erfahrungen der beruflichen Praxis werden in den Modulen des Fallmanagements in hochkomplexen Pflegesituationen zum Ausgangspunkt der hochschulischen Lehre gemacht und mit weiteren theoretischen Inhalten unterfüttert (s. Abbildung 2).

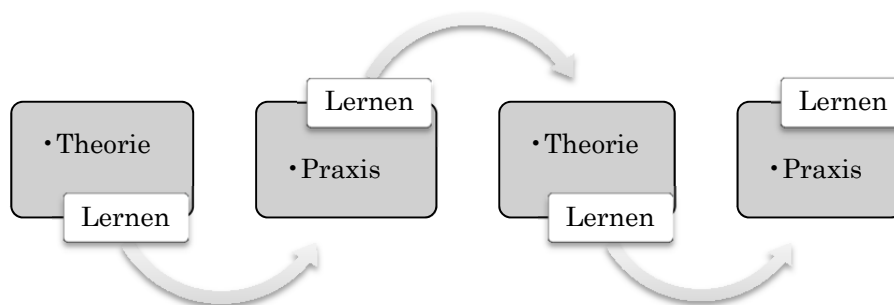


Abb. 2: Verzahnung von Theorie und Praxis (Quelle: Rolf et al. 2016)

Curriculare Einordnung

Das Fallmanagement in hochkomplexen Pflegesituationen ist ein hochschulisches Bildungskonzept der FH Bielefeld, das die Notwendigkeit, pflegerische Kompetenzen zu erweitern, aufgreift, um den veränderten Anforderungen an die Gesundheitsversorgung gerecht werden zu können.

Die o. g. Konsequenzen bestimmen die curriculare Einordnung der Module „Fallmanagement in hochkomplexen Pflegesituationen I bis IV“. Diese sind dem Lernbereich „Verantwortung und Steuerung von hochkomplexen Pflegeprozessen“ zugeordnet, welcher die Anbahnung klinischer Pflegekompetenzen, die sich unmittelbar auf die pflegebedürftigen Menschen und ihre individuellen Pflegebedarfe und Bedürfnisse ausrichten, fokussiert. Alle vier Module sind auf praxisnahes Lernen ausgerichtet, bauen aufeinander auf und dienen dem sukzessiven Kompetenzerwerb. Um die Erfahrungen aus studienbegleitenden Praxisphasen zu bergen, ist die Lernberatung essentiell. Diese findet individuell oder in Kleingruppen mit Lehrenden im pflegerischen Handlungsfeld statt und dient der Erfassung der Lernbedarfe und der Festlegung individueller Lernziele sowie dem Austausch mit dem Praxisort. Auf Basis erlebter Berufs- oder auch Krisensituationen sowie schwieriger Lern- und Berufssituationen soll die Reflexionsfähigkeit der Studierenden angebahnt und im weiteren Verlauf des Studiums vertieft werden. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Studierenden in den ergebnisorientierten Beratungssituationen auf der Grundlage ihrer individuellen theoretischen Wissensbestände dazu aktiviert werden, einen doppelten Transformationsprozess zu leisten: wissenschaftliche Erkenntnisse in den Berufsalltag zu transformieren sowie die Einbettung von beruflichen Erfahrungen in theoretisches Wissen. Das Konzept verknüpft somit wissenschaftliches Wissen, hermeneutisches Fallverstehen und anwendungsbezogenes Lernen im Sinne von professionellem Handeln miteinander (Backhaus et al. 2017: 136ff.).

Berufliche Situationen als Ausgangspunkt

In dem Konzept des Fallmanagements in hochkomplexen Pflegesituationen dienen berufliche Situationen als Ausgangspunkt, wonach im Sinne des situationsorientierten Ansatzes nach Saul Robinsohn (1969) aus diesen empirisch identifizierten Lebenssituationen, die in ihnen geforderten Funktionen, Qualifikationen und Bildungsinhalten abgeleitet werden können. Diese Lebens- bzw. beruflichen Situationen sind von folgenden konstitutiven Merkmalen geprägt: durch die Rollenstruktur (Welche Personen gehören zur Situation und was wird von ihnen erwartet?), durch die Handlungsmuster (Welche Handlungsabläufe sind für diese Situation zu antizipieren?), durch den Situationszweck (Welche Handlungsziele oder Intentionen sind mit der Situation verbunden?) und durch die Situationsausstattung (In welchen räumlichen Kontext ist die Situation eingebunden?) (Kaiser 1985). Hundenborn & Knigge-Demal (1999) haben diese Ausführungen auf Pflegesituationen transferiert und folgende Merkmale, die für Pflegesituationen konstitutiv sind, formuliert (s. Abbildung 3):

- Pflegeanlässe (Erfordernisse, die berufliches Handeln notwendig machen und so den Pflegebedarf begründen),

- Erleben und Verarbeiten (Prozesse des Erlebens und Verarbeitens sowie der Krankheits- und Krisenbewältigung, die gleichfalls den Pflegebedarf begründen),
- Rollen und Interaktionsstrukturen (Wie gestaltet sich die pflegerische Beziehung? Welche Rolle nehme ich als akademische Pflegeperson in dieser Beziehung ein? Auch in der eigenen Berufsgruppe?) und
- der Pflegeprozess sowie die Handlungsmuster.

Die konstitutiven Merkmale finden in einem gesellschaftlichen Kontext statt und können nicht unabhängig von den institutionellen Rahmenbedingungen betrachtet werden. Diese konstitutiven Merkmale dienen den Studierenden als Strukturhilfe für die Fallschilderung.

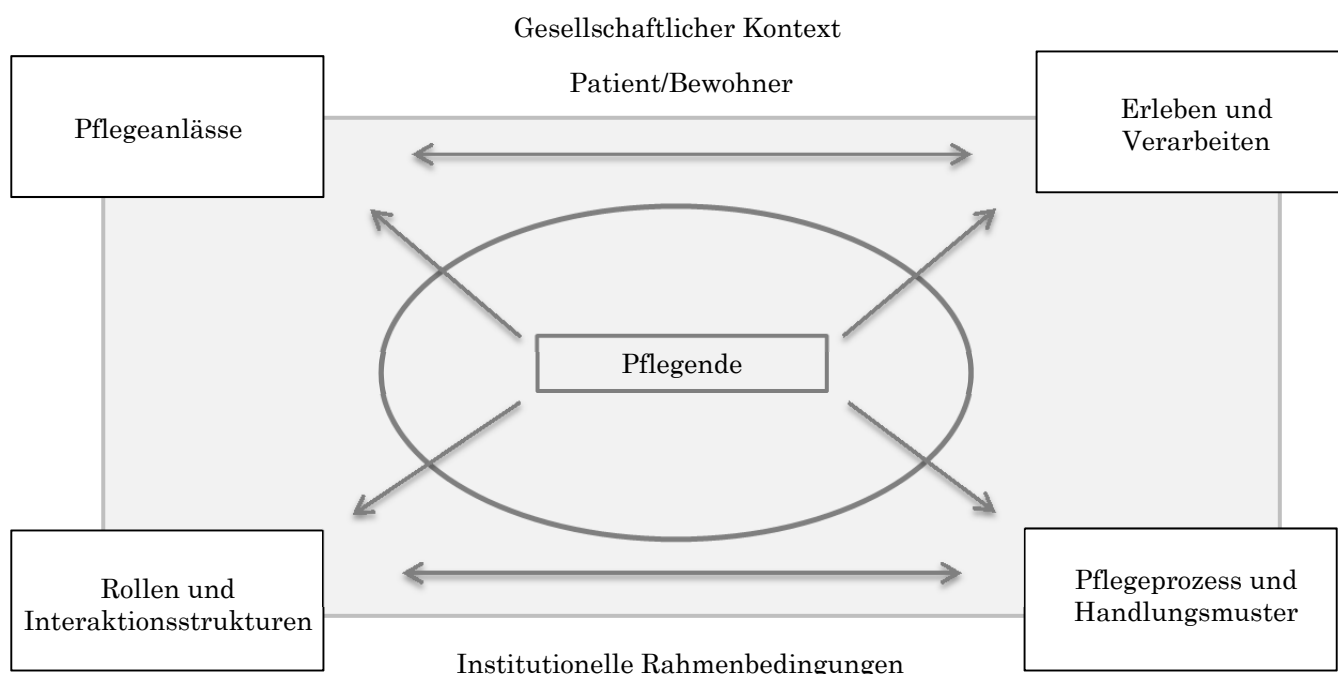


Abb. 3: Konstitutive Merkmale von Pflegesituationen (Quelle: Hundenborn & Knigge-Demal 1999)

Inhaltlich-methodische Gestaltung der Lernprozesse

Exemplarisch wird nun die inhaltlich-methodische Gestaltung der Lernprozesse des Fallmanagements in hochkomplexen Pflegesituationen II des dritten und vierten Semesters erläutert. Das übergeordnete Ziel ist dabei die kritisch-fragende und reflexive Haltung der Studierenden anhand selbstgesteuerter Lernprozesse weiter zu entwickeln. Dazu werden mithilfe des Concept Mappings die gewonnenen Informationen aus der pflegepraktischen Bedarfserhebung systematisiert und strukturiert. Mithilfe dieser Daten und der Entwicklung von

Hypothesen werden Strategien des Problemlösens entwickelt, die im Rahmen der Kollegialen Beratung durch strukturierte Denk- und Entscheidungsprozesse zur Identifikation des pflegerischen Bedarfes führen. Im weiteren Verlauf des Moduls im vierten Semester werden im Sinne des Pflegeprozesses der Pflegebedarf anhand individueller und wissenschaftlicher Erkenntnisse begründet und die Pflegeziele und Interventionsplanung individuell erläutert und diskutiert.

Eine der Lehrmethoden des Fallmanagements stellt das Concept Mapping dar. Dabei werden Begriffe zu einem komplexen Thema gesammelt und miteinander in Beziehung gesetzt, um eine Struktur zu visualisieren. In Bezug auf die Lehrinhalte in diesem Fallmanagement erlauben Concept Maps eine netzwerkartige Verknüpfung von Assessmentdaten und diagnostischen Konzepten, die sowohl eine Analyse und Ableitung von Pflegediagnosen als auch deren Beziehungen untereinander visualisieren. Im Zentrum stehen dabei die Pflegeempfängerin bzw. der Pflegeempfänger einschließlich medizinischer Diagnosen und die Frage, wie sich die Auswirkungen ihrer bzw. seiner Erkrankung auf das Gesundheitsverhalten und die Lebensaktivitäten darstellen (Doenges, Moorhouse & Murr 2013: 98f.). Die Studierenden entwerfen auf Basis der Fallgeschichte und der dazugehörigen Pflegebedarfserhebung sowie unter Berücksichtigung der konstitutiven Merkmale nach Hundenborn & Knigge-Demal (1999) Concept Maps und nutzen diese, um die Fallgeschichte den anderen Studierenden im Rahmen der Kollegialen Beratung strukturiert zu berichten.

Die Methode der Kollegialen Beratung trägt durch arbeitsnahe Kontexte und lernförderliche Arbeitsformen zu einer Erweiterung und/oder Neustrukturierung vorhandener Kompetenzen und damit zur Bewältigung zunehmender Lernanforderungen am Arbeitsplatz bei (Schmid, Veith & Weidner 2013: 13). Die Lehrmethode Kollegiale Beratung findet im Zeitrahmen von circa 60 Minuten in unterschiedlichen Phasen statt, in der die Gruppe bestehend aus 15 Studierenden unterschiedliche Rollen einnehmen. Phase eins ist gekennzeichnet durch das Festlegen der Rollen: Protokollant/in, Berater/innen, Beobachter/innen, Fallerzähler/in und Moderator/in. In der zweiten Phase erfolgt mithilfe des Concept Maps der Bericht der Fallerzählerin bzw. des Fallerzählers. Phase drei wird durch die Formulierung einer Schlüsselfrage der fallerzählenden Person in Abstimmung mit der Moderatorin bzw. dem Moderator bestimmt. Die Schlüsselfrage soll umreißen, was sich die Fallerzählerin bzw. der Fallerzähler als Ziel dieser kollegialen Beratung wünscht. Die vierte Phase wird durch die Fragen der Berater/innen zum Verständnis des Falles charakterisiert. In der fünften Phase findet die Beratung statt. Dabei formulieren die beratenden Personen ihre Beiträge zu der Schlüsselfrage wertschätzend und aus der Ich-Perspektive. In Absprache mit den Teilnehmenden können hierbei unterschiedliche Methoden, wie z.B. der Perspektivwechsel oder die Visualisierung von Vorschlägen, zum Einsatz kommen. Die protokollführende Person notiert. Die fallerzählende Person hört in dieser Phase nur zu und lässt die Ideen der Berater/innen auf sich wirken. Die sechste Phase

ist gekennzeichnet durch ein Feedback der Fallerzählerin bzw. des Fallerzählers, in der bewertet wird und eine Rückmeldung zu den Beiträgen erfolgt. In der siebten Phase geben die beobachtenden Personen ein Statement zum Beratungsprozess ab. Dieses wird ebenfalls protokolliert (Sektion BIS Beraten, Informieren, Schulen der Deutschen Gesellschaft für Pflegewissenschaft e. V. 2012).

Veranschaulichung einer Fallgeschichte

Frau S. ist 83 Jahre alt – ehemalige Fabrikmitarbeiterin, Mutter einer Tochter, Großmutter eines Enkels und seit 2005 verwitwet. Sie lebt selbstständig in der eigenen Häuslichkeit. Aufgrund ihrer zunehmenden Cox-Arthrose muss sie sich erneut in stationäre Behandlung begeben. Sie befand sich aufgrund unterschiedlicher Erkrankungen und daraus resultierenden Operationen in den vergangenen Jahren schon oft in stationärer Behandlung. Nach dem Einsetzen einer Hüfttotalendoprothese ergeben sich aktuell unterschiedliche Bedürfnisse und pflegerische Bedarfe, die z. B. durch folgende Pflegediagnosen bestimmt werden: beeinträchtigte körperliche Mobilität, Schmerzen oder Sturzgefahr bzw. -angst. Diese bilden den Pflegeanlass und das Verarbeiten und Erleben der Betroffenen ab.

Der Lehrende bzw. die Lehrende kennt die Fallgeschichte und bindet wissenschaftliche Publikationen (hier bei der Fallgeschichte von Frau S. exemplarisch Schmerz und Bewegungsangst im Alter von Leonhardt und Laekeman (2010) und Multidisziplinäre Konzepte schaffen – Zusammenhang zwischen Polypharmazie und Sturz bei älteren Menschen von Hasseler (2010)) im Anschluss an die Kollegiale Beratung in die Lehrveranstaltung mit ein. Diese Erkenntnisse fließen dann im weiteren Verlauf in die prozessorientierte Planung der Versorgungssituation unter Einbezug eines pflegetheoretischen Bezugsrahmens (z. B. Hendersons Konzept der Grundbedürfnisse (1966) oder Orem's Autonomie und Selbstfürsorge (1971)) ein. Dabei sind die weiteren Elemente des Pflegeprozesses, wie Zielsetzung, Evaluationskriterien und Interventionsplanung im Rahmen der pflegerischen Versorgung von Frau S. zentral, in der Expertenstandards (hier z. B. Sturzprophylaxe in der Pflege) oder weitere wissenschaftliche Publikationen integriert werden. Querbezüge zu anderen Modulen des Studiengangs wie „Beratung und Anleitung gestalten“ (bei Frau S. sind die Einbindung der Tochter und des Enkels ebenfalls relevant) oder „Pflege von Menschen mit chronischen Erkrankungen“ sind zudem bedeutsam.

Funktion der Lernberatung

Die Lernberatung dient primär dazu, die Studierenden in den Praxisphasen zu unterstützen und zu begleiten. Auf Basis erlebter Berufs- oder auch Krisensituationen sowie schwieriger Lernsituationen können diese beschriebenen Situationen oder Fälle in die Theoriephasen eingebracht werden, um die Reflexionsfähigkeit zu fördern. Die Inhalte dieser Lernberatungen orientieren sich daher an

den Inhalten der Module im Fallmanagement in hochkomplexen Pflegesituationen. Die Lernberatung als Lehr-/Lernform wird im Sinne eines individuellen Reflexionsgesprächs und/oder einer gezielten Bearbeitung von anwendungsorientierten Modulinhalten im Praxisfeld gestaltet. Ausgehend von den Erfahrungen in den Handlungsfeldern der Pflege und den damit verknüpften Alltagssituationen werden Reflexionsprozesse angestoßen und gefördert. Ziel ist die Erarbeitung von Problemlösungsprozessen, mit denen mögliche Verhaltens- und Handlungsstrategien sowie Handlungsalternativen gemeinsam diskutiert und eröffnet werden.

Sukzessiver Kompetenzerwerb

Das hochschulische Bildungskonzept „Fallmanagement in hochkomplexen Pflegesituationen I bis IV“ der Fachhochschule Bielefeld dient dem sukzessiven Kompetenzerwerb der Studierenden. Das erste Modul verfolgt das Ziel, von Studierenden erlebte Situationen der beruflichen Praxis mit Beteiligung von Pflegebedürftigen oder Pflegenden zu verstehen und zu deuten. Dazu gehört, sich eigener Deutungsmuster und Wertvorstellungen bewusst zu werden. Die Studierenden verstehen anhand exemplarischer Versorgungssituationen pflegerisches Handeln. Sie nehmen auf der Grundlage von Fallarbeit eine kritisch-fragende und reflexive Haltung ein. Die Studierenden entwickeln im zweiten Modul ihre kritisch-fragende und reflexive Haltung auf der Grundlage der Fall- und Situationsarbeit weiter. Sie reflektieren eigene Handlungsspielräume, erweitern ihre Deutungskompetenz und lernen, den eigenen Gestaltungsspielraum in der Praxis konstruktiv zu nutzen. Das Ziel des dritten Moduls im fünften und sechsten Semester besteht im Rahmen eines Projektes darin, die Studierenden zu befähigen, anhand exemplarischer pflegerischer Versorgungssituationen pflegerisches Handeln zu analysieren und auf der Basis der Methode Evidence-based Nursing and Caring wissenschaftlich zu begründen. Sie beurteilen auf Basis wissenschaftlich begründeter Kriterien unterschiedliche Pflegeinterventionen und übertragen diese auf den Einzelfall. In eine Projektstruktur eingebettet, transferieren die Studierenden theoretische Sachverhalte in die handlungsorientierte Praxis und stellen diese in Form von Posterpräsentationen zur Verfügung. Am Ende des vierten Moduls sollen die Studierenden über ein vertieftes Verständnis der fallbezogenen Anwendung des Pflegeprozesses bei hoch komplexen gesundheitlichen Beeinträchtigungen verfügen. Es werden hohe metakognitive Kompetenzen angebahnt sowie ein breites, differenziertes Wissen vermittelt, damit die Studierenden ihre eigenen Handlungs- und Gestaltungsspielräume in der Praxis nutzen können. Dementsprechend werden ihre eigene berufliche Identität und Handlungsmöglichkeiten kontinuierlich weiterentwickelt.

Zusammenfassung

Das hochschuldidaktische Konzept „Fallmanagement in hochkomplexen Pflegesituationen I bis IV“ kann sich in besonderer Weise eignen den Theorie-Praxis-Transfer auf zwei Ebenen zu fördern. Zum einen individuell, durch das Einbringen selbst erlebter, individueller Fallsituationen in die Lehrveranstaltungen. Damit leisten die Studierenden nicht nur einen aktiven Beitrag zur Gestaltung der Lehre. Vielmehr liegen wesentliche Vorteile der realen Fälle in ihrer Authentizität und Spiegelung der Komplexität des Pflegegeschehens (Backhaus et al. 2017: 152). Die gemeinsame, systematische Analyse und Reflexion der Fälle trägt dazu bei, Handlungsoptionen für berufstypische Situationen zu erkennen, Deutungskompetenzen zu erweitern und individuelle Problemlösungen zu entwickeln, um so „träges Wissen“ (Mandl, Gruber & Renkl 1993: 67) zu vermeiden. Auch lernen die Studierenden die Methode der Kollegialen Beratung exemplarisch kennen und anwenden und können diese perspektivisch in ihren beruflichen Handlungssettings selbst anleiten und nutzen. Zum anderen eignet sich das Konzept institutionell durch z. B. die Lernberatung der Lehrenden in den Praxisphasen oder das EbN-Projekt, in dem die Ergebnisse und Empfehlungen der Studierenden im Rahmen einer Postervorstellung den Vertreter/innen aus der Praxis präsentiert werden. Die Modulinhalte, -ziele, die didaktisch-methodischen Ansätze und die Lernberatung dienen dazu, den Gap zwischen Theorie und Praxis zu verringern und zwar auf individueller und institutioneller Ebene.

Literatur

- Backhaus, J./Büker, C./Freese, C./Makowsky, K./Mertin, M./Pust, P./Latteck, Ä. (2017): Fallmanagement in hochkomplexen Pflegesituationen. In: Evers, T., Helmbold, A., Latteck, Ä.-D., Störkel, F. (Hg.). Lehr-Lern-Konzepte zur klinischen Kompetenzentwicklung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, 131–156
- Bertelsmann Stiftung (2015): Nachschulische Bildung 2030. Trends und Entwicklungsszenarien. URL: http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/LL_GP_Nachschulische_Bildung.pdf (18.12.2017)
- Doenges, M. E./Moorhouse, M. F./Murr A. C. (2013): Pflegediagnosen und Maßnahmen. 4. Auflage. Bern: Verlag Hans Huber
- Hasseler, M. (2010): Multidisziplinäre Konzepte schaffen. Zusammenhang zwischen Polypharmazie und Sturz bei älteren Menschen. In: Pflegezeitschrift 1, 63, 23–26
- Henderson, V. (1966): The nature of nursing: a definition and its implication for practice, research, and education. New York: Verlag Macmillan

- Hundenborn, G./Knigge-Demal, B. (1999): Zum Begriff von Pflegesituationen und ihren konstitutiven Merkmalen. In: Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). Arbeitsauftrag und Zwischenbericht der Landeskommision zur Erstellung eines landeseinheitlichen Curriculums empfehlende Ausbildungsrichtlinie für die Kranken und Kinderkrankenpflegeausbildung. Düsseldorf
- Kaiser, A. (1985): Sinn und Situation. Grundlinien einer Didaktik der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Klinkhardt
- Kälble, K. (2013): Der Akademisierungsprozess der Pflege. Eine Zwischenbilanz im Kontext aktueller Entwicklungen und Herausforderungen. In: Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz 8, 56, 1127–1134
- Leonhardt, C., Laekeman, M. (2010): Schmerz und Bewegungsangst im Alter. Notwendigkeit zur interdisziplinären Herangehensweise. In: Der Schmerz 6, 24, 561-568
- Mandl, H./ Gruber, H./ Renkl, A. (1993): Das träge Wissen. In: Psychologie heute 9, 20, 64–69
- Meyer, R. (2012): Professionsorientierte Beruflichkeit? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen zur Öffnung der Hochschulen als Lernorte der beruflichen Bildung. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe23/meyer_bwpat23.pdf (28.10.2017)
- Orem, D. (1971): Nursing: concepts of practice. Scarborough: Verlag McGraw-Hill
- Robinson, S. B. (1969): Bildungsreform als Revision des Curriculum. 2. Aufl. Neuwied: Verlag Luchterhand
- Rolf, A./Pust, P./Mertin, M./Latteck, Ä. (2016): Methodengeleitete Explikation von Wissen aus beruflichen Situationen – eine Perspektive für die duale Bildung in der Pflege. In: Pädagogik der Gesundheitsberufe 3, 3, 76–81
- Schmid, B./Veith, T./Weidner, I. (2013): Einführung in die kollegiale Beratung. 2. Aufl. Heidelberg: Verlag Carl Auer
- Sektion BIS Beraten, Informieren, Schulen der Deutschen Gesellschaft für Pflegewissenschaft (DGP) e. V. (2012): Kollegiale Beratung in der Pflege. Ein praktischer Leitfaden zur Einführung und Implementierung. URL <http://dg-pflegewissenschaft.de/wp-content/uploads/2017/05/LeitfadenBIS1.pdf> (22.01.2018)
- Wissenschaftsrat (2013): Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Positionspapier. URL: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3479-13.pdf> (16.10.2017)

WORKSHOP EXPERIMENT

1. Vorlesung

2. Frage nach dem Gefühl der Zuhörer

Bsp.: PROTOKOLL in der Pädagogik

SCHREIBEN REFLEKTIEREN

MENE ARBEIT



Stille im Zentrum der Mutter
kann sie da drinnen nicht mehr hören

Ich bin nicht mehr da

Sieht das Bedürfnis der Mutter nicht

gibt's immer

Hypothesen



"WORK DISKUSSION"

Werkzeuge der Reflexion zur Verknüpfung von THEORIE & PRAXIS (Barbara Lehner)

1. BEOBSACHTEN der eigenen Arbeit

2. VERFASSEN eines deskriptiven Protokolls (Tatsachen ohne Wertung beschreiben)

3. BESPRECHUNG des Protokolls in Kleingruppe

4. PROTOKOLL über Hypothesen zu den beobachteten Phänomenen



↳ im Medium oft große Gruppen
↳ langsame Fortschritt
↳ zuerst extreme Fallbeispiele
↳ im Medium Reflexion
↳ im Medium nicht bewertet

Graphic-Recording zum Beitrag von Barbara Lehner

Barbara Lehner

„Work Discussion“ als Methode der Reflexion zur Verknüpfung von Theorie und Praxis

An der Fachhochschule Campus Wien wird seit 2014 der berufsbegleitende Bachelorstudiengang „Sozialmanagement in der Elementarpädagogik“ angeboten. Dieser wendet sich an LeiterInnen von Kindertageseinrichtungen beziehungsweise ErzieherInnen, welche sich für die Leitungstätigkeit qualifizieren möchten oder Interesse an einer akademischen Weiterbildung haben.

Im Sinne der Professionalisierung des Berufsfeldes liegen die Schwerpunkte des Studiengangs nach dem Curriculum in drei Kompetenzbereichen. Erstens werden die Studierenden mit den verschiedenen Settings der Elementarpädagogik vertraut gemacht. In verschiedenen Lehrveranstaltungen werden etwa wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse zu Erziehungspartnerschaft, Netzwerkarbeit oder den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen gelehrt. Ebenso in diesen Bereich fällt die Auseinandersetzung mit der Gestaltung von Bildungsprozessen der Kinder. Auf Basis von Forschungsergebnissen werden die Studierenden unterstützt zu reflektieren und Alltagshandeln mit Theoriewissen zu verknüpfen. Zweitens werden im Bereich der Berufsfeldentwicklung und der Professionalisierung die pädagogisch-didaktischen Kompetenzen der Studierenden erweitert und sie erlernen wissenschaftliche Methoden und deren Umsetzung im Berufsfeld. Der dritte Bereich umfasst die Auseinandersetzung mit Themen der Organisation und des Managements, etwa Personalführung, rechtliche Rahmenbedingungen, betriebswirtschaftliches Wissen und Qualitätsmanagement. Auch in diesen Lernbereichen hat die Reflexion der eigenen Rolle einen zentralen Stellenwert in der Lehre.

Wie aus diesem kurzen Einblick in das Curriculum deutlich wird, liegt ein besonderer Schwerpunkt auf der Verknüpfung von theoretischen Wissensbeständen mit praktischer Erfahrung durch die Auseinandersetzung mit eigenen Forschungsprojekten und der Reflexion des eigenen Handelns in verschiedenen Handlungsfeldern. Durch diese gezielte und systematische Verknüpfung von Theoriewissen, aktuellen Forschungsergebnissen und der Reflexion des eigenen Handelns in der Praxis soll der Zufälligkeit von Wirksamkeit entgegengewirkt werden, welche Rabe-Kleberg (2008: 241) noch vor zehn Jahren für das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Profession bzw. des Professionsdiskurses in der Frühpädagogik⁴⁶ ausgemacht hat.

⁴⁶ In Deutschland hat sich in der professionstheoretischen Auseinandersetzung mit Kindern unter sechs Jahren der Begriff der Frühpädagogik etabliert, in Österreich der Begriff Elementarpädagogik.

Rabe-Kleberg (2008: 245) sieht als Aufgaben der Professionsentwicklung die Gestaltung von Bildungsprozessen aufgrund wissenschaftlicher Forschung und theoretischen Überlegungen sowie die reflektierte Beobachtung von Kindern ebenso als zentrale Aspekte, wie die Selbstwahrnehmung der ErzieherIn im alltäglichen Geschehen mit den Kindern. Um das Zusammenspiel der theoretischen Wissensbestände mit der Beobachtung der Kinder und dem Erleben in der Selbstwahrnehmung miteinander verbinden zu können, ist es hilfreich, einen Blick auf die Beziehungsdynamik zwischen Kind(ern) und ErzieherIn, den Kindern untereinander, aber auch auf andere in der Kindertageseinrichtung relevante Personen, etwa den Eltern, zu richten. Psychoanalytische Konzepte erleichtern es die unbewusste Beziehungsdynamik zu erkennen und ermöglichen eine Sensibilisierung hierfür. Deshalb eignen sie sich als Modelle des Verstehens von unbewusster Dynamik (vgl. Gerspach et.al. 2014: 9). Obwohl derartiges Wissen als hilfreich angesehen werden kann, gibt es nur wenige Beispiele (Gerspach et.al. 2014) für die Hochschullehre, die darstellen, in welcher Weise psychoanalytisches Verstehen, Selbsterfahrungsanteile bzw. das Erkennen von unbewusster Dynamik in Institutionen an der Hochschule vermittelt werden könnte.

Zur Methode der Work Discussion

An dieser Stelle wird nun ein Modell vorgestellt, welches ermöglicht, über Entwicklungsbedürfnisse und Bildungsprozesse von Kindern, die Beziehungsdynamik zwischen verschiedenen handelnden Personen und die institutionellen Strukturen ebenso nachzudenken, wie über das eigene pädagogische Handeln. Diese Beobachtungsmethode nennt sich „Work Discussion“. Sie wurde an der Londoner Tavistock Clinic von Martha Harris in den 1970er Jahren entwickelt und stellt eine Weiterentwicklung der „Infant Observation“ dar. Bei Letzterer werden, im Rahmen der Ausbildung zur KinderpsychotherapeutIn, Babys im familiären Umfeld beobachtet (vgl. Steinhardt, Reiter 2009: 136). Martha Harris erkannte, dass es nicht nur bedeutsam ist, die Beobachtungen von Kindern zu reflektieren, sondern auch über das persönliche Erleben im eigenen beruflichen Handeln nachzudenken (vgl. ebd.). Diese Art des Nachdenkens wurde auch für im sozialen und pädagogischen Feld arbeitende Personen übernommen, damit konkrete Interaktionserfahrungen aus dem eigenen beruflichen Alltag reflektiert werden können. Insofern bietet sich Work Discussion als wissenschaftliches und didaktisches Instrument an, mit welchem „unbewusste Bedeutungszusammenhänge dem bewussten Nachdenken und differenzierten Verstehen zugänglich“ (Steinhardt, Reiter 2009: 138) gemacht werden können. Auf diese Weise wird es möglich, Praxis reflektierend zu verstehen und daraus neue Handlungsspielräume zu entfalten.

Wie alle an der Tavistock Clinic entwickelten Beobachtungskonzepte findet Work Discussion in mehreren Arbeitsschritten im Lehr- und Lernkontext statt (vgl. Trunkenpolz et.al: 170f):

- Durchführen der Beobachtung: Studierende beobachten sich selbst etwa eine Stunde bei der Arbeit in ihrem beruflichen Arbeitsumfeld.
- Verfassen eines Work Discussion Protokolls: Möglichst deskriptiv wird ein detailliertes Protokoll über das beobachtbar Wahrgenommene erstellt.
- Besprechen des Protokolls in der Gruppe: Regelmäßig finden Gruppentreffen statt, in denen jeweils das Protokoll einer GruppenteilnehmerIn besprochen wird. Nach dem gemeinsamen Lesen des Protokolls werden erste Eindrücke und Gefühle besprochen, welche die verschiedenen TeilnehmerInnen beim Lesen haben. In dieser ersten Phase entstehen meist schon verschiedene emotionale Eindrücke, da die TeilnehmerInnen mit den verschiedenen handelnden Personen im Protokoll mitfühlen und so die Situation jeweils aus einer anderen Sichtweise erleben. Dann beginnt die eigentliche Phase der Bearbeitung, in dem Satz für Satz das Work Discussion Protokoll besprochen wird. Folgende Fragen sind hier leitend:
 - Wie könnte die jeweils handelnde Person die Situation erlebt haben?
 - Wie kann verstanden werden, dass die Personen so und nicht anders gehandelt hat?
 - Welche Beziehungserfahrungen könnten die Personen dabei gemacht haben?
- Verfassen eines Besprechungsprotokolls: Ein Gruppenmitglied verfasst jeweils ein Protokoll mit den zentralen Gedanken der Besprechung. Dieses Protokoll dient dazu die verschiedenen Aspekte zum inneren Erleben und die vermuteten Beziehungserfahrungen festzuhalten, um im Sinne der Reflexion auch nach einem längeren Zeitraum das Nachdenken wieder aufnehmen zu können.

Die Auseinandersetzung mit Praxiserfahrungen

Um zu veranschaulichen, in welcher Weise ein Nachdenken über das innere Erleben von verschiedenen Personen möglich sein kann, wird im Folgenden ein kurzer Ausschnitt aus einem Work Discussion Protokoll vorgestellt. Dieses wurde von einer Studierenden verfasst und gemeinsam in einer Gruppe besprochen.⁴⁷

Ich befinde mich im Gruppenraum der Kleinkindergruppe. Lilli ist um 6:00 Uhr gekommen, sie liegt in der Kuschelecke und schläft.

Es ist 6:35 Uhr, ich höre Stimmen am Gang. Anna (2;11 Jahre) kommt mit einem Lächeln in den Gruppenraum und trägt eine Puppe und ein Puppenfläschchen fest mit ihren Händen umklammert. Ich sitze auf einem Kindersessel beim Kindertisch und sage „Guten Morgen Anna“ und nicke grüßend zur Mutter, die bei der Gruppentüre

⁴⁷ Der Textausschnitt zitiert das anonymisierte Protokoll einer Studierenden des obengenannten Studiengangs, welches im Rahmen einer Lehrveranstaltung bearbeitet wurde.

stehen bleibt. Die Mutter hält eine Tasche hoch und sagt, dass der Schnuller und die Decke für Anna da drinnen sind. Ich stehe auf, gehe zu Anna und reiche ihr meine Hand zur Begrüßung. Sie nimmt meine Hand und sagt leise „Morgen“. Danach wende ich mich der Mutter zu und nehme die Tasche entgegen. Ich nicke und sage zur Mutter, dass ich die Tasche der Kollegin geben werde und frage, ob ich noch was ausrichten soll. Die Mutter schüttelt verneinend den Kopf und sagt dann: „Anna ist heute schon seit vier Uhr wach, sie hatte Durst und ist dann nicht mehr eingeschlafen.“ Ich antworte: „Gut ich werde weitersagen, dass Anna schon so lange munter ist. Vielleicht braucht sie eine kurze Schlafpause am Vormittag. Auf Wiedersehen und schönen Tag.“

Anna ist mit ihrer Puppe und dem Fläschchen bereits in den Spielbereich gegangen und legt die Puppe auf den kleinen Tisch. Sie steht mit dem Rücken zur Mutter. Da ruft die Mutter Anna zu: „Tschüss, ein Bussi möchte ich noch haben.“ Anna hebt den Kopf, dreht sich um und schaut ihre Mutter an. „Ein Bussi“, sagt die Mutter mit lauter Stimme. Anna wendet den Blick zu mir, sie schaut abwechselnd zu mir und zur Mutter. Ich sage zu ihr: „Komm Anna, deine Mama möchte noch schnell ein Bussi“. Anna seufzt, legt das Fläschchen zur Puppe und geht ganz langsam zu ihrer Mutter und umarmt sie. Die Mutter gibt Anna einen Kuss auf die Stirn, streichelt ihr mit den Fingern über die Wangen und sagt, dass sie Anna am Nachmittag abholt. Anna kuschelt sich nun enger zu ihrer Mutter. Die Mutter möchte aufstehen und Anna hält sich bei der Jacke der Mutter fest. Die Mutter sagt, dass sie jetzt gehen muss. Anna hält sich noch immer bei der Jacke fest und sagt: „Nein, ich mag nicht.“ Die Mutter sagt mit leiser Stimme, dass sie arbeiten muss. Anna schreit laut: „Nein, ich mag nicht.“ Sie wiederholt diesen Satz immer wieder, lauter werdend ...

Nach dem ersten Lesen zeigen sich bereits die unterschiedlichen Gefühle, welche auf die verschiedenen Identifizierungen der GruppenteilnehmerInnen mit den handelnden Personen hindeuten: Manche ärgern sich über die Mutter, welche das Kind aus dem Spiel reißt, andere ärgern sich über die Pädagogin, die Anna nicht beschützt, wieder andere fühlen mit der Pädagogin mit – sie möchte es ruhig haben, das schlafende Kind nicht stören, wieder andere sind bei Anna, die gut angekommen scheint, andere meinen Anna wirke verloren. Auf diese Weise zeigt sich das vielfältige emotionale Erleben der TeilnehmerInnen auf die beschriebene Situation. Es fällt auf, dass die verschiedenen Gefühle und Bedürfnisse die benannt werden, zu heftigen Diskussionen in der Gruppe führen und es scheint kaum möglich zu sein, die Gefühle der jeweils anderen Personen nachvollziehen zu können.

Bei der Besprechung eines Work Discussion Protokolls beginnt die Gruppe nun das Protokoll Satz für Satz nach den drei Leitfragen zu bearbeiten: Wie könnte die jeweils handelnde Person die Situation erlebt haben? Wie kann verstanden werden, dass die Personen so und nicht anders gehandelt hat? Welche Beziehungserfahrungen könnten die Personen dabei gemacht haben?

Wenn nun der erste Absatz zusammenfassend betrachtet wird, zeigt sich für die Gruppe folgendes Bild: Anna, das knapp dreijährige Mädchen kommt mit Puppe

und Puppenfläschchen in den Gruppenraum, wird von der Erzieherin begrüßt und geht dann mit ihrer Puppe zum Kindertisch. Es entsteht in der Gruppe der Eindruck, dass Anna für sich ein Ritual entwickelt hat, mit dem es ihr gut gelingen dürfte, sich von der Mutter zu trennen. Die Beschäftigung mit der Puppe wird so verstanden, dass sie im symbolischen Spiel versucht sich über die Versorgung der Puppe mit dem Fläschchen auch selbst ein wenig zu trösten, sich selbst auf diese Weise Sicherheit, Halt und Geborgenheit zu geben. Sie dürfte gelernt haben, sich an dieser Stelle selbständig emotional zu versorgen. Dies erscheint notwendig, da jeden Tag eine andere ErzieherIn anwesend ist bzw. wenn schon mehrere Kinder angekommen sind, einzelne Kinder vermutlich des Öfteren auch alleine zurechtkommen müssen.

Die Studierende, welche ihr Protokoll vorstellt, sagt selbst, dass sie sich den Kindern gegenüber verantwortlich fühlt. In der Anfangssequenz sei ihr wichtig gewesen, dass Anna gut ankommen und ein Spiel beginnen kann und das schlafende Kind nicht gestört werde. Die Übernahme der Kinder gehöre zur Routine, da sie die „Frühdienst“-Eltern nicht gut kenne, gebe es auch meist nicht viel Kontakt – emotional habe sie die Mutter nicht wahrgenommen.

Dies wiederum gab den Anlass in der Gruppe über die emotionalen Bedürfnisse der Mutter von Anna nachzudenken. Dabei zeigen sich mehrere Perspektiven. Einige GruppenteilnehmerInnen schwingen emotional mit der Erzieherin mit und sprechen über ihre Wut auf die Mutter. Andere können sich auf die möglichen emotionalen Bedürfnisse der Mutter einlassen. Sie fühlen mit, wie anstrengend es ist, wenn das Kind seit vier Uhr wach ist, wahrscheinlich Mutter und Kind nicht mehr geschlafen haben, sprechen die mögliche Sorge der Mutter an, Anna könnte es tagsüber, aufgrund der Müdigkeit, nicht gut gehen. Diese GruppenteilnehmerInnen nehmen an, dass die Mutter den Wunsch haben könnte Verstanden und Wahrgenommen zu werden.

In der Besprechung wird nun mit dem nächsten Absatz fortgesetzt. Dieser wird hier nochmals angeführt:

Anna ist mit ihrer Puppe und dem Fläschchen bereits in den Spielbereich gegangen und legt die Puppe auf den kleinen Tisch. Sie steht mit dem Rücken zur Mutter. Da ruft die Mutter Anna zu: „Tschüss, ein Bussi möchte ich noch haben.“ Anna hebt den Kopf, dreht sich um und schaut ihre Mutter an. „Ein Bussi“, sagt die Mutter mit lauter Stimme. Anna wendet den Blick zu mir, sie schaut abwechselnd zu mir und zur Mutter. Ich sage zu ihr: „Komm Anna, deine Mama möchte noch schnell ein Bussi“. Anna seufzt, legt das Fläschchen zur Puppe und geht ganz langsam zu ihrer Mutter und umarmt sie. Die Mutter gibt Anna einen Kuss auf die Stirn, streichelt ihr mit den Fingern über die Wangen und sagt, dass sie Anna am Nachmittag abholt. Anna kuschelt sich nun enger zu ihrer Mutter. Die Mutter möchte aufstehen und Anna hält sich bei der Jacke der Mutter fest. Die Mutter sagt, dass sie jetzt gehen muss. Anna hält sich noch immer bei der Jacke fest und sagt: „Nein, ich mag nicht.“ Die Mutter sagt mit leiser Stimme, dass sie arbeiten muss. Anna schreit laut: „Nein, ich mag nicht.“ Sie wiederholt diesen Satz immer wieder, lauter werdend ...

Anna ist scheinbar schon in ihre Beschäftigung mit der Puppe vertieft und dürfte sich von der Mutter auch innerlich verabschiedet haben. Da sagt die Mutter plötzlich, dass sie noch ein Bussi haben möchte. Es entsteht in der Besprechungsgruppe der Eindruck, dass die Mutter emotional noch etwas braucht, sie noch Wahrgenommen werden möchte. Die Erzieherin hat in der vorherigen Sequenz nicht auf mögliche emotionale Bedürfnisse der Mutter geachtet, sondern nur auf die formale Information reagiert. Könnte das Verhalten der Mutter so verstanden werden, dass die Mutter sich nun Anna zuwenden muss, um Wahrgenommen zu werden? Dieser Wunsch der Mutter unterbricht allerdings das Kind in seinem gerade begonnenen Spiel.

Einige GruppenteilnehmerInnen fühlen nun mit dem Kind und entwickeln ihrerseits bei der Besprechung Wut auf die Mutter, aber auch auf die Erzieherin, weil das Gefühl entsteht, dass Anna alleine gelassen wird. Anna dürfte in einem inneren Konflikt zwischen der Trennung von der Mutter und der Aufforderung der Mutter nach Nähe geraten. Sie dreht sich zur Erzieherin, so als ob sie von dieser Hilfe erwarten würde – in der Trennung von der Mutter bzw. dem Ankommen im Kindergarten Unterstützung zu bekommen. Die Erzieherin schickt sie allerdings zur Mutter. Anna seufzt noch – was als Ausdruck einer Anstrengung verstanden werden könnte – und geht schließlich zur Mutter. Von dieser kann sie sich nun nicht mehr trennen. Möglicherweise weil sie spürt, dass die Mutter emotional bedürftig ist, die Mutter sich jetzt nicht trennen kann, weil sie in Sorge um Anna ist. Gleichzeitig dürfte in Anna der Wunsch nach Wiedervereinigung mit der Mutter wieder aufkommen – der begonnene Trennungsprozess von der Mutter und damit ihr Schritt in die Autonomie ist unterbrochen worden. Nun dürfte sie sich wieder abhängig fühlen und braucht die Nähe der Mutter. Ihr Schreien deutet auf ihre Verzweiflung hin, nun nicht verlassen zu werden. In dieser Sequenz wird die innere Dynamik deutlich, welche Kinder im Trennungsprozess von den Eltern vollziehen müssen. Trennung bedeutet zunächst Verlust der vertrauten Bezugsperson. Gleichzeitig lernen die Kinder derartige Situationen zu bewältigen und erleben sich damit als autonom, wenn es gelingt den Trennungsschmerz etwa mit Hilfe des symbolischen Spiels zu verarbeiten. Es scheint, dass Anna hier auf dem Weg gewesen ist, diesen Verarbeitungsprozess zu beginnen, welcher von der Mutter bzw. der Erzieherin unterbrochen wurde.

In welcher Weise könnte nun die Erzieherin die Situation erlebt haben? Sie berichtet, dass in ihrem bewussten Erleben nach wie vor vorrangig gewesen sei, die ruhige Atmosphäre in der Gruppe zu erhalten und sie deshalb Anna zu ihrer Mutter geschickt habe. In der Gruppe kann sie auch formulieren, dass sie wollte, dass die Mutter schnell gehe. Sie bringt auch zum Ausdruck, dass sie Wut auf die Mutter gespürt habe, da diese das Kind aus dem Ankommen im Kindergarten heraus gerissen habe. Sie habe das Kind zur Mutter geschickt, damit diese schnell den Gruppenraum verlasse. Im gemeinsamen Nachdenken in der Gruppe zeigt sich, dass die Erzieherin die widersprüchlichen Gefühle des Kindes an die-

ser Stelle nicht wahrgenommen hat. Sie dürfte mit ihrer Rolle beschäftigt gewesen sein und wollte die ruhige Atmosphäre erhalten. Ihre Wut auf die Mutter dürfte sie daran gehindert haben wahrzunehmen, wie Anna die Situation erlebt haben könnte bzw. welche Unterstützung Anna im Trennungsprozess und zur Sicherung ihrer Autonomie gebraucht hätte.

Lernprozesse durch die Verknüpfung von Theoriewissen und Praxiserfahrungen

In der Auseinandersetzung mit einem Work Discussion Protokoll wird *erstens* für die GruppenteilnehmerInnen die Beziehungsdynamik zwischen den handelnden Personen bewusst wahrnehmbar. Eine Situation kann aus der Perspektive von verschiedenen Personen völlig unterschiedlich erlebt werden – die alle in ihrem eigenen inneren Erleben verstrickt sind und im Sinne ihrer eigenen inneren Bedürfnisse handeln. Im konkreten Fallbeispiel zeigt sich, dass die Erzieherin in ihrer eigenen Wut verstrickt gewesen ist. Durch die Auseinandersetzung in der Gruppe wird es möglich, die Situation aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten (vgl. Studener-Kuras et.al. 2015: 154). Für professionelles Handeln ist es notwendig, den Fokus nicht nur auf die eigenen, oft unreflektierten Vorstellungen und Gefühle zu richten. Durch die theoriegestützte Auseinandersetzung wird es *zweitens* möglich darüber nachzudenken, welche Unterstützung Kinder bzw. Eltern in der jeweiligen Situation emotional brauchen, um Entwicklungsinteressen und Bildungsprozesse unterstützen zu können. Im Fallbeispiel wurde hier ein innerer Konflikt des Kindes zwischen der Trennung von der Mutter und im Zuge dessen das Erleben von Autonomie und der Wiedervereinigung mit dieser ausgemacht. Im Sinne eines reflektierten professionellen Handelns könnte derartige Autonomiestreben des Kindes erkannt werden und damit dessen Entwicklungsinteressen unterstützt werden.

Dazu ist es aber notwendig, sich regelmäßig mit eigenen Handlungsprozessen bzw. auch denen anderer KollegInnen auseinanderzusetzen. *Drittens* kann es durch die regelmäßige Auseinandersetzung mit dem Verstehen der Beziehungsdynamik in unterschiedlichen Praxissituationen gelingen, die innere Dynamik nicht erst in der Reflexion zu erkennen, sondern bereits im Handlungsfeld manche Aspekte wahrzunehmen und darauf reflektiert zu reagieren. Winiger nennt dies die Fähigkeit zur „reflektiven Distanz“ (2012: 75). Dazu ist es *viertens* notwendig, unbewusste, manchmal auch unangenehme Gefühle für sich selbst und in der Gruppe wahrnehmbar und aushaltbar zu machen. Derartige Mentalisierungsprozesse (Fonagy u.a. 2008) in der Gruppe ermöglichen es, dass aus unterschiedlichen Erlebensperspektiven ein dynamischer Zusammenhang von nebeneinanderstehenden Gefühlen, Wünschen und Bedürfnissen verstehbar wird. Besonders bedeutsam ist *fünftens*, dass die Unterschiedlichkeit nicht im Sinne von richtigem oder falschem pädagogischen Handeln bewertet wird, sondern, dass

nachvollziehbar wird, in welcher Weise das jeweilige Handeln verstanden werden kann.

Zusammenfassend zeigt sich, wenn es in der Praxissituation gelingt eigene Gefühle wahrzunehmen, kann bereits in der Praxis „Theoriewissen“ abgerufen werden und dadurch erfasst werden, was Kinder und Eltern in dieser Situation als Unterstützung für Bildungs- und Entwicklungsprozesse benötigen.

Literatur

- Fonagy, P./Gergely, G./Jurist, E.L./Target, M. (2008): Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. Stuttgart: Klett-Cotta
- Gerspach, M./Eggert-Schmid Noerr, A./Naumann, T./Niederreiter, L. (2014): Vorwort der Herausgeberinnen und Herausgeber. In: Gerspach, M./Eggert-Schmid Noerr, A./Naumann, T./Niederreiter, L. (Hrsg.): Psychoanalyse lehren und lernen an der Hochschule. Theorie, Selbstreflexion, Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, 9–22
- Gerspach, M./Eggert-Schmid Noerr, A./Naumann, T./Niederreiter, L. (Hrsg.) (2014): Psychoanalyse lehren und lernen an der Hochschule. Theorie, Selbstreflexion, Praxis. Stuttgart: Kohlhammer
- Rabe-Kleberg, U. (2008): Zum Verhältnis von Wissenschaft und Profession in der Frühpädagogik. In: von Balluseck, H. (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 237–250
- Studener-Kuras, R./Fürstaller, M./Funder, A. (2015): Elternarbeit im Kindergarten: Psychoanalytisch-Pädagogische Perspektiven zur Begleitung von Eltern in der Phase der Eingewöhnung. In: Seifert-Karb, I. (Hrsg.): Frühe Kindheit unter Optimierungsdruck. Entwicklungspsychologische und familientherapeutische Perspektiven. Gießen: Psychosozial-Verlag, 143–164
- Steinhardt, K./Reiter, H. (2009): „Work Discussion“ Lernen durch Beobachtung und Reflexion von Arbeitsprozessen. In: Diem-Wille, G./Turner, A. (Hrsg.): Ein-Blicke in die Tiefe. Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihrer Anwendungen. Stuttgart: Klett-Cotta, 136–156
- Trunkenpolz, K./Funder, A./Hover-Reisner, N. (2010): „If one wants to ‚see‘ the unconscious, one can find it in the setting of Infant Observation ...“ Beiträge zum Einsatz des Beobachtens nach dem Tavistock-Konzept im Kontext von Forschung. In: Ahrbeck, B./Eggert-Schmid Noerr, A./Finger-Trescher, U./Gstach, J. (Hrsg.): Psychoanalyse und Systemtheorie in Jugendhilfe und Pädagogik. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 18. Gießen: Psychosozial Verlag, 167–208

Winiger, M. (2012): „Reflection on Action“ im Dienste pädagogischer Professionalisierung. Psychoanalytisch-Pädagogische Überlegungen zur Vermittlung sonderpädagogischer Kompetenzen an Hochschulen. In: Datler, W./Finger-Trescher, U./Gstach, J. (Hrsg.): Psychoanalytisch-Pädagogisches Können. Vermitteln – Agieren – Anwenden. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 20. Gießen: Psychosozial-Verlag, 53–80



Graphic-Recording zum Beitrag von Eva Kleß

Eva Kleß

Die Praxis in die Hochschule holen – eine Möglichkeit der Theorie-Praxis-Verzahnung

Einleitung und Zielsetzung

Einflussfaktoren für gelingende Lernprozesse gibt es viele. Beachtung finden müssen nach Gieseke (2016) besonders die Routinen und Praktiken, die Erfahrungen und Deutungen, Gefühle bzw. Emotionen sowie die Teamarbeit. Durch wiederkehrende Tätigkeit entstehen Routinen und Praktiken, Erfahrungen entwickeln sich durch verarbeitete Eindrücke, Meinungen und Einschätzungen. Selbstregulationsprozesse und Motivation sind jeweils mit Emotionen und Gefühlen verbunden und Teamarbeit unterstützt den reflexiven Blick auf das eigene Lernen. Die skizzierten Einflussfaktoren liegen den folgenden Ausführungen zugrunde. Anhand der Methode „Praxiserfahrung in der Hochschule“⁴⁸ soll die Verknüpfung der Einflussfaktoren auf theoretisches und praktisches Lernen vollzogen werden. Im Folgenden wird diese Vorgehensweise zunächst exemplarisch an einem Seminar im Kontext der LehrerInnenbildung veranschaulicht. In einem zweiten Schritt wird die Übertragbarkeit auf andere Studiengänge diskutiert.

Der Erwerb von Lehrkompetenz ist ein wichtiger Baustein im Rahmen der LehrInnenerbildung. Das Wissen über unterschiedliche Einflussfaktoren bzw. Komponenten des Unterrichts und die Fertigkeit, einen Unterricht im Vorfeld zu planen, gehören ebenso dazu wie die praktische Durchführung und die Reflexion im Anschluss.

Eine Möglichkeit, frühzeitig im Studium erste Lehrkompetenzen zu erwerben, ist im Rahmen von Praktika Unterrichtseinheiten zu übernehmen. Wenngleich dieses Vorgehen zu Praxiserfahrungen in realen Situationen führt, ist zu bedenken, dass multidimensionale Einflussfaktoren die Studierenden zu Beginn des Studiums überfordern können.

Eine Alternative wäre, mit einer SchülerInnenkleingruppe die Lehrkompetenz zu erproben, da so auf die Voraussetzungen, Bedürfnisse und Wissensstände der Lernenden individueller und flexibler eingegangen werden kann. Wenn überdies die Gelegenheit besteht, eine vorbereitete Lehreinheit mehrmals mit unterschiedlichen Kleingruppen zu erproben, können die Studierenden auf die unterschiedlichen Komponenten ihres Lehrhandelns reagieren und Lehrfähigkeiten und Fertigkeiten erwerben. Zu den disparaten Komponenten zählen u. a. die

⁴⁸ Die Idee der „Praxiserfahrung in der Hochschule“ (PiH) wurde von Prof. Wiechmann (Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, Institut für Erziehungswissenschaft) übernommen und modifiziert.

Festlegung der Zielsetzung, die Methodenauswahl und -aufbau, die Expansion bzw. Reduktion des Inhalts, der Einsatz der Medien, die Planung von Übungs- und Vertiefungsphasen sowie die Kommunikation und Interaktion zwischen und mit den Schülern (vgl. Schulz 1981; Meyer 2005; Tulodziecki et al. 2017). Eine solch enge Verknüpfung von theoretischen Studienanteilen und praktischer Umsetzung unterstützt den Kompetenzerwerb in der LehrerInnenbildung (Czerwenka, Nölle 2014).

Beschreibung des methodischen Vorgehens

Im Rahmen der Lehrveranstaltung „Allgemeine Didaktik“, deren Schwerpunkt Theorien der Didaktik und Theorien didaktischen Handelns umfasst, stehen die Planung, Durchführung und Reflexion einer Unterrichtseinheit im Mittelpunkt. Dazu erstellen die Studierenden eine kurze Lehrsequenz von 15 Minuten in Kleingruppen (zwei bis drei Studierende) und stellen diese den Kommilitonen und der DozentIn vor. Die Unterrichtssequenzen befassen sich thematisch mit den schulspezifischen Fächern der Studierenden (z.B. Chemie, Biologie, Sport, Informatik, Sozialkunde, Mathematik usw.). Das erhaltene Feedback wird in die differenziertere Planung einbezogen. Diese überarbeitete Unterrichtsplanung ist Grundlage für die Lehreinheit (Angebote), zu der im Rahmen der „Praxiserfahrung in der Hochschule“ zwei Schulklassen aus der Sekundarstufe I an die Hochschule kommen. Während die Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen à vier bis sechs Kindern an sechs unterschiedlichen „Angeboten“ teilzunehmen, ergibt sich für die Studierenden die Situation, ein und dieselbe Lehrsequenz sechs Mal mit unterschiedlichen SchülerInnengruppen durchzuführen (Kleß 2015).

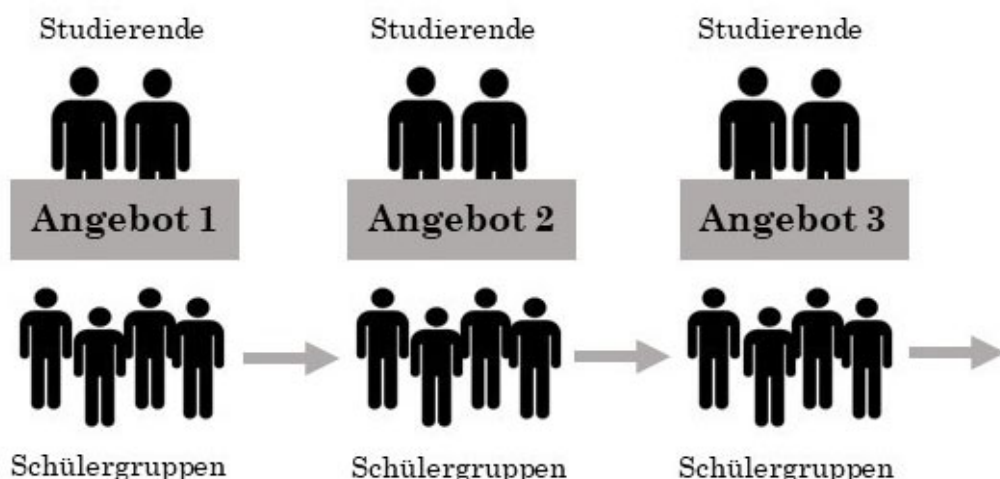


Abb.1: Ablauf der Angebote „Praxiserfahrung in der Hochschule“ (eigene Darstellung)

Im Anschluss an jede Lehreinheit haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, den Studierenden Feedback zu geben. Anhand eines kurzen Fragebo-

gens teilen sie mit, wie sie die Lehreinheit erlebt haben und ob sie etwas Neues gelernt haben. Die ausgefüllten Bögen erhalten die Studierenden im Anschluss.

Nach drei Durchgängen wird eine längere Pause durchgeführt, in der die Schülerinnen und Schüler essen, trinken oder spielen können. Die Studierenden nutzen diese Unterbrechung, um ein differenziertes Feedback (anhand eines Kriterienkatalogs) von Studierendengruppen (Beobachter) aus höheren Semestern zu erhalten⁴⁹. Sie haben die Durchgänge zwei und drei beobachtet. Durch das Feedback können für die drei folgenden Durchgänge Verbesserungsvorschläge aufgegriffen und Gelungenes vertieft werden. Nach der Pause folgen die Durchgänge vier bis sechs.

Zum Abschluss des Vormittags versammeln sich die Schüler, die Studierenden, die Beobachter aus den höheren Semestern und die begleitenden Lehrpersonen zu einer kurzen interaktiven Vorlesung. Dabei wird das Thema Lernen von Kinder- und Studierendenseite aufgegriffen und u. a. der Frage nachgegangen, was an diesem Vormittag gelernt wurde und welche Bedingungen Lernprozesse begünstigen bzw. erschweren.

Neben den höhersemestrigen Beobachtern, wird ein Durchgang mit einer Videokamera aufgenommen. Die Studierenden erhalten so eine zusätzliche Analyse- und Reflexionsmöglichkeit.

Die Methode „Praxiserfahrung in der Hochschule“ wurde in den Jahren 2009 bis 2014 semesterweise durchgeführt, evaluiert und weiterentwickelt. Bei der gezielten Unterstützung von Professionalisierungsprozessen spielten die Rückmeldebögen der Schülerinnen und Schüler, die Anmerkungen höhersemestriger Beobachter und die Videoanalyse mit dem Lehrenden eine maßgebliche Rolle. Entscheidend ist, dass Studierende mit dieser Methode ein mehrperspektivisches Feedback erhalten.

Feedback aus unterschiedlichen Perspektiven

Feedback ermöglicht einen Blick „von außen“ auf das eigene Handeln. Es kann von anderen Personen gegeben oder im Modus der Selbstreflexion vollzogen werden. Feedback kann dazu genutzt werden Informationen im Gedächtnis zu bestätigen, zu hinterfragen, zu verändern oder zu aktualisieren. Dabei spielt es keine Rolle, ob es sich um Fachwissen, Handlungswissen, meta-kognitives Wissen oder um Überzeugungen handelt (Hattie et al. 2013). Auf dieser Basis wurden im Vorfeld der Lehreinheiten Feedbackregeln erarbeitet, die in einem Klima gegenseitiger Wertschätzung konstruktive Rückmeldungen ermöglichten (Fengler 2017).

Die Methode „Praxiserfahrung in der Hochschule“ gewährleistet, dass Studierende Feedback aus unterschiedlichen Perspektiven erhalten:

⁴⁹ In diesem Beitrag wird auf den Erwerb von diagnostischer Kompetenz der Studierenden in den höheren Semestern nicht explizit eingegangen. Vertiefende Literatur dazu unter Kleß et al. 2011.

- Erstens von den Schülerinnen und Schülern: durch deren Reaktionen während der Lehreinheit, sowie den ausgefüllten Kurzfragebogen. Hier erfahren die Studierenden, wie ihre Interaktionen in den Perspektiven der Lernenden wahrgenommen werden.
- Zweitens geben höhersemestrige Kommilitonen aus der Perspektive angehender Lehrkräfte Feedback zur Lehreinheit: Sie achten rückgebunden an Studieninhalte u. a. auf den didaktischen Aufbau, die inhaltliche Darstellung, den Medien- und Methodeneinsatz sowie die Kommunikation und Interaktion zwischen Lehrenden und Schülerinnen und Schülern.
- Drittens ist im Hinblick auf didaktische Fragen, förderliches Lernklima und Entwicklungspotentiale die Selbsteinschätzung der Studierenden von Belang. Gegenläufig zu der Kritik, dass Lehrkräfte wenig im Team arbeiten, wird die Selbsteinschätzung in diesem Verfahren auch kommunikativ mit den Einschätzungen der Kommilitonen verbunden.
- Viertens gibt der Hochschullehrende im Rahmen der Videoanalyse ein Feedback an die Studierendengruppen. Dabei treten die methodischen, fachlichen und personalen Kompetenzerweiterungen in den Vordergrund. Zudem werden „nächste Schritte“ (im Sinne der „Zone der nächsten Entwicklung“ (z.B. Meyer et al. 2000; Vygotskij 2002) bezüglich der Unterrichtsplanung definiert.

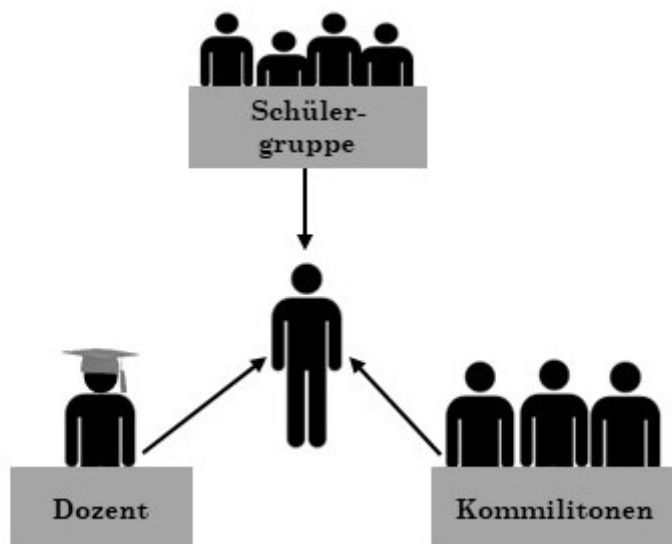


Abb.2: Feedback aus unterschiedlichen Perspektiven (eigene Darstellung)

So werden Studierende durch vielseitige und vielschichtige Feedbackschleifen in ihren Professionalisierungsprozessen unterstützt.

Mehrwert für die Beteiligten

Die intensive Auseinandersetzung und der damit verbundene zeitliche Aspekt lohnen nur, wenn sich durch diese Vorgehensweise signifikante Verbesserungen erzielen lassen.

Auf Seiten der Studierenden

Die häufigste und von den Studierenden am deutlichsten erlebbare Rückmeldung war die, dass sie durch die sechsmalige Wiederholung der Lehreinheit (Angebote) einen enormen Lernzuwachs an sich beobachten konnten. Während die erste Durchführung noch sehr direktiv geleitet wurde und der Sprachanteil der Studierenden hoch war, zeigte sich im Laufe der weiteren Durchführungen, dass sie immer flexibler auf die Schüler eingehen konnten, ihren Redeanteil reduzierten und die Aktivitäten der Lernenden in den Vordergrund stellten.

Die mehrmalige Durchführung führte zudem zu einem bewussten Erleben der Lehrendenrolle, die zur Folge hatte, dass sich die Studierenden zunehmend sicherer und routinierter (und dabei oft auch authentischer) zeigten. Die Rückmeldungen der höhersemestrigen Studierenden, aber auch der Schülerinnen und Schüler, unterstützten diese Selbstwahrnehmung.

Ein weiterer „Aha-Effekt“ war die Tatsache, dass die Schülerinnen und Schüler zwar alle die gleiche Klassenstufe besuchten, jedoch das Wissen, die Fähigkeiten und Fertigkeiten sehr heterogen waren. Die Notwendigkeit, Binnendifferenzierungen vorzunehmen, wurde den Studierenden sehr deutlich: Zum einen innerhalb der Kleingruppen, was den Wissensstand, die Motorik, die Kommunikationsfähigkeiten, aber auch die Motivation, die Geduld und das Temperament der Schüler betraf, zum anderen im direkten Vergleich zwischen den einzelnen Gruppen.

Als eine Herausforderung empfanden es die Studierenden, die Lerninhalte an die Lebenswelt der Lernenden anzuknüpfen. Dabei fiel es schwer, die Zusammenhänge didaktisch angemessen zu reduzieren.

Die häufigen Durchgänge führten bei den Studierenden insgesamt zu einem hohen Selbstwirksamkeitserleben und es wurde deutlich, wie zahlreich und unterschiedlich die Faktoren sind, die in Bezug auf das Unterrichtsgeschehen wirksam werden. Vorteilhaft in dem Zusammenhang war, dass es keine Notengebung für die Durchführungen gab. So konnten Studierende in einem leistungsbewertungsfreien und insofern fehlerfreundlichen Setting aus Erfahrung lernen.

Die Erkenntnis, dass Schülerinnen und Schüler eine heterogene Gruppe bilden und folglich eine Binnendifferenzierung unumgänglich ist, ist ebenso unbestritten wie die Tatsache, dass in Bezug auf Unterricht eine Vielzahl von Einflussfaktoren relevant sind. Diese Sachverhalte werden durch die Methode „Praxiserfahrung in der Hochschule“, die anders als es in Praktika außerhalb der Hochschule

üblich ist, Wiederholungen vorsieht, von den Studierenden als sehr eindrucksvoll wahrgenommen.

Auf Seiten der Schülerinnen und Schüler

Für fast alle Schülerinnen und Schüler war die Teilnahme an den Angeboten der „Praxiserfahrung in der Hochschule“ der erste Kontakt mit einer Universität. Inhaltlich konnten sie bei den unterschiedlichen Angeboten neues Fachwissen erwerben sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten ausbauen. An einigen Stellen stand die Vertiefung von bereits Erlerntem im Vordergrund. Besonders interessant und zunächst auch ein wenig befremdlich empfanden sie die Tatsache, dass Erwachsene (und als solche sehen sie Studierende) auch noch Lernende sind, die Fehler machen. Die zukünftigen Lehrenden in der Rolle der Lernenden zu sehen, überraschte sie. Ferner machten sie im Sinne einer demokratischen Lehr-Lernkultur die Erfahrung, dass ihre Stimmen bei der Beurteilung von Lernsequenzen von Belang sind. Die Möglichkeit Feedback zu einer Lehrereinheit zu geben, wird im Schulalltag nur sehr selten eingesetzt.

Stolpersteine und organisatorische Überlegungen

Wie oben erwähnt, wurde die Vielzahl an Akteuren und Aufgaben im Kontext dieser Methode über die Jahre kontinuierlich erweitert.

Bei alledem sind Schulen unverzichtbar, die sich als Kooperationspartner bereit erklären, an einem Vormittag an die Universität zu kommen. Neben der Terminvereinbarung und der Klärung der Reisekosten, müssen die Kleingruppen im Vorfeld so koordiniert werden, dass sich bei jedem Durchgang an jedem Angebot eine Kleingruppe von Schülerinnen und Schülern befindet und dass sich für diese die Themen fachlich abwechseln⁵⁰.

Externe Beobachter und Studierende, die die Angebote videographieren, müssen im Vorfeld den Lehrereinheiten zugeteilt werden. Damit das erworbene Wissen anschlussfähig bleibt, bedarf es einer engen Absprache zwischen den Studierenden und den Lehrenden der Schule. Dazu orientierten sich die Studierenden an den Lehrplänen der jeweiligen Klassenstufen und Fächer. Wünschenswert ist, dass die Themen im Schulunterricht nochmals aufgegriffen bzw. vertieft werden. Ein „isoliertes „Ein-Tages-Ereignis“ sollte vermieden werden (Lewalter, Priemer 2014: 9).

⁵⁰ Dazu wird für jede Schülergruppe ein Laufzettel mit den geplanten Angeboten erstellt und mit den Feedbackbögen einem der Gruppenmitglieder ausgegeben.

Transfermöglichkeit auf andere Studiengänge

Die Idee und das Potential der Methode „Praxiserfahrung in der Hochschule“ könnte nicht nur gewinnbringend im Rahmen der LehrerInnenbildung umgesetzt werden, sondern kann auch in andere Studiengänge implementiert werden. Für den in Planung befindlichen Masterstudiengang „Kindheitspädagogik“ an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe wird die Methode adaptiert: Es ist angedacht, dass ein Schwerpunkt des Masterstudiengangs die Gestaltung von Fort- und Weiterbildung im kindheitspädagogischen Arbeitsfeld sein wird. Die Studierenden sollen dabei die Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben, um selbst Fortbildungseinheiten zu konzipieren, durchzuführen und analysieren zu können. Dazu bedarf es Kenntnisse über das Lernen im Erwachsenenalter, über didaktische Ansätze und Modelle sowie Klarheit über die eigene Rolle als WeiterbildnerIn. Die Methode „Praxiserfahrung in der Hochschule“ könnte dabei dazu genutzt werden, kurze Weiterbildungssequenzen (Inputphasen, Methodeneinsatz, Gruppenbildung, Diskussionsführung usw.) zu erproben.

Statt der Schülerinnen und Schüler als Lernende wären hierbei folgende Zielgruppen denkbar:

- FachschülerInnen für Sozialpädagogik (angehende ErzieherInnen)
- Interessierte Fachkräfte aus verschiedenen Einrichtungen oder
- Komplette Teams einer Einrichtung

Vor- und Nachteile aus organisatorischer Sicht

Im Hinblick auf die Akquise von TeilnehmerInnen bietet die Kooperation mit Fachschulen den organisatorischen Vorteil, dass Ansprachen mit KlassenlehrerInnen relativ einfach zu realisieren sind. An dieser Stelle wäre eine konstante Kooperation mit Fachschulen denkbar. Bei der Beteiligung von interessierten Fachkräften müssten sich Masterstudierende auf ein frühpädagogisches Thema einigen und dieses im Format einer Fortbildung von unterschiedlichen Blickwinkeln beleuchten. Ein geringes Interesse oder geringe Anmeldezahlen würden die Durchführung der Angebote gegebenenfalls gefährden. Eine Kooperation mit unterschiedlichen Trägern böte die Möglichkeit, einzelne Kita-Teams in die Hochschule einzuladen (z.B. im Rahmen eines Pädagogischen Tages, an dem die Kita geschlossen ist).

Vor- und Nachteile aus didaktischer Sicht

Organisatorisch sind FachschülerInnen am einfachsten zu akquirieren. Didaktisch ist die Gruppe allerdings nicht deckungsgleich mit realen Adressaten von Fortbildungsveranstaltung im frühpädagogischen Kontext. Die organisatorisch schwieriger zu gewinnende Zielgruppe pädagogischer Fachkräfte, unterscheidet sich von der Gruppe der FachschülerInnen, nicht zuletzt sowohl im Hinblick auf die Zielerwartung als auch hinsichtlich der Wissens- und Erfahrungsbestände.

Ein weiterer Aspekt wäre, dass sich die Studierenden durch ihre Fortbildungseinheit auch bei potentiellen Teams und gegebenenfalls Trägern als Weiterbildner profilieren könnten.

Fazit

Die Methode der „Praxiserfahrung in der Hochschule“ eignet sich, um Praktiken und Routinen zu entwickeln und zu hinterfragen. Die mehrmalige Durchführung von Lehreinheiten die aus unterschiedlichen Blickwinkeln reflektiert werden, ermöglicht gezielte Lernfortschritte in Professionalisierungsprozessen, die mit eindrücklichen Erfahrungen von Selbstwirksamkeit verknüpft sind. Mit dem starken Akzent auf Wiederholung und mehrperspektivische Feedbackschleifen bietet diese Methode unter dem Gesichtspunkt der Professionalisierung aussichtreiche Möglichkeiten einer Theorie-Praxis-Verzahnung.

Literatur

- Czerwenka, K./Nölle, K. (2014): Forschung zur ersten Phase der Lehrerbildung. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, 468–488
- Fengler, J. (2017): Feedback geben. Strategien und Übungen. Weinheim: Beltz
- Gieseke, W./Stimm, M. (2016): Praktiken der professionellen Bildungsberatung: Innenansicht auf die Entscheidungsfindung im Beratungsprozess. Wiesbaden: Springer VS
- Hattie, J./Beywl, W./Zierer, K. (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Kleiß, E./Menzer, C./Wiechmann, J. (2011): „Lernen wann, wo und wie ich möchte!“. Möglichkeiten und Grenzen eines kooperativen Veranstaltungsformats. In: Arnold, R. (Hrsg.): Vernetzung schafft Perspektiven: Neue Ansätze in der Lehrerbildung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 160–178
- Kleiß, E. (2015): Wenn Studierende von Schülerinnen/Schülern lernen und umgekehrt. In: Karpa, D./Lübbecke, G./Neumann, S. (Hrsg.): Außerschulische Lernorte. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag, 264–272
- Lewalter, D./Priemer, B. (2014): Außerschulische Lernumgebung. In: Schulmagazin 2014/5, 5–10
- Meyer, H. (2005): Was ist guter Unterricht. Frankfurt a.M.: Scriptor

- Meyer/Meinert/Keuffer, J./Kunze, I./Schmidt, R./Ziegler, C. (2000): Perspektiven für die zukünftige Projektgestaltung, für die qualitative Unterrichtsforschung und für die Lehreraus- und -fortbildung. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Schülermitbeteiligung im Fachunterricht. Englisch, Geschichte, Physik und Chemie im Blickfeld von Lehrern, Schülern und Unterrichtsforschern. Opladen: Leske und Budrich, 209–221
- Schulz, W. (1981): Unterrichtsplanung. München: Urban & Schwarzenberg
- Tulodziecki, G./Herzig, B./Blömeke, S. (2017): Gestaltung von Unterricht: eine Einführung in die Didaktik. Bad Heilbrunn: UTB
- Vygotskij; L. (2002): Denken und Sprechen: Psychologische Untersuchungen. Weinheim: Beltz

Michael Schulz, Hermann Steffen, Michael Löhr

Transformatives Lernen im Masterstudiengang „Community Mental Health“ an der FH der Diakonie in Bielefeld

An der Fachhochschule der Diakonie in Bielefeld wurde zum Wintersemester 2016, aufbauend auf den bereits bestehenden „Bachelor Psychiatrische Pflege / Psychische Gesundheit“, ein interdisziplinärer Masterstudiengang zum Thema „Community Mental Health“ gestartet.

1. Die Notwendigkeit eines gemeindeorientierten Masterprogramms in der Psychiatrie

Die Versorgung der Bevölkerung mit Interventionen zur Förderung der psychischen Gesundheit und die Gestaltung und Entwicklung zukunftsfähiger Versorgungssysteme gehören zu den großen Herausforderungen der Gesundheitsfürsorge im 21. Jahrhundert.

Der in den letzten Jahrzehnten stattgefundenen Wandel der Anforderungen an das psychiatrische Versorgungssystem ist vor allem gekennzeichnet durch einen Ausbau der gemeindenahen Versorgung und einem gewandelten Verständnis psychischer Krankheiten in der Bevölkerung. So gibt es Erkrankungen, wie zum Beispiel Depression oder Persönlichkeitsstörungen, deren Akzeptanz in der Bevölkerung gestiegen sind und bei denen die Inanspruchnahme von Versorgungsangeboten wie zum Beispiel der Gang in eine Psychiatrische Institutsambulanz weniger stigmatisierend ist, als dies früher der Fall war. Das bedeutet allerdings nicht, dass die Stigmatisierung psychischer Erkrankungen in der Bevölkerung abgenommen hat. Vor allem im Hinblick auf schwer psychisch kranke Menschen nimmt die Stigmatisierung tendenziell eher zu (Schomerus & Angermeyer 2013). Insgesamt ist eine Zunahme der diagnostizierten psychiatrischen Erkrankungen, einhergehend mit einer gestiegenen Inanspruchnahme von Versorgungsangeboten, festzustellen. Auch hier haben wir es mit einem veränderten Umgang mit psychischen Erkrankungen in der Gesellschaft zu tun und können nicht notwendigerweise davon ausgehen, dass zum Beispiel veränderte Lebensbedingungen zu einer Zunahme psychischer Erkrankungen führen (Richter & Berger 2013).

In Deutschland hat der De-Institutionalisierungsprozess der Psychiatrie im europäischen Vergleich relativ spät - Mitte der 70er-Jahre des letzten Jahrhunderts - als Folge der Psychiatrie-Enquete eingesetzt. In England hatte man, auch wegen der überfüllten Anstalten, bereits in den 50er-Jahren erste aufsuchende und gemeindenahere Versorgungsangebote geschaffen. In Deutschland wurde bekanntermaßen in den Zeiten des Nationalsozialismus viele psychisch kranke Menschen im Rahmen des Euthanasieprogramms umgebracht (Schulz & Behrens 2005). Nach dem Krieg entstand kein institutioneller Druck zur Enthospitalisie-

rung, wie er in anderen Ländern zu erkennen war. Gleichzeitig war das Thema aufgrund der Schuldthematik so stark tabuisiert, dass bis zur Psychiatrie-Enquete die Großkrankenhäuser außerhalb der öffentlichen Wahrnehmung existierten. Dies hatte auch zur Folge, dass die Professionalisierung von Berufen in diesem Feld bis heute im internationalen Vergleich deutlich hinterher hängt.

Erst mit dem Beginn der De-Institutionalisierung und den aus der sogenannten Sozialpsychiatrie hervorgegangenen Anstrengungen zur Entwicklung einer „Gemeindepsychiatrie“ kam es auch zu einer „Pädagogisierung“ der Psychiatrie, was die Aufwertung der nichtärztlichen Berufsgruppen zur Folge hatte.

Da der Begriff der Gemeindepsychiatrie in Deutschland vor allem für eine bestimmte Zeit steht und mit bestimmten Protagonisten wie zum Beispiel Klaus Dörner, Nils Pörksen oder Hilde Schädle-Deininger in Verbindung gebracht wird und da vor allem von den helfenden Berufen eine Berücksichtigung internationaler Entwicklungen vernachlässigt wurde, sprechen wir bei dem hier zu entwickelnden Studienangebot von einem Master für Community Mental Health Care. Denn international hat sich das Fachgebiet Community Health Care in den letzten 50 Jahren vor allem in den angloamerikanischen Ländern als eigenständiges Fach entwickelt. Der Begriff Community Mental Health Care lässt sich wie folgt definieren:

“Community Mental Health Care comprises the principles and practices needed to promote mental health for a local population by:

1. Addressing population-based needs in ways that are accessible and acceptable
2. Building on the goals and strengths of people who experience mental illnesses
3. Promoting a wide network of supports, services, and resources of adequate capacity
4. Emphasizing services that are both evidence-based and recovery-oriented”

(Drake, Szmukler, Mueser & Thornicroft, 2011: 4)

Eine *sozialwissenschaftliche* Fokussierung mit der Gemeinde als zentralen Ausgangsort der Überlegungen schließt in Deutschland insofern eine Lücke, als universitäre Forschung zu psychiatrischen Themen in Deutschland, aber auch international, vor allem biologisch geprägt ist. Im Zuge des sogenannten „Decade of the brain“ in den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts hat sich der medizinisch bekannte Reduktionismus zum Krankheitsverständnis auch in der Psychiatrie eher biologisch ausgerichtet und auf die Erforschung von Medikamentenwirkungen, bildgebenden Verfahren oder genetischen Studien gestützt. Steinhart spricht davon, dass die universitären psychiatrischen Forschungszentren nach wie vor „fremdeln“, wenn es darum geht, Projekte für schwer psychisch kranke Menschen in der Gemeinde zu generieren (Steinhart, 2018: 147). Eine

sozialwissenschaftliche Betrachtungsweise wurde im gleichen Zuge zunehmend zurückgedrängt, gewinnt aber vor allem nach dem Ausbleiben nachhaltiger Erfolge biologischer Forschung wieder zunehmend an Bedeutung.

Das sozialwissenschaftliche Paradigma als Grundlage des Masterprogramms erfordert demnach einen gewandelten Blick auf Forschungserkenntnisse, der eher untersucht, was zwischen Menschen passiert und sie nicht losgelöst von ihren sozialen Bezügen betrachtet. Das bedeutet keine Verleugnung neurowissenschaftlicher Erkenntnisse, sondern lehrt die Studierenden, diese sinnvoll mit sozialwissenschaftlichen Bezügen in Verbindung zu bringen und die verschiedenen Schulen im kritischen Diskurs in einen Einklang zu bringen.

Dem Studiengangsangebot liegt somit eine anthropologische Betrachtungsweise zugrunde, die auf verschiedenen Ebenen zum Ausdruck kommt.

Aus *philosophischer* Perspektive sind Menschen mit psychischer Krankheit in erster Linie Menschen. Weder Krankheit noch Behinderung bestimmen die Möglichkeiten des Menschseins beziehungsweise der Persönlichkeit. Das Masterprogramm soll entsprechende ethische und rechtliche Kompetenzen vermitteln.

Aus *klinischer* Perspektive legen auch die Erkenntnisse zur Inklusion nahe, dass selbst schwer psychisch kranke Menschen über vielfältige Kapazitäten verfügen, um Symptome ihrer Erkrankung zu kontrollieren und ihre Krankheit zu managen („Am Führersitz des Lebens sitzen“) und ein bedeutungsvolles Leben führen können. Aktuelle theoretische Entwicklungen, wie zum Beispiel das Recovery-Konzept, fokussieren verstärkt Aspekte wie Resilienz, Selbstmanagement und Funktionsfähigkeit.

Aus *sozio-ökologischer* Perspektive rücken die Ressourcen in den individuellen Netzwerken sowie der Gemeinde in den Vordergrund. Das professionelle Verständnis der Familie hat eine Wandlung vom Auslöser von Erkrankungen („die schizophrene Mutter“) hin zu einer Ressource für die Krankheitsbewältigung erfahren. Viele Familien können im Rahmen des Recoveryprozesses eine wirkungsvolle Ressource darstellen. Ebenso wird die Gemeinde heute eher als ein Ort angesehen, der eine gesundheitsfördernde Ressource sein kann. Die Einbindung in gesellschaftliche Strukturen wie Arbeit, Bildung und Freizeit sind, wie bei gesunden Menschen, wesentliche Grundlagen für die persönliche Entwicklung. Gleichwohl gilt es ebenso die schädigende Wirkung der Gemeinde, zum Beispiel durch einen Anstieg der Stigmatisierungstendenzen, in den Blick zu nehmen und diesen Entwicklungen durch die Vermittlung von Anti-Stigma-Kompetenzen entgegenzutreten.

Aus einer *psychologischen* Perspektive zeigen die Erkenntnisse, beispielsweise der Anonymen Alkoholiker oder religiöser Gemeinschaften, dass die gegenseitige Hilfe von Menschen den Prozess der Gesundung fördern kann. Der Einsatz sogenannter professioneller Peers in Gesundheitseinrichtungen, also Menschen die psychische Krankheit erfahren haben, gewinnt international an Bedeutung. In

aktuellen Konzepten, wie zum Beispiel den sogenannten „Circles of Support“, erfahren solche Zugänge im Rahmen der Gesundheitswissenschaften aktuell einen theoretischen und evaluationswissenschaftlichen Rahmen.

Aus der Perspektive der Wissenschaft und der Forschung ist der Wandel von einer eminenzorientierten Versorgung hin zu einer evidenzbasierten Versorgung, auch in gemeindepsychiatrischen Settings, deutlich wahrzunehmen.

Aus *systemischer* Sicht ist allerdings zu beklagen, dass trotz des enormen Wissenszuwachses der letzten Jahre die Institutionen in der Praxis nur wenige dieser Erkenntnisse umgesetzt haben. Auch in gut entwickelten Ländern gelingt es nur circa 30 Prozent der Menschen mit psychischen Krankheiten, eine effektive und angemessene fachliche Behandlung zu erhalten. Neben Fragen der Verfügbarkeit spielt auch hier die Akzeptanz psychiatrischer Institutionen innerhalb der Bevölkerung eine große Rolle.

Aus einer internationalen Perspektive soll der Studiengang Kompetenzen entwickeln, um den Herausforderungen von Migration, Globalisierung und kulturellem Pluralismus wirkungsvoll begegnen zu können.

2. Zielgruppen

Außerhalb der Medizin und der Psychologie fehlt es in Deutschland weitestgehend an Weiterbildungsangeboten auf Masterebene bzw. universitären Diplomangeboten für die weiteren Gesundheitsberufe im psychiatrischen Handlungsfeld. Dazu gehören vor allem Pflegekräfte, HeilerziehungspflegerInnen, ErgotherapeutInnen und SozialarbeiterInnen. Entscheiden sich Menschen aus diesen Professionen dafür, ihren beruflichen Schwerpunkt ins psychiatrische Handlungsfeld zu legen, dann gibt es - anders als im angloamerikanischen oder im skandinavischen Bereich im Sinne der Angleichung von Bildungsprozessen entsprechend der Bologna-Erklärung - kaum spezifisch psychiatrische Angebote. Für die Sozialarbeit gilt, dass viele Curricula zwar auch psychiatrische Themen behandeln, dieses aber nicht auf Masterniveau stattfindet. In den Gesundheitsfachberufen steht der Akademisierungsprozess erst noch am Anfang. An der Fachhochschule der Diakonie wurde ein erster berufsgruppenübergreifender Bachelorstudiengang Psychiatrische Pflege / Psychische Gesundheit entwickelt und bietet eine zeitgemäße Alternative zum Beispiel zur Fachweiterbildung Psychiatrische Pflege, die bildungsbiographisch in eine Sackgasse führt. Vor allem für die klassischen Frauenberufe sind die nicht vorhandenen Anschlussmöglichkeiten als systematische Diskriminierung und Verhinderung von Aufstiegsmöglichkeiten und finanzieller Besserstellung zu werten.

Ausgehend von einem Konzept, welches auf individuelle Versorgungsbedarfe fokussiert, richtet sich der Masterstudiengang an Professionelle, die auf die Folgen von Krankheit, unter Einbeziehung der Kontextfaktoren, Hilfeleistungen möglichst im direkten Lebensumfeld der PatientInnen erbringen. Den konzeptionel-

len Rahmen für ein solches Projekt bietet die International Classification of Functioning (ICF) (siehe Abb. 1).

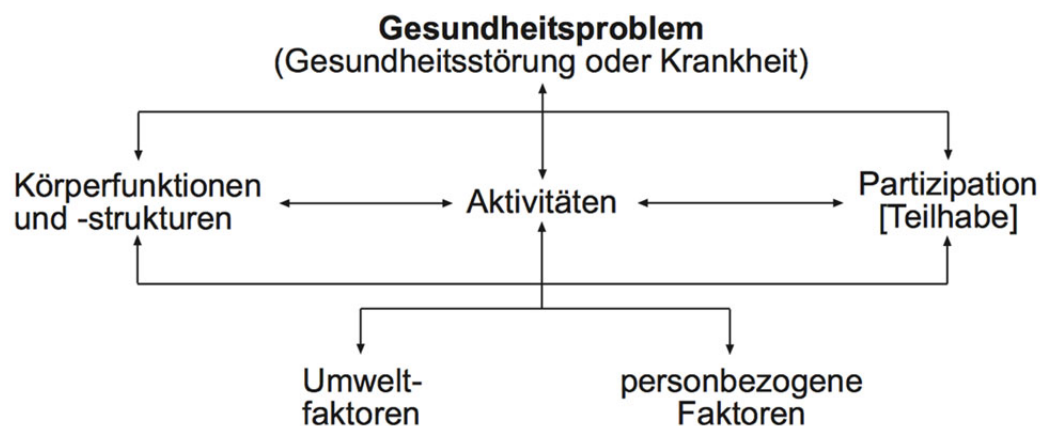


Abb. 1: Wechselwirkungen zwischen den Komponenten der ICF (Quelle: DIMDI 2005: 23)

Der Masterstudiengang Community Mental Health richtet sich an Menschen, die sich für die Arbeit in psychiatrischen Settings weiter professionalisieren wollen und bereits mindestens über einen Bachelorabschluss verfügen. Für die einzelnen Berufsgruppen bedeutet das:

- SozialarbeiterInnen schließen ihr Studium mit einem Bachelor ab und können in das Masterprogramm aufgenommen werden, wenn sie eine spezielle Expertise für die Arbeit im psychiatrischen Setting erwerben möchten.
- Pflegekräfte können in das Masterprogramm aufgenommen werden, wenn sie entweder nach der klassischen Ausbildung ein Pflegestudium absolviert haben oder bereits in der Primärqualifikation, zum Beispiel über eine duale Ausbildung inklusive Studium, einen Bachelorabschluss erworben haben. Aufgrund der circa 40 vorhandenen Pflegestudiengänge in Deutschland und einer wachsenden Bedeutung von Konzepten wie Advanced Nursing Practice oder Nurse Practitioner, wächst der Bedarf an Masterabschlüssen über das Fach der Psychiatrie hinaus. Vor dem Hintergrund des Ärztemangels in der Psychiatrie und dem bereits eingetretenen Fachkräftemangel in der Pflege droht den psychisch kranken Menschen in Deutschland ein weiteres Mal eine Situation, in der fachlich gebotene Standards und wissenschaftlich fundierte Versorgungsleistungen für die Betroffenen nicht erreichbar sind. Dies betrifft vor allem Flächenregionen, in denen die Versorgung schon heute kaum noch aufrecht zu erhalten ist.
- Ergotherapie wird nicht nur in den Niederlanden, sondern zunehmend auch in Deutschland als akademische bzw. duale Ausbildung angeboten.

Auch die AbsolventInnen dieser Studiengänge sind potentielle TeilnehmerInnen des Studiengangs.

- Ärztinnen und Ärzte sind durch ihre Bildungssozialisation nach Abschluss ihres Studiums als Diplom Mediziner auf dem Level sieben des EQR-Bildungsniveaus angekommen. Nach dem Studium erfolgt eine Weiterqualifizierung als Facharzt. Mit dem Besuch des Masterprogrammes Community Mental Health würde ein erweiterter Kompetenzerwerb im Feld einhergehen und transformative Lernprozesse für ein transdisziplinäres Arbeiten fokussiert.
- Das Studium der Psychologie hat sich dem Reformprozess in Bachelor- und Masterabschlüssen angepasst. So können nach dem Bachelorabschluss die Weichen im Bildungsweg flexibel gestaltet werden. PsychologInnen benötigen heute zum Besuch einer Psychotherapie-Ausbildung einen Masterabschluss in Psychologie. Nicht jeder Psychologe folgt diesem klassischen Bildungsweg. Auch wird gerade über eine Reform der Psychotherapeutenausbildung nachgedacht. Es wird geprüft, ob ein primär ausbildender Studiengang Psychotherapie konzipiert werden soll (Psychotherapeutenkammer 2014). Damit würden sich die Bildungswege der PsychologInnen im Kontext ihrer therapeutischen Tätigkeit maßgeblich ändern.

3. Das Konzept eines transformativen und berufsgruppenübergreifenden Studiengang in Community Mental Health

Bei der didaktischen Konzeption des Masterprogramms wurden die Erkenntnisse der Lancet Studie (Frenk u. a. 2010) zu Bildungsstrategien von Gesundheitsberufen im 21. Jahrhundert berücksichtigt. Im Folgenden sei deshalb in gebotener Kürze auf die für die Konzeption des Bildungsangebotes zentralen Erkenntnisse der Studie eingegangen.

Ein erfolgreiches Behandlungsergebnis hängt auch in psychiatrischen Settings von einem verzahnten Behandlungsprozess ab, der die Partizipation des Patienten in den Mittelpunkt stellt und die Kompetenzen sämtlicher Akteure nutzt. Hierarchisierung und Dogmatik sind Anachronismen der modernen Medizin. Transformatorische Lern- und Arbeitsprozesse sind wichtige Wege zu einer optimierten und effizienten Patientenversorgung. Der Wandel von einem selektierten und abgegrenzten hin zu einem transformatorischen Bildungsverständnis ist *der* Wegweiser für die Zukunftsfähigkeit von Versorgungssystemen. Der demographische Wandel und der damit indizierte Fachkräftemangel in allen Gesundheitsberufen werden eine Mehrwertorientierung der Anbieter von Gesundheitsleistungen in der Gemeindepsychiatrie notwendig machen. Mehrwertorientierung meint, dass potentielle und aktuelle MitarbeiterInnen einen Mehrwert in der Gemeindepsychiatrie, im Vergleich zu Mitbewerbern, erleben.

In einer Zeit rascher demographischer und epidemiologischer Veränderungen, steigenden beruflichen Anforderungen, ungünstiger Lebensweisen und globaler Informationsflut nehmen psychische Erkrankungen zwar nicht zu, das Inanspruchnahmeverhalten ändert sich allerdings zum Positiven (Richter & Berger: 2013). Menschen mit psychischen Problemen wenden sich heute früher an medizinisches Fachpersonal, als noch vor einigen Jahren. Um den gesundheitlichen Risiken Herr zu werden, werden die Anforderungen an die Gesundheitsfachleute entsprechend höher. Die berufsqualifizierenden Ausbildungen konnten mit diesen großen Aufgaben nicht Schritt halten. Veraltete und unflexible Lehrpläne sind Gründe dafür, dass nur unzureichend vorbereitete AbsolventInnen in das Gesundheitssystem entlassen werden. Die Problemlage kann systemisch begründet werden:

- „die fehlende Übereinstimmung des Erlernten mit dem gesellschaftlichen Bedarf und den Bedürfnissen der Patienten,
- mangelnde Teamarbeit,
- das Fortbestehen der Hierarchisierung nach Beruf, Spezialisierung und Geschlecht,
- die technisch-instrumentelle Herangehensweise ohne Verständnis für die größeren Zusammenhänge,
- episodische Kontakte anstelle von kontinuierlicher Betreuung,
- die Krankenhauslastigkeit des Systems zulasten der Primärversorgung,
- quantitative und qualitative Ungleichgewichte bei Angebot und Nachfrage von Gesundheitsfachleuten“ (Frenk u. a., 2010: 5).

Die dargestellten Felder werden im Weiteren durch kaum ausgeprägte Bereitschaft zur Führung mit dem Ziel der Leitungsverbesserungen begleitet. Bemühungen diese Situation zu ändern, „sind häufig gescheitert, auch aufgrund des «Stammesdenkens» der Berufe – d. h. der Neigung, im Alleingang oder gar in Konkurrenz zueinander zu handeln“ (Frenk u. a., 2010: 6). Vor diesem Hintergrund stellt ein Studienangebot, welches berufsgruppenübergreifend agiert, einen von vielen Schritten dar, um die genannten Probleme zu überwinden. Gleichzeitig werden die Nutzerperspektive und damit die Berücksichtigung von Erfahrungswissen der Betroffenen durch den Einsatz von diesen als Lehrbeauftragte gefördert.

Bildungsstrategien

Ein transformativer Einsatz von Kompetenzen böte eine objektive Grundlage für die Klassifizierung und den Einsatz der verschiedenen Gesundheitsberufe im Gesundheitswesen und damit auch in der gemeindepsychiatrischen Versorgung. Der transformative Einsatz von Kompetenzen würde die noch heute willkürlich gezogenen Grenzen ablösen, die nur den relativen Erfolg unterschiedlicher Be-

rufsgruppen im Gesundheitswesen widerspiegeln. Indem sich Anbieter von Gesundheitsleistungen auf fachliche Kompetenzen konzentrieren, ergeben sich neue Potentiale für eine ideenreichere Gestaltung von Prozessen im Gesundheitssystem. Dem dominierenden Trend zur Qualifikationsinflation und Abgrenzung zwischen den Berufsgruppen – indem immer höhere Qualifikationen für definierte Aufgabenfelder gefordert werden – kann so entgegengewirkt werden (Frenk u. a.: 2010).

Transformatorisches Lernen vermittelt Wissen über unterschiedliche, professionsbezogene Sichtweisen und befähigt damit zur Übernahme komplexer Steuerungs- und Unterstützungsaufgaben gesundheitlicher Versorgung. Denn für eine optimale Beförderung von Recovery und Selbstmanagement ist eine zielgerichtete Moderation von Aushandlungsprozessen zwischen Betroffenen, professionellen Akteuren und Organisationen unabdingbar, um mittels Perspektivabgleich und gemeinsamem ‚Goal Setting‘ ein prospektives Trajektmanagement zu ermöglichen.

Teamorientiertes Lernen

Teamorientiertes Lernen ist ein Bildungsansatz, bei dem beabsichtigt wird, die Studierenden auf gelingende Zusammenarbeit innerhalb einer definierten Gruppe oder eines Settings vorzubereiten. Im Rahmen des Masters in Community Mental Health lernen Studierende mehrerer Berufsgruppen gemeinsam. Dabei lernen sie durch das Interagieren nach Maßgabe des Curriculums mit gemeinsamen Bildungszielen insbesondere die Rolle und Kompetenzen des jeweils anderen kennen. Obwohl teamorientiertes Lernen in Feldern außerhalb des Gesundheitswesens seit über 20 Jahren mit guten Erfolgen praktiziert wird, wurde diese Methode erst vor kurzem als mögliches Lerninstrument für angehende Gesundheitsfachleute entdeckt (Haidet, O'Malley & Richards 2002). Das Konzept des berufsgruppenübergreifenden Studiums ist zwar einfach, die konsequente Umsetzung jedoch nicht trivial. Die Möglichkeiten für die Arbeitsgemeinschaft werden eingeschränkt durch sich widersprechende Interessen der Führungskräfte: durch die nicht abgestimmten Curricula der unterschiedlichen Gesundheitsberufe, das vorherrschende rigide „Stammesdenken“, die ausgeprägte Spezialisierung bestimmter Gesundheitsberufe und die allzu starren Akkreditierungsstandards (Anerkennung von Leistungserstellung) (Frenk u. a. 2010).

	Ziele	Ergebnisse
Informativ	Wissen und Fertigkeiten	fachliche, professionsspezifische Expertise
Formativ	Sozialisierung, Werte	verantwortlich handelnde Professionsangehörige
Transformativ	Führungseigenschaften	aufgeklärte, veränderungswillige Akteure

Abb. 2: Ebenen des Lernprozesses (Quelle: Frenk u. a. 2010)

Ausgehend von der Überlegung, dass die Behandlung psychischer Krankheit zunehmend außerhalb von einschlägigen Orten wie zum Beispiel psychiatrischen Landeskrankenhäusern stattfindet, stellen berufsgruppenübergreifende und von der Gemeinde aus gedachte Lernkonzepte ein wichtiges Instrument dar, um einen bedarfsgerechten und zukunftsfähigen Wandel der Versorgungsformen voranzutreiben. Gemeindenahe Dienste unterscheiden sich in ihren Bildungsanforderungen deutlich von stationären Akutsettings. Während Bildungsangebote in Akutsettings eher biologisch bzw. diagnoseorientiert sind und nach Berufsgruppen getrennt durchgeführt werden, werden im ambulanten Bereich eher berufsgruppenübergreifende und diagnoseübergreifende und -unabhängige Bildungsangebote präferiert (Thornicroft 2009).

4. Recoveryorientierung und Evidenzbasierung als zentrale Achsen des Masterprogramms

Vor allem „medizinnahe“ Berufsgruppen wie die Pflege benötigen für eine notwendige Rekonzeptionalisierung einen Paradigmenwechsel. Dabei spielen die zunehmende Bedeutung wissenschaftlich fundierter und evidenzbasierter Arbeitsweisen auf der einen und personenzentrierte, partizipative und recoveryorientierte Arbeitsweisen auf der anderen Seite eine wichtige Rolle (Schulz 2005).

Zur Evidenzbasierung:

Professionelle müssen in der Arbeit im psychiatrischen Feld auf allen Ebenen (Mikro-, Meso- und Makroebene) evidenzbasierte Entscheidungen treffen. Evidenzbasierte Entscheidungen werden getroffen unter Einbeziehung der eigenen Erfahrung, der externen Evidenz, dem Willen des Patienten und der zur Verfügung stehenden Ressourcen. Für den gemeindepsychiatrischen Bereich steht international bereits eine Vielzahl von tragfähigen, wissenschaftlichen Erkenntnissen über die Wirksamkeit von Interventionen zur Verfügung. Dies zeigt zum

Beispiel die aktuelle Fassung der S3-Leitlinie „Psychosoziale Therapien bei schweren psychischen Erkrankungen“ (Falkai 2013). Da die vorhandenen Ausbildungsstrukturen in Deutschland eine Rezeption dieses Wissens bisher nicht möglich machten, geschweige denn eigene Studien zu relevanten Fragestellungen angefertigt werden konnten, blieb dieses Wissen weitestgehend ungenutzt. Vor allem die Pflege hat in der Folge des Zweiten Weltkrieges den Anschluss an die internationalen Entwicklungen verloren und ergreift erst zögerlich Maßnahmen, um den Anschluss wieder herzustellen. Berücksichtigt man den Umstand, dass psychisch kranke Menschen in Deutschland während der Zeit des Nationalsozialismus umgebracht wurden, so würde das strukturell bedingte Vorenthalten wissenschaftlich abgesicherter Interventionen bei dieser ohnehin stigmatisierten Patientengruppe ethisch doppelt schwer wiegen.

Gleichzeitig gibt es wissenschaftliche Erkenntnisse, dass nicht nur die quantitative Ausstattung mit Personal, sondern vor allem auch der akademische Bildungsgrad des Personals direkte Auswirkungen auf das Behandlungsergebnis haben. So konnte in einer großen europäischen Studie gezeigt werden, dass in Akutkrankenhäusern mit der Abnahme des akademischen Ausbildungsniveaus die Anzahl der Komplikationen in der Behandlung stieg und die 30 Tage-Überlebensrate sank (Aiken u.a. 2014).

Lernergebnisse des Studiengangs

Im Rahmen der Studiengangentwicklung wurden in einer vom BEST WSG-Projekt initiierten und interdisziplinär besetzten Arbeitsgruppe zunächst die Kompetenzen diskutiert, die AbsolventInnen eines Studiengangs Master of Community Mental Health nach Abschluss des Studiums vorweisen sollten. Dabei wurden folgende Lernergebnisse des Studiengangs formuliert:

Die Absolventinnen und Absolventen des Studiengangs Master of Community Mental Health sind in der Lage

1. die Feldkomplexität von Community Mental Health (CMH) wahrzunehmen und aus verschiedenen Perspektiven zu analysieren.
 - CMH ist als interdisziplinäres Handlungsfeld nur in seiner Komplexität zu verstehen. Die AbsolventInnen erwerben Kompetenzen, um die historischen, politischen, systemischen, ethischen, kulturellen und rechtlichen Dimensionen analysieren zu können.
2. unterschiedliche Strategien/Interventionen zur Förderung der psychischen Gesundheit spezieller Bevölkerungsgruppen zu konzipieren, zu erproben und weiterzuentwickeln.
 - Psychiatrisches Handeln in der Gemeinde erfolgt neben dem kurativen Ansatz auf primär-, sekundär- und tertiärer Präventionsebene. Studierende erwerben Kompetenzen, entsprechende Interventionen auf unterschiedlichen Ebenen der Versorgung in der Gemeinde zu

entwickeln, zu implementieren und zu evaluieren. Interventionen können auf der Ebene der Gemeinde, zum Beispiel durch Förderung der Selbsthilfe, auf der Ebene der Institution, zum Beispiel durch Implementierung familienorientierter Ansätze zur Stärkung der individuellen Netzwerke oder auf individueller Ebene, zum Beispiel durch Anwendung motivationsfördernder Interventionen, wie zum Beispiel der Lösungsfokussierten Therapie erfolgen. Neben Kenntnissen über Interventionen werden Kompetenzen im Bereich von Forschung vermittelt. Diese sind notwendig, um die Strategien und Interventionen zu evaluieren.

3. die wechselseitige Beziehung zwischen den unterschiedlichen Ebenen der Helfefelder zu analysieren und weiterzuentwickeln.
 - Die Helfefelder in der Gemeinde sind heterogen und komplexer Natur. Neben den unterschiedlichen Formen der Hilfe sind unterschiedliche Träger und unterschiedliche Finanzierungssysteme zu berücksichtigen. So treffen gerade im Kontext der Gemeinde mehrere Sozialgesetzbücher aufeinander. Die unterschiedlichen Zuständigkeiten machen es einerseits für Nutzer des Systems und andererseits für Anbieter schwierig, entsprechende Hilfen zu finden und diese über die Regelfinanzierung bezahlt zu bekommen. Mental Health Worker sollten diese Abgrenzungsprobleme der Finanzierungssystemträger kennen und mit diesen konstruktiv umgehen können.
4. die Perspektive der Nutzerinnen und Nutzer psychiatrischer Dienstleistungen einzunehmen und im Rahmen der Konzeptentwicklung zu berücksichtigen.
 - Die Studierenden erwerben Kompetenzen in der professionellen Zusammenarbeit mit Peers sowie in der Weiterentwicklung der Nutzerstärkung, zum Beispiel durch die Unterstützung von Forschungsvorhaben durch Nutzende („user-research“).
 - Der Einbezug von Nutzerinnen und Nutzern psychiatrischer Dienstleistungen macht ein Umdenken notwendig. Nicht mehr die „Behandlung“ steht im Vordergrund professioneller Bemühungen. Vielmehr ist die „Verhandlung“ das Ziel des gemeinsamen Prozesses. Der aktive Einbezug in den gesamten Prozess der Begleitung, Therapie, Pflege, Case-Management und weiteres ist ein wesentlicher Bestandteil moderner und partizipativer Arbeit im Gemeinwesen.
5. in intersektionellen Netzwerken zu arbeiten bzw. eine Zusammenarbeit in solchen Netzwerken zu initiieren und zu koordinieren.

6. ethische, rechtliche und politische Dimensionen zur Entscheidungsfindung im Hinblick auf Interventionen im Behandlungsprozess im Rahmen von strategisch-konzeptionellen Entscheidungen auf Institutionsebene oder bei gemeindebezogenen Interventionen heranzuziehen.
7. das psychiatrische Feld aus sozialwissenschaftlicher Perspektive zu analysieren.
8. Recovery-Strategien einzusetzen, um das Selbstmanagement der Nutzer zu verbessern, personenbezogene Dienstleistungen zu konzipieren und in Zusammenarbeit mit Nutzern Angebote in der Gemeinde zu erarbeiten.
9. Angebote der Unterstützung, Begleitung und Beratung personenzentriert und systemisch auszurichten, zu steuern und weiterzuentwickeln.
10. unterschiedliche Modelle des sozialen Miteinanders zu unterscheiden und für die eigene Arbeit zu nutzen.
11. evidenzbasiert Forschungsmethoden auszuwählen und anzuwenden.
12. internationale Forschungsergebnisse zu recherchieren, zu bewerten und in die eigene berufliche Tätigkeit zu transferieren.
13. Evaluationsmodelle zur Überprüfung der Wirksamkeit von personen-, institutions- oder gemeindebezogenen Interventionen (zum Beispiel Systeminterventionen wie Case- oder Caremanagement) zu bewerten und adäquat einzusetzen.

Der modulare Aufbau des Studiengangs

Der Masterstudiengang Community Mental Health ist als berufsbegleitender Studiengang konzipiert. Er umfasst einen Workload von 120 CP ETCS. Die 19 Module wurden dabei zu thematisch verwandten „Containermodulen“ zusammengefasst, um die Prüfungslast zu reduzieren und komplexere, kompetenzorientierte Prüfformate zu ermöglichen (siehe Modulhandbuch unter www.fhdd.de). Die Themencontainer und Teilmodule folgen dem transformativen Lernansatz. Durch den transdisziplinären Ansatz werden auch die Studieninhalte durch Lehrende unterschiedlicher Fachrichtungen vermittelt.

5. Anstelle eines Fazits: Möglichkeiten und Grenzen

Mit dem berufsgruppenübergreifenden Masterangebot Community Mental Health Care kann eine notwendige Verbesserung der Versorgungssituation der Bevölkerung mit Leistungen des psychiatrischen Versorgungssystems erreicht werden. Durch den transformativen Lernansatz sollen die Studierenden in die Lage versetzt werden, kooperative Behandlungsprozesse zu generieren und diese partizipativ mit den Nutzern zu steuern. Vor allem in gemeindenahen Arbeitsprozessen sind die AbsolventInnen häufig mit der Rolle der Fallsteuerung konfrontiert und müssen in komplexen Situationen Entscheidungen treffen und Risiken verantwortungsvoll begegnen. Damit können effizientere Prozesse zum

Wohl der Nutzer gestaltet werden. Das interdisziplinäre Lernen kann dazu führen, dass selektives „Stammesdenken“ im Sinne der Nutzerorientierung überwunden wird. Durch den Gemeindebezug findet Versorgung dort statt, wo Menschen mit psychischen Erkrankungen leben. Die Lebensweltorientierung ist leitend für alle Interventionen. Gleichzeitig sind für diese Prozesse einige Grenzen zu überwinden. Neben den sozialrechtlichen Problemen, zum Beispiel in der Leistungsauslösung, sind gemeinsame Verantwortungsbereiche zu schaffen. Hier gilt es, die Grenze der medizinischen Dominanz sukzessive im Kontext der Selbstverwaltungspartner kritisch zu diskutieren und nach und nach aufzulösen.

Gleichwohl gilt es, riskante Entwicklungen, die mit der Beschreitung neuer und in Deutschland bisher eher unbekannter Wege einhergehen, vorherzusehen. So muss zum Beispiel gemeinsam mit potenziellen Arbeitgebern und Kostenträgern an der Implementierung entsprechender Arbeitsplätze gearbeitet werden. Auch kann die Frage nach der angemessenen Bezahlung für MasterabsolventInnen die Einbindung dieser Berufsprofile erschweren. Dies gilt vor allem dann, wenn es um die Schaffung von Arbeitsplätzen in der direkten Versorgung („Karrieremodelle am Bett“) geht. Da das Studiengangangebot aber vor allem auf diese Art von Tätigkeiten vorbereitet, sind hier entsprechende Forschungstätigkeiten notwendig, um den Prozess fachgerecht zu evaluieren. Die AbsolventInnen haben nach Abschluss des Studiums mindestens 300 CP ETCS in ihrer Lernbiographie erworben und haben damit die Voraussetzung für ein Promotionsstudium erfüllt. Für die weitere Entwicklung der Psychiatrie ist dies ein weiterer wichtiger Schritt, da damit die sozialwissenschaftliche Betrachtungsweise der Psychiatrie eine notwendige Stärkung erfährt und durch die Schaffung potenzieller zukünftiger Fachexperten in der Gemeinde ein wichtiger Beitrag zur Zukunftsfähigkeit des Fachs in Deutschland gelegt wird.

Literatur

- Aiken, L. H./ Sloane, D. M./Bruyneel, L./Van den Heede, K./Griffiths, P./Busse, R./Sermeus, W. (2014): Nurse staffing and education and hospital mortality in nine European countries: a retrospective observational study. *The Lancet*, 383 (9931), 1824–1830
- Drake, R. E./Szmukler, G./Mueser, K. T./Thornicroft G. (2011): Introduction to community mental health care. In: G. Thornicroft/G. Szmukler/K.T. Mueser (Hrsg.). *Oxford textbook of community mental health*. Oxford: University Press
- DIMDI (2014): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Verfügbar unter: http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endaussage/icf_endaussage_2005-10-01.pdf [18.9.2014]

- Falkai, P. (2013): *S3-Leitlinie Psychosoziale Therapien bei schweren psychischen Erkrankungen*. Berlin: Springer
- Frenk, J./Chen, L./Bhutta, Z. A./Cohen, J./Crisp, N./Evans, T./Fineberg, H./Kelly, P./Garcia, P./Ke, Y./Kistnasamy, B./Meleis, A./Naylor, D./Pablos-Mendez/A., Reddy, S./Scrimshaw, S./Sepulveda, J./Serwadda, D./Zurayk, H. (2010): Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world. *The Lancet*, 376 (9756), 1923–1958
- Haidet, P./O'Malley, K. J./Richards, B. (2002): An initial experience with “team learning” in medical education. *Academic Medicine*, 77(1), 40–44
- Richter, D. & Berger, K. (2013): Nehmen psychische Störungen zu? Update einer systematischen Übersicht über wiederholte Querschnittsstudien. *Psychiatrische Praxis* 40, 176–182
- Psychotherapeutenkammer (2014): Deutscher Psychotherapeutentag will Reform der Psychotherapeutenausbildung. Approbation nach dem Studium mit anschließender Weiterbildung. Presseerklärung. Verfügbar unter: http://www.bptk.de/uploads/media/20141115_pm_bptk_Psychotherapeuten_ausbildung.pdf [20.11.2014]
- Schomerus, G./Angermeyer, M. C. (2013): Psychiatrie – endlich entstigmatisiert? *Psychiatrische Praxis*, 40(02), 59–61
- Schulz, M. (2005): Neuorientierung und Paradigmenwechsel: Psychiatrische Pflege im Umbruch. *Psych. Pflege Heute*, 11(05), 256–263
- Schulz, M./Behrens, J. (2005): Die Entwicklung gemeindenaher psychiatrischer Pflege in Großbritannien - Implikationen für Deutschland. *PR Internet*, 7/8, 22–27
- Steinhart, I. (2018): “Ein gutes Leben” für schwer psychisch kranke Menschen in Deutschland Sieben Thesen. In: Speck, A. & Steinhart I (Hrsg.) *Abgehängt und chancenlos? Teilhabechancen und –risiken von Menschen mit schweren psychischen Beeinträchtigungen*. Köln: Psychiatrie-Verlag, 144–156
- Thornicroft, G. (2009): *Better mental health care*. Cambridge: University Press.

Informationen zu den Autorinnen und Autoren

Claudia Albrecht, M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt PRAWIMA – PRAxisWissenschaftsMAster an der ehs Dresden, verantwortlich für die Arbeitsfelder Didaktik/E-Learning sowie Lernort Praxis, Dozentin im Rahmen des E-Teaching-Zertifikats der Technischen Universität Dresden

Denise Brückner, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Lehrgebiet Lebenslanges Lernen an der FernUniversität in Hagen, Koordination eines fakultätsübergreifendes Forschungs- und Entwicklungsprojektes zur Verbesserung der Studiengangphase beruflich Qualifizierter

Herbert Effinger, Prof. em. Dr. phil., Professor für Sozialarbeitswissenschaft / Sozialpädagogik an der ehs Dresden

Marlies W. Fröse, Prof. in Dr. phil. habil., Rektorin der ehs Dresden, Professur für Personal- und Organisationsentwicklung in der Sozial- und Gesundheitswirtschaft

Wiltrud Gieseke, Prof. in Dr., Seniorprofessorin für Erwachsenenpädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin

Eva Kleß, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt Beyond School an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, im Bereich Frühpädagogik

Änne-Dörte Latteck, Prof. in Dr., Professorin an der Fachhochschule Bielefeld im Fachbereich Wirtschaft und Gesundheit, Lehrereinheit Pflege und Gesundheit

Barbara Lehner, Mag.a, M.A., Mitarbeiterin in Lehre und Forschung an der Fachhochschule Campus Wien, Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung im Zusammenhang mit Reflexionskompetenzen; Beratung und Zusammenarbeit mit Eltern

Michael Löhr, Prof. Dr. rer. medic., Professor für Psychiatrische Pflege an der Fachhochschule der Diakonie in Bielefeld

Thomas Miller, M.A., Wissenschaftlicher Mitarbeiter im BMBF-geförderten Forschungsprojekt JuB_Imp_So an der Hochschule für angewandte Wissenschaften Kempten

Sandra Pating, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt PRAWIMA – PRAxisWissenschaftsMAster an der ehs Dresden, verantwortlich für die Entwicklung des berufsbegleitenden Masterstudiengangs Kindheitspädagogik

Patricia Pfeil, Prof. in Dr., Professorin mit dem Lehrgebiet Organisation der Sozialwirtschaft an der Hochschule für angewandte Wissenschaften Kempten

Patrick Pust, M.A., Lehrkraft für besondere Aufgaben im dualen Studiengang Gesundheits- und Krankenpflege (B. Sc.) und wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Fachhochschule Bielefeld im Bereich Pflege und Gesundheit

Tim Rohrmann, Prof. Dr., Professor für Bildung und Entwicklung im Kindesalter, Fachliche Beratung für das Projekt PRAWIMA – PRAxisWissenschaftsMAster an der ehs Dresden

Regina Roland, M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im BMBF-geförderten Forschungsprojekt JuB_Imp_So an der Hochschule für angewandte Wissenschaften Kempten

Ariane Rolf, M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt "Entwicklung und Implementierung eines interprofessionellen Schulungs- und Beratungszentrums für Angehörige von Menschen mit Demenz als Lehr- und Forschungseinrichtung" an der FH Bielefeld, Lehrinheit Pflege und Gesundheit

Viola Schmidt, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der ehs Dresden, Ausbildungsintegrierter Bachelorstudiengang Pflege Dual

Johanna Schneider, Dipl.-Sozialarb./Sozialpäd., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der ehs Dresden, Projektleitung des Projektes PRAWIMA – PRAxisWissenschaftsMAster, Entwicklung berufsbegleitender Masterstudiengänge für Pflege und Kindheitspädagogik an der ehs Dresden

Michael Schulz, Prof. Dr. rer. medic. habil., Professor für Psychiatrische Pflege und Psychische Gesundheit an der Fachhochschule der Diakonie in Bielefeld, Martin-Luther-Universität Halle / Wittenberg, Medizinische Fakultät, Institut für Pflege- und Gesundheitswissenschaften

Hermann-T. Steffen, Prof. Dr. ph., Professor für Gesundheitswissenschaften an der Fachhochschule der Diakonie **in Bielefeld**

Ivonne Zill-Sahm, Prof.'in, Professorin für Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit an der ehs Dresden, Studiengangsleiterin BA Bildung und Erziehung in der Kindheit, BA Bildung und Erziehung in der Kindheit international, BA Sozialpädagogik, Schwerpunkt Elementar- und Hortpädagogik (berufsbegleitend)

