

**Schule**

**Jugendhilfe und Sozialarbeit**

**Hochschule**

# **Kinder und Jugendliche im 21. Jahrhundert professionell begleiten – Für eine gemein- same Pädagogenausbildung**

**Dokumentation des GEW-Workshops**

**Gewerkschaftstagsbeschluss, April 2005**

„Die GEW fordert:

Die Ausbildung aller Pädagoginnen und Pädagogen erfolgt an Hochschulen. Die Grundausbildung aller pädagogischen Professionen ist gleich. Dem einheitlichen Basisstudium folgt das arbeits- und berufsfeldbezogenen Hauptstudium. Die Ausbildung vermittelt wissenschaftliches, historisches und kritisches Denken sowie die Kompetenz zur Reflexion der eigenen Bildungsbiografie und der Geschlechterrolle. Wollen Pädagoginnen und Pädagogen in andere Bereiche des Bildungssystems wechseln, werden ihnen entsprechende Weiterbildungsmaßnahmen angeboten.“

**Impressum**

GEW-Hauptvorstand

Reifenberger Str. 21

60489 Frankfurt

069/78973-0

Fax: 069/78973-201

info@gew.de

www.gew.de

Verantwortlich:

Norbert Hocke, Marianne Demmer

Redaktion:

Barbara Schmitt-Wenkebach, Stefanie Eßwein,

Fabian Klasse, Antje Lindner

Gestaltung: Jana Roth, Kronberg

Druck: Druckerei Leutheußner, Coburg

November 2006

ISBN 3-939470-01-5

978-3-939470-01-4

# Kinder und Jugendliche im 21. Jahrhundert professionell begleiten – Für eine gemeinsame Pädagogenausbildung

## Dokumentation des GEW-Workshops

<b>Inhalt</b>	
<b>Vorwort</b>	<b>5</b>
<b>Vorbemerkung oder: eine Lesehilfe</b>	<b>6</b>
<b>I. Derzeitiger Stand der Pädagogenausbildung</b>	
<b>Fachschulen für Sozialpädagogik</b> Irmgard Viertel, Barbara Schmitt-Wenkebach	<b>7</b>
<b>Fachhochschulen für Sozialpädagogik und Sozialarbeit</b> Prof. Georg Rocholl	<b>10</b>
<b>Hochschulen der Lehrerbildung</b> Dr. Claudia Kleinwächter	<b>15</b>
<b>II. Grundsatzreferat</b>	
<b>Kinder und Jugendliche professionell begleiten – Pädagoginnen und Pädagogen gemeinsam qualifizieren, Stichworte, Eindrücke, Impressionen</b> Prof. Dr. Werner Thole	<b>18</b>
<b>III. Neue Entwicklungen in der Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen</b>	
<b>Neue Entwicklungen in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern unter Berücksichtigung der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung</b> Marianne Demmer	<b>37</b>
<b>Neue Entwicklungen in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern</b> Norbert Hocke	<b>40</b>

**IV. Ergebnisse der drei Arbeitsgruppen zur Konkretisierung  
des Gewerkschaftstagsbeschlusses**

**Konkretisierung Nr. 1 „Struktur der Ausbildung“ \_\_\_\_\_ 42**

**Konkretisierung Nr. 2 „Inhalte des Basisstudiums“ \_\_\_\_\_ 44**

**Konkretisierung Nr. 3 „Strukturelle Überlegungen unter Beachtung  
von Rahmenbedingungen“ \_\_\_\_\_ 46**

**V. Abschlussüberlegungen \_\_\_\_\_ 48**

# Vorwort

An 17 Fachhochschulen gibt es (oder ist in Planung) eine Ausbildung von Erzieherinnen. Dies ist ein Erfolg der GEW, insbesondere der AG 2 – Aus-, Fort- und Weiterbildung sozialpädagogischer Berufe – im Vorstandsbereich Jugendhilfe und Sozialarbeit. Die GEW geht konsequent einen Schritt weiter, indem sie eine gemeinsame Ausbildung aller Pädagoginnen und Pädagogen (Erzieherinnen, Sozialarbeiter/innen, Lehrer/innen) an Hochschulen fordert. Vielen wird der Zeitpunkt als schlecht gewählt vorkommen. Schließlich wird derzeit in allen Bundesländern die Lehrerausbildung strukturell neu geordnet (Bachelor- und Masterstudiengänge). Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat sich zudem erst im vorigen Jahr auf Standards für die Lehrerbildung verständigt.

Auch wenn die KMK wenig begeistert über weitere Diskussionen sein dürfte – die Diskussion über eine gemeinsame Pädagogenausbildung ist bildungspolitisch bedeutsam und längst überfällig. Der Gewerkschaftstag der GEW hat deshalb beschlossen, ein Konzept für eine gemeinsame Ausbildung von Pädagogen und Pädagoginnen zu entwickeln.

**Die Diskussion über eine gemeinsame Pädagogenausbildung ist bildungspolitisch bedeutsam und längst überfällig.**

Die Debatten der letzten Jahre und viele Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung haben belegt, dass Bildung, Erziehung und Betreuung von jungen Menschen als Einheit betrachtet werden muss und nicht altersspezifisch abgestuft werden kann wie es derzeit geschieht. Dies erfordert die einheitliche Ausbildung aller, die im Bereich Bildung, Erziehung und Betreuung arbeiten. Erste positive Erfahrungen werden zurzeit in einigen europäischen Ländern gesammelt.

Den ersten konkreten Schritt in Richtung einer gemeinsamen Pädagogenausbildung hat die GEW auf einem GEW-Workshop im März 2006 getan. Eine gemeinsame Tagung von Hochschullehrer/innen, Lehrer/innen und Erzieherinnen mit dem Ziel, eine einheitliche Ausbildung von Pädagogen zu entwerfen, ist auch für die Bildungsgewerkschaft GEW eine außerordentliche Herausforderung. Die Notwendigkeit einer gemeinsamen Ausbildung wurde nicht mehr strittig behandelt. Die Ausführungen von Prof. Dr. Werner Thole haben bei den Teilnehmern allerdings die Erkenntnis bestärkt, dass Grundsatzdiskussionen nicht ausreichen, sondern dass viele methodische, strukturelle bzw. strategische Überlegungen notwendig sind. Man braucht eine „Vorstellung“ von einer gemeinsamen Ausbildung.

Mit dem Workshop ist ein bedeutender Anfang gemacht – viele Stolpersteine werden aber noch aus dem Weg zu räumen sein! Mit dieser Broschüre wollen wir die Ergebnisse des Workshops einer breiteren Fachöffentlichkeit bekannt machen und zu weiteren inner- und außergewerkschaftlichen Diskussionen anregen.

**Marianne Demmer**  
Stellv. Vorsitzende der GEW

**Norbert Hocke**  
GEW-Vorstand für Jugendhilfe und Sozialarbeit

# Vorbemerkung oder: eine Lesehilfe

Bei der Planung des Workshops haben sich die Mitglieder der AG 2 (Aus-, Fort- und Weiterbildung sozialpädagogischer Berufe) von Vorstellungen leiten lassen, die sich in der Gliederung der Broschüre spiegeln und den interessierten Leser den Werkstattcharakter nachempfinden lassen. So haben wir es auch unterlassen, die unterschiedlichen Schreibweisen der männlichen und weiblichen Berufsbezeichnungen zu glätten.

Da die Workshop-Teilnehmer aus den unterschiedlichsten pädagogischen Arbeitsbereichen mit ihrer jeweils spezifischen pädagogischen Ausbildung kamen, hielten wir es für besonders dringlich, die derzeitigen Ausbildungen – strukturell wie inhaltlich – allen Teilnehmern bekannt zu machen. Dieses ist im ersten Teil der Broschüre nachzulesen.

Um die Idee der gemeinsamen Grundausbildung von Pädagogen schnell reifen zu lassen, haben wir uns ein Grundsatzreferat gewünscht, welches das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen im 21. Jahrhundert in den direkten Zusammenhang mit der Professionalisierung pädagogischer Berufe stellt. Mit dem Referat von Prof. Dr. Werner Thole wurde dieser Wunsch erfüllt.

Den Vortrag können Sie im zweiten Teil lesen.

Die Referate von Marianne Demmer und Norbert Hocke (Teil drei), die sich kritisch mit dem derzeitigen Stand der Lehrer- und Erzieherausbildung befassen, haben es den Teilnehmern des Workshops erleichtert, in drei Arbeitsgruppen den Gewerkschaftstagsbeschluss zu konkretisieren.

Die Ergebnisse dieser Arbeitsgruppen sind im vierten Teil der Broschüre zu studieren.

Wir wünschen allen Lesern eine anregende Lektüre und eine wachsende Energie, den Gewerkschaftstagsbeschluss der GEW umzusetzen.

## **Mitglieder der AG 2 (Aus-, Fort- und Weiterbildung sozialpädagogischer Berufe im Organisationsbereich Jugendhilfe und Sozialarbeit) der GEW:**

Erhard Baison  
Margarete Blank-Mathieu  
Werner Bohl  
Norbert Hocke  
Beate Irskens  
Bärbel Jähnert  
Sabina Kasiske-Krause  
Ilona Kosalla  
Martina Kräh-Bick  
Irmgard Viertel  
Michaela Reißmann  
Georg Rocholl  
Barbara Schmitt-Wenkebach (Leitung/Koordination)  
Karin Schumann  
Johannes Wulk

# I. Derzeitiger Stand der Pädagogen- ausbildung

## Fachschulen für Sozialpädagogik: Ausbildung von Erzieherinnen

Irmgard Viertel · Barbara Schmitt-Wenkebach

### I. Geschichtliche Entwicklung

Die Weichenstellung, Schulen bzw. Seminare für die Ausbildung von Kindergärtnerinnen, (die Vorläufer der heutigen Fachschulen für Sozialpädagogik) einzurichten, erfolgte auf der Reichsschulkonferenz 1920. Ein wichtiger Beratungspunkt auf der Reichsschulkonferenz war die Planung und der Aufbau einer künftigen Einheitsschule. Es wurden ausführlich Debatten darüber geführt, inwieweit das Kindergartenwesen der Einheitsschule zugeordnet werden sollte oder ob es sich um eine eigenständige Einrichtung handeln sollte, die vom Jugendwohlfahrtsgesetz geregelt sein würde. Es wurde die besondere Vorstellung von einer Sozialpädagogik entwickelt; es sei nicht ein Prinzip, dem die gesamte Pädagogik unterstellt sei, sondern ein Ausschnitt „alles was Erziehung ist, aber nicht Schule und nicht Familie.“ (Nohl, Pallat, Bäumer 1929).

Die Trennung in Pädagogik und Sozialpädagogik zog folglich getrennte Ausbildungen der Pädagogen nach sich. An dieser Trennung haben weder das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung des 3. Reiches, noch die Ausbildungsordnungen der DDR und BRD etwas geändert.

Die Nachkriegsordnungen beider deutscher Staaten unterschieden sich vor allem in dem Ansatz wie viel „familienunterstützend oder familienersetzend“ der Kindergarten sein sollte. Beide Staaten haben die Ausbildungen differenziert auf Altersgruppen bzw. Arbeitsberei-

che bezogen. Die BRD entwickelte die sogenannte Breitbandausbildung. Den Ansatz zu einer gemeinsamen Pädagogenausbildung machte die DDR mit der Ausbildung von Horterzieherinnen, die eine Lehrbefähigung hatten. Sie waren didaktisch und methodisch so ausgebildet, dass sie teilweise bis zur 10. Klasse unterrichten konnten.

Die Bundesrepublik Deutschland hat nach 1990 diesen Ansatz nicht aufgegriffen, sondern an der Breitbandausbildung, die alle Altersgruppen und Arbeitsbereiche umfasst, festgehalten.

### 2. Struktur der Erzieherinnen – Ausbildung (Ist-Stand)

(vgl. Schaubild Seite 8)

Auf die Darstellung länderspezifischer Besonderheiten wird aus Gründen der Übersichtlichkeit verzichtet.

Die Rahmenbedingungen der Fachschulausbildungen sind bundeseinheitlich geregelt. Die Fachschule für Sozialpädagogik ist eine Fachrichtung neben anderen (z.B. Technik, Wirtschaft, Kunst/Gestaltung ...).

Fachschulen sind Einrichtungen der Weiterbildung, d.h. sie haben eine abgeschlossene Berufsausbildung als Eingangsvoraussetzung. Diese Voraussetzung hat die Fachschule für Sozialpädagogik nie ganz erfüllt. Bis heute gibt es Ausnahmeregelungen (die überwiegend die Re-

## Erzieher/innen-Ausbildung

Schul- bzw. Ausbildungsjahre und Abschlüsse

17					Dipl. Päd. (Uni) oder Lehrer/in
16			Dipl. Soz. Päd./ Soz.- Arb. (FHS)	Dipl. Päd. Uni oder Lehrerin	Erzieher/in
15	Erzieherin				
14	+ FHR (fakultativ)				AHR
13					
12	Berufsabschluss: Kinderpfleger/in Sozialhelfer/in + Sek. I, RS/FOR	Berufsabschluss: Sozialassistent der beruflichen Grundkenntnisse + FHR (fakultativ)	FHR oder AHR	AHR	
11					
10	Sek. I, HS	Sek. I, RS/FOR			

### Verzeichnis der Abkürzungen:

HS = Hauptschulabschluss

RS/FOR = Realschulabschluss/Fachoberschulreife

FHR = Fachhochschulreife (Fachabi)

AHR = Allgemeine Hochschulreife

FHS = Fachhochschule

Uni = Universität

gel darstellen) auch ohne abgeschlossene Berufsausbildung, lediglich mit beruflichen Grundkenntnissen, erworben in zweijährigen (Höheren) Berufsfachschulen landesspezifischer Prägung, die Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher aufnehmen zu können. Damit soll auch leistungsschwächeren Schüler/innen der Zugang zur Erzieherinnen-Ausbildung ermöglicht werden.

Hier liegt ein erster Widerspruch zu den in der späteren Berufspraxis zu leistenden anspruchsvollen Aufgaben, z.B. Bildungsprozesse von Kindern erkennen und begleiten zu können.

Die jungen Menschen, die über das Fachabitur oder die Allgemeine Hochschulreife die Ausbildung aufnehmen, erfüllen die Voraussetzungen ein Studium aufzunehmen, verfügen jedoch nicht über berufliche Kenntnisse.

Um eine einschlägige Berufsausbildung vorzuschalten, haben die einzelnen Bundesländer landesspezifische Berufsausbildungen kreiert (z.B. Sozialhelfer, Sozialassistenten unterschiedlicher Prägung), die weniger der beruflichen Tätigkeit als vielmehr der Erfüllung der Eingangsvoraussetzungen für die Fachschule für Sozialpädagogik dienen. Sozialhelfer und Sozialassistenten gelten in den jeweiligen Ländern als Berufe, einen wirklichen Arbeitsmarkt gibt es für diese Berufe aber nicht, so dass junge Menschen, die die Ausbildung zum Erzieher/zur Erzieherin anschließend nicht schaffen, ohne Perspektive dastehen.

Die Diskussion um die Bildung in früher Kindheit ist verbunden mit der Forderung einer qualitativ besseren Ausbildung der Erzieher/innen, um Bildungsprozesse angemessen erkennen und begleiten zu können.

Die Politik versucht seit Jahren durch immer wieder neue Curricula die Ausbildung der Erzieher/innen qualitativ aufzuwerten. Die häufi-

gen curricularen Veränderung machen deutlich, dass dieser Weg nicht erfolgreich ist. Dennoch weigert sich die Politik hartnäckig, die Ausbildung grundsätzlich strukturell zu verändern.

Eine Verlängerung der Vorlaufphase nach dem Allgemeinbildenden Abschluss (Sek.I/Realschulabschluss/Fachoberschulreife) bis zur Aufnahme der Erzieher/innen-Ausbildung von einem auf zwei Jahre (s.o. Berufsfachschulen) hat ebenfalls zu keiner Verbesserung geführt.

Betrachtet man die Dauer der Ausbildung bis zum Abschluss als staatlich anerkannte/r Erzieher/in, stellt man fest, dass sie fast der Länge eines Studiums anderer Pädagogen (Dipl. Sozialpädagogen/Sozialarbeiter-FH, Diplompädagogen-Uni, Lehrer/innen) entspricht, d.h. lediglich ein Jahr kürzer ist.

Damit ist die Ausbildung der Erzieher/innen eine besonders teure Ausbildung bei gleichzeitig geringem Qualifizierungsniveau.

Viele Erzieher/innen fühlen sich von den Anforderungen im Beruf überfordert, was zu einer kürzeren Verweildauer im Beruf führen kann. Diese Tatsache macht deutlich, dass die Kosten für die Ausbildung in den Fällen sogar verloren sind.

### **Zu den Autorinnen:**

Irmgard Viertel: Diplompädagogin, Lehrerin an einer Fachschule für Sozialpädagogik am Berufskolleg, Tätigkeit in der Curriculum-Entwicklung, Lehrerfortbildung und Weiterbildung der Erzieher/innen über mehrere Jahre

Barbara Schmitt-Wenkebach, M.A.: Studium der Soziologie, Psychologie, Pädagogik, Studiendirektorin, Fachbereichsleiterin an einer Fachschule für Sozialpädagogik

---

## Fachhochschulen für Sozialpädagogik und Sozialarbeit

Prof. Georg Rocholl

### **Zusammenfassende Darstellung einer Analyse zur Situation der Studiengänge des Sozialwesens an Fachhochschulen – zusammengestellt aufgrund einer Analyse des Fachbereichstages Soziale Arbeit.**

#### **Zur Situation**

In Deutschland gibt es gegenwärtig 89 Studiengänge Sozialarbeit/Sozialpädagogik an Fachhochschulen. Sie bilden in drei bis vier Jahren auf den Beruf des Sozialarbeiters/der Sozialarbeiterin oder des Sozialpädagogen/Sozialpädagogin vor.

Die Fachbereiche Sozialwesen, die bis vor einigen Jahren ausschließlich Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter ausbildeten, haben in den letzten Jahren eine Vielzahl von neuen Studiengängen entwickelt. Der Fachbereichstag Soziale Arbeit spricht von insgesamt 207 neuen Studiengängen (57 Prozent). Mehr als die Hälfte der Studiengänge an den Fachbereichen Sozialwesen gehören also nicht zur Sozialen Arbeit im engeren Sinne: Es handelt sich um Studiengänge wie Sozialmanagement, Freizeitpädagogik, Gesundheitsbezogene Ausbildungen wie Physiotherapie, Logopädie und Ergotherapie oder auch Bildung und Erziehung im Elementarbereich.

Trotz dieser enormen Differenzierung der letzten Jahre: Die Mehrzahl der Studierenden, die in den Fachbereich studieren, ist in den Studiengängen der Sozialen Arbeit eingeschrieben. Es sind gegenwärtig 42.000 Personen, im Vergleich zu den Studentenzahlen der neuen Studiengänge die dominierende Zahl. Bezogen auf die einzelnen Fachbereiche Sozialwesen sieht das Bild im Durchschnitt wie folgt aus: Pro Fachbereich studieren ca. 600 Personen Soziale Arbeit, von denen jeweils über 100 pro Jahr das Studium als Sozialarbeiterinnen oder Sozialarbeiter abschließen. Die anderen Studiengänge haben weit weniger Studierende. Von derzeit<sup>1</sup> 89 grundständigen Studiengängen der Sozialen Arbeit sind 28 (31,5 Prozent) bereits auf das neue System umgestellt und werden als drei- oder dreieinhalbjährige Bachelor-Studiengänge angeboten. 70 Prozent der Studiengänge sind noch nicht umgestellt.

#### **Strukturmodelle**

Es gibt gegenwärtig mehrere unterschiedliche Strukturen:

- einmal die „alte“ Ausbildung: ein sechssemestriges Studium und ein einjähriges von der Hochschule oder einem Landesinstitut gesteuertes Berufspraktikum, das mit der

---

1: Siehe Studie des Fachbereichstages: Gezählt wurden die „aktiven“ Studiengänge, also solche, die aktuell – das heißt in der Regel im Studienjahr 2005/2006 - Studienanfänger aufnehmen. Dazu wurden bis 20.12.2005 wiederholte Abfragen aus dem Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) gemacht.

staatlichen Anerkennung abschließt (Niedersachsen, Bremen),

- die sog. einphasige Ausbildung von vier Jahren mit einem oder zwei integrierten Praxissemestern. (so vor allem in Süddeutschland),
- neuerdings ein sechssemestriges Bachelor-Studium ohne weitere Praxisphasen; das neue Bachelor-Modell mit einem Berufspraktikum ist eher die Ausnahme.

Schauen wir uns jenseits der Strukturen die Inhalte der Ausbildung an, so kann man sie folgendermaßen charakterisieren:

- Das Studium der Sozialen Arbeit ist nach wie vor eher generalistisch ausgelegt. Eine Schwerpunktbildung ist nicht oder nur in Ansätzen möglich.
- Es gab lange Zeit kein zentrales Fach; die Ausbildung bestand in einer großen Zahl von Einzelfächern, die seit einigen Jahren zu sog. Lernbereichen zusammengefasst sind. Seit einigen Jahren gibt in den meisten Studiengängen ein zentrales Fach „Sozialarbeitswissenschaft“. Dieses Fach soll über verschiedene propädeutische und/oder wissenschaftliche Zugänge die anderen Fächer „in die Pflicht“ nehmen, damit die Integration der verschiedenen Aspekte und Teilbereiche transparent wird.
- Das wissenschaftliche Paradigma des Studiums orientiert sich eher an einem sozialwissenschaftlichen Leitbild, das die verschiedenen sozial- und humanwissenschaftlichen Studieninhalte zusammenführt. Ein erziehungswissenschaftliches Leitbild für die In-



tegration der verschiedenen Studieninhalte ist eher selten und war eher für die früheren sozialpädagogischen Studiengänge typisch.

- An den meisten Fachbereichen gibt es im Hauptstudium gewisse Schwerpunktbildungen, die dem Studenten helfen eine Theorie-Praxis-Vertiefung zu studieren. Jugendhilfe ist nach wie vor ein zentraler Profilierungsbereich in den Studiengängen.
- Das früher für die staatliche Anerkennung als Sozialarbeiter oder Sozialpädagoge erforderliche Berufspraktikum wurde in den letzten Jahren zunehmend in das Studium integriert.

### **Neue Studiengänge**

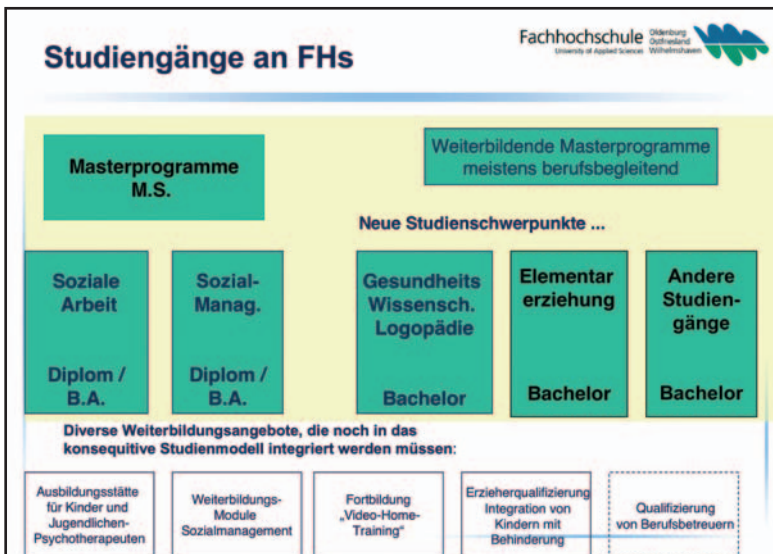
Was die thematische Differenzierung der Studiengänge des Sozialwesens angeht, verdienen neben der Sozialarbeit vier Themengebiete besondere Aufmerksamkeit, die in den letzten Jahren zu eigenständigen Studiengängen entwickelt wurden. Das sind:

Aktuelle Zahlen			
<b>Soziale Arbeit</b> 89 Studiengänge (an 70 FB)	<b>Sozialmanag.</b> ?	<b>Gesundheit</b> ?	<b>Elementarbildung</b> 5 Studiengänge (1 Grundst.) ++
Diplom B.A.	Diplom B.A.	B.S.	B.A.
8 (6) Semester 42000 Studierende	8 Semester 1200 Studierende	7 Semester ? Studierende	7 (6) Semester ? Studierende
6 Semester + Berufspraktikum / oder wie bei SoMa	8 Semester mit 2 Praxissemestern integriert	Studiengänge in Kooperation mit Fachschulen	1 grundständiger Studiengang, 4 in Kooperation mit Fachschulen
männlich 27 % weiblich 73%	männlich 37% weiblich 63%	?	?

- die verschiedenen Master-Studiengänge der Sozialen Arbeit im engeren Sinne mit besonderen Profilierungen „Klinische Sozialarbeit“, Case Management, Jugendhilfe, Interkulturelle Studien)

Daneben gibt es noch eine Reihe von Sonderthemen wie z.B. Gerontologie, Supervision, Beratung, Sexualpädagogik, die an verschiedenen Fachbereichen zu eigenen Studiengängen entwickelt wurden.

Bemerkenswert ist auch, dass an den Fachhochschulen vereinzelt Studiengänge implementiert wurden, die traditionell dem universitären Sektor zugerechnet werden, wie Psychologie, Jura, Kulturwissenschaft. Die neuen Studiengänge beinhalten Kommunikationspsychologie, Wirtschaftspsychologie und Wirtschaftsrecht, Beratung und Sozialrecht. Einige Anmerkungen zu den Differenzierungen (in Anlehnung an eine aktuelle Analyse des Fachbereichstages Soziale Arbeit):




- die Studiengänge des Sozialmanagements inklusive angrenzender Gebiete,
- die gesundheitsbezogenen Studiengänge (Logopädie, Physiotherapie und Ergotherapie),
- das neue Feld der erziehungswissenschaftlich ausgerichteten Studiengänge (Frühpädagogik, Elementarpädagogik), und schließlich

- Die „Akademisierung“ der Sozialarbeit geht auf die frühen 70er Jahre zurück. Mit der Einführung der Fachhochschulen (hervorgegangen aus den damaligen Höheren Fachschulen) wurde die alte Idee der berufsbezogenen höheren Bildung auf Hochschulniveau verwirklicht. Mit dieser Entwicklung war bereits damals eine grundlegende Studienreform verbunden, vor allem auch der verständliche Wunsch, ein Fach – die Soziale Arbeit – akademisch zu etablieren.

- Neu und ungewohnt für das Sozialwesen ist die strukturelle Vorgabe aus dem Beschluss von Bologna, die Ausbildungen zu „stufen“, das heißt Absolventinnen und


Absolventen mit klar unterschiedenem Abschlussniveau zu entlassen. Eine frühere Vermeidungsformel der Fachbereiche „Bachelor nein, Master ja“ konnte bekanntlich nicht durchgehalten werden. Das Sozialwesen hat sich mittlerweile zwar der Stufung gestellt, aber es gibt noch keinen Konsens darüber, was das Bachelor-Niveau vom Master-Niveau im Sozialwesen strukturell unterscheidet.

- Die Fachbereiche übersetzen gegenwärtig die Diplom-Studiengänge eins zu eins in Bachelor-Studiengänge. Leitbild ist das zweistufige System der Abschlüsse (Bachelor und Master).
- Die Entwicklung dieser neuen Studiengänge löst das bisherige gegliederte Hochschulsystem tendenziell auf, das bisher zwischen Universitäten und Fachhochschulen differenziert. Die Hochschultypen rücken näher aneinander, denn es gibt keinen formalen Unterschied mehr zwischen den Abschlüssen von Fachhochschulen und Universitäten. Bachelor-Absolventinnen und -Absolventen der Fachhochschulen können universitäre Master-Studiengänge absolvieren und umgekehrt.
- Der Profilierungs- und Diversifizierungsdruck führt zu einer Neujustierung und Vervielfältigung von Studienprogrammen. Dadurch verlieren traditionelle Studiengänge an Bedeutung. Dies kann möglicherweise zu einer Schwächung der akademischen Disziplin führen.
- Der vergleichsweise niedrige Umstellungsgrad von den alten auf die neuen Studiengänge der Sozialen Arbeit mag als verzögerter

Fachhochschule Osnabrück  
University of Applied Sciences 

### Profil des B.A. Studiengangs

- Grundständiger Studiengang
- Module mit 240 ECTS Credits
- Praxisorientierung  
Praktika, Praxisprojekte, Praxissemester
- Vollzeitstudium, Teilzeitstudiengänge in Vorbereitung
- Studiendauer 7 (6) Semester (inkl. 1 Praxissemester)
- Profilierungsbereiche \ nach Arbeitsfeldern  
Profilbildung
- Schlüsselqualifikationen

Fachhochschule Osnabrück  
University of Applied Sciences 

### Profilbildungen an Beispielen

- Jugendhilfe einschl. Kindergarten und Kindertagesstätten
- Soziale Arbeit mit Familien, Familienberatung
- Arbeit mit Menschen in schwierigen Lebenslagen
- Bildungssozialarbeit
- Gesundheitshilfe
- Beratung, CM, Konflikt- und Scheidungsberatung, Mediation
- Resozialisierung, Straffälligenarbeit
- Soziale Arbeit mit älteren Menschen
- Gemeinwesen, Quartiersmanagement, Sozialplanung

Studiengang Soziale Arbeit

gerter Ausdruck der Reserviertheit der Sozialwesenfachbereiche gegenüber dem Bolognaprozess gedeutet werden. Angesichts der Pläne für weitere Umstellungen an praktisch allen Fachbereichen wird er aber auf lange Sicht kaum ins Gewicht fallen. Außerdem fällt auf, dass dieselben Fachbereiche vergleichsweise viele Studiengänge anbieten, die nicht oder nicht eindeutig der Sozialen Arbeit zugerechnet werden kön-

## Module

- Sozialarbeitswissenschaft (Geschichte und Theorie der Sozialarbeit, Ethik,)
- Individuum und soziales Umfeld (Sozialisations-theorien, Lebenswelt und (Individuum)
- Recht, Politik, Ökonomie (Sozialstaat und Sozialpolitik)
- Methoden, prozessorientierte Praxis und Theorie (Beratung und Gesprächsführung)
- Berufsfeldorientierung (Praktika)
- Schlüsselqualifikationen (Moderationstechniken)
- Querschnittsthemen (Sprachen, EDV)
- Wahlmodul
- Profilierungsbereich (Kinder-, Jugend- Familienhilfe)
- Sozialinformatik
- Projekt und Bachelorarbeit

## Berufsfelder

- **Soziale Arbeit** in öffentlichen, freigemeinnützigen oder privaten Einrichtungen des sozialen und (gesundheitlichen) Dienstleistungen
- **Beratung und Beratungsstellen**
- **Erziehungshilfe im weiteren Sinne**
- **Freiberufliche Sozialarbeit**

nen. Die Zügigkeit beispielsweise, mit der Master-Studiengänge des Sozialmanagements aufgebaut wurden (und zum Teil noch werden), weist auf einen hohen Druck hin, das Studienangebot zu differenzieren.

### **Zum Autor:**

Prof. Georg Rocholl ist Professor an der Fachhochschule Oldenburg/Ostfriesland/Wilhelmshaven in Emden.

Arbeits-/Forschungsgebiete: Sozialpädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Pädagogik, Soziologie, Methoden der SA/SP mit dem Schwerpunkt „Soziale Arbeit mit Kindern“ (öffentliche Kleinkinderziehung, Familien- und Jugendhilfe, Schulsozialarbeit).

## Hochschulen für Lehrerbildung

Dr. Claudia Kleinwächter

### Hochschulstrukturreform in ihrer Auswirkung auf die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern (I. Phase).

#### Kritik

Seit den 1980er Jahren ist die Ausbildung von Lehrkräften und Pädagogen Gegenstand politischer Diskussionen und reformerischer Impulse. Es ging und geht dabei sowohl um Inhalte und Ziele der Ausbildung als auch um die Frage nach dem Ausbildungsträger. Die Forderung nach einer wissenschaftlichen Ausbildung von Pädagoginnen an einer Hochschule wird erst seit jüngerer Zeit erhoben. Inzwischen bieten die ersten Fachhochschulen und Universitäten Studiengänge für Erzieherinnen an<sup>1</sup>.

Lehramtsstudiengänge sind überwiegend an Universitäten angesiedelt, in Baden-Württemberg auch an Pädagogischen Hochschulen. In Kooperation mit Universitäten bzw. Pädagogischen Hochschulen werden Studiengänge für das berufliche Schulwesen auch von Fachhochschulen angeboten.

Die universitäre Lehramtsausbildung steht seit den 1990er Jahren in der Kritik. Die wesentlichen strukturellen und inhaltlichen Ausbildungsmängel sind:

- Defizite in den einzelnen Studienanteilen (Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik und Fachwissenschaft) und in ihrem Verhältnis zueinander,
- ineffektive Studien- und Prüfungsorganisation,
- keine institutionelle Verortung des Studiums als Querschnittsaufgabe verschiedener Fakultäten bzw. Fachbereiche an der Hochschule,
- fehlende Berufsfeldorientierung und fehlender Praxisbezug im Studium,
- zu wenig berufsfeldbezogene Forschungsaktivitäten,
- Abschottung der Ausbildungsphasen statt Verzahnung von Studium und Vorbereitungsdienst,
- unterentwickelte Fort- und Weiterbildungskonzepte sowie mangelnde Kooperation zwischen Schule und Hochschule in der Weiterbildung.

#### Reformansätze

In der Defizitbeschreibung herrscht breites Einvernehmen unter den Sachverständigen und den hochschulpolitischen Akteuren. Bei

1: s. unter [http://www.gew.de/Studiengaenge\\_fuer\\_Erzieherinnen\\_und\\_Erzieher.html](http://www.gew.de/Studiengaenge_fuer_Erzieherinnen_und_Erzieher.html).

den Vorschlägen zur Beseitigung der Mängel gibt es jedoch erhebliche Unterschiede mit verschiedenartiger Schwerpunktsetzung auf inhaltlichen oder strukturellen Reformansätzen. Überdies lässt sich feststellen, dass die Länder ebenso wie die Hochschulen eigene Gestaltungsspielräume in der Lehrerinnenbildung beanspruchen. Ihr Streben nach politischer bzw. institutioneller Autonomie prägt und überlagert bisweilen die Reformdebatte. Die historische Rückschau darauf<sup>2</sup> eröffnet das Verständnis für den gegenwärtigen Sachstand und aktuelle Reformperspektiven für die Lehrerinnenbildung. Sie lässt vor allem erkennen, dass es bis heute kein länderübergreifendes Gesamtkonzept zur Neugestaltung des Lehramtsstudiums und der späteren Ausbildungsphasen gibt.

Der Reformeifer und die Bereitschaft, sich auch mit dem Lehramtsstudium am „Bologna-Prozess“ zu beteiligen, sind in den 16 deutschen Bundesländern unterschiedlich stark ausgeprägt. Vielerorts wurden die Lehramtsstudiengänge bereits versuchsweise auf die neue Studienstruktur mit den Abschlüssen „Bachelor“ (BA) und „Master“ (MA) umgestellt. Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) hat im Frühjahr 2006 in einer bundesweiten Übersicht<sup>3</sup> erhoben, an welchen Hochschulen die Lehramtsstudiengänge auf BA-/MA-Strukturen umgestellt sind oder werden.

Im wesentlichen haben sich zwei unterschiedliche Studiengangsmodele herausgebildet, in denen entweder

- alle Studienanteile (Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik und Fachwissenschaft) grundständig sowohl in der BA- als auch in der MA-Phase studiert werden oder
- die BA-Phase einen fachwissenschaftlichen Schwerpunkt hat und damit die Studierenden nicht nur für das Lehramt, sondern auch für andere Berufsfelder qualifiziert. Man spricht deswegen vom polyvalenten, d.h. in mehrfacher Hinsicht verwertbaren BA, an den für das Lehramt eine MA-Phase mit erziehungswissenschaftlichem und fachdidaktischem Schwerpunkt angeschlossen wird.

Diese beiden Modelle (integrativ oder sequenziell) werden von Martin Winter im Arbeitsbericht 3/2004 des Instituts für Hochschulforschung Wittenberg (HoF) vorgestellt und erläutert<sup>4</sup>.

### **Sachstand in den Bundesländern**

Nach Modellversuchen zunächst an ausgewählten Hochschulstandorten (z. B. Greifswald, Bielefeld, Bochum, Braunschweig, Hannover, Hildesheim, Oldenburg, Osnabrück, Erfurt) streben die Länder Berlin, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen und vor allem Rheinland-Pfalz schnellstmöglich die vollständige Umstellung der Lehramtsstudiengänge auf die neue Studienstruktur an. Es gibt aber auch noch mehrere Bundesländer, in denen vorerst nur die traditionellen Lehramtsstudien-

2: s. unter [http://www.gew.de/Etappen\\_der\\_Reformdebatte.html](http://www.gew.de/Etappen_der_Reformdebatte.html) .

3: s. unter [http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/home/2603\\_2642.php](http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/home/2603_2642.php) .

4: Martin Winter, Ausbildung zum Lehrberuf. Zur Diskussion über bestehende und neue Konzepte der Lehrerausbildung f\_r Gymnasium bzw. Sekundarstufe II. Wittenberg, 2004. 60 S. (s. <http://www.hof.uni-halle.de/cms/download.php?id=43>)

5: s. unter <http://www.gew.de/Binaries/Binary14460/AP-LeBi-2005-01.pdf> .

gänge angeboten werden sollen: Bayern, Hessen, Saarland und Sachsen. In Sachsen-Anhalt und Baden-Württemberg sind bislang allein in den Studiengängen für das Lehramt an Berufsbildenden Schulen die neuen BA/MA-Abschlüsse eingeführt. Auch der Umgang mit dem Staatsexamen wird von den Bundesländern unterschiedlich gehandhabt. Im Rahmen der neuen BA/MA-Lehramtsstudiengänge ersetzt in Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen (zunächst nur für die Dauer des Modellversuchs) und Schleswig-Holstein der universitäre MA-Abschluss das erste Staatsexamen. In Thüringen ist die Gleichwertigkeit von Hochschul- und Staatsprüfung noch umstritten. In Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz (unter erheblicher Anrechnung des MA-Prüfung) und

Sachsen-Anhalt wird zusätzlich zur MA-Prüfung eine Staatsprüfung verlangt. Bayern, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland und Sachsen-Anhalt wollen bis auf weiteres an der herkömmlichen Staatsprüfung festhalten.

Im Juni 2005 hat sich die KMK auf „Eckpunkte zur gegenseitigen Anerkennung von BA- und MA-Abschlüssen in den Lehramtsstudiengängen“ verständigt, um diese unterschiedlichen Länderregelungen auch künftig zuzulassen<sup>5</sup>.

**Zur Autorin:**

Dr. Claudia Kleinwächter, Referentin im Vorstandsbereich Hochschule und Forschung beim Hauptvorstand der GEW

## II. Grundsatzreferat

### **Kinder und Jugendliche professionell begleiten – Pädagoginnen und Pädagogen gemeinsam qualifizieren, Stichworte, Eindrücke, Impressionen**

Prof. Dr. Werner Thole

Auf den Tagesordnungen sowohl der politischen Debatten wie auch der wissenschaftlichen Diskurse und hochschulischen Planungen steht gegenwärtig weit oben die Diskussion der Qualifizierungsformen des pädagogischen Personals für vorschulische, bildungsorientierte und schulische Handlungsfelder. Die aktuell hohe öffentliche Aufmerksamkeit für Fragen der Akademisierung des Personals für pädagogische Handlungsfelder hat Thomas Rauschenbach (2005, S. 21) kürzlich relativ zutreffend als einen „doppelten italienischen Schwung“ durch Pisa und Bologna beschrieben. Insbesondere durch die Pisa-Diskussion rückt die Forderung nach einer Reform der institutionellen, frühkindlichen Bildung ins Blickfeld. Mit Esprit wird für eine Professionalisierung der Pädagogik in den vorschulischen Einrichtungen geworben. Jedoch ist dem Bologna-Prozess nicht nur in Bezug auf die Akademisierung der „Pädagogik der Kindheit“ eine entscheidende Erneuerungsbewegung zu verdanken, sondern auch zu registrieren, dass die gesamte Landschaft der Lehramtsstudiengänge und der Studiengänge, die für Tätigkeiten in außerschulische pädagogischen Handlungsfeldern zu qualifizieren wünschen, in die Diskussion geraten

und zum Objekt der Begierden von Umstrukturierungsprozessen werden.

Der Beitrag kann eine systematische, detaillierte Bewertung dieser Umstrukturierungen nicht vornehmen, sondern, dem Thema angemessen, die sich im Kontext der Themen stellenden Fragen diskutieren<sup>6</sup>.

- Kindheit und Jugend zu Beginn des 21. Jahrhunderts,
- Pädagogik als schwieriges „Geschäft“,
- Professionalisierung pädagogischer Berufe – zum Verhältnis von Wissen und Können und
- Konsequenzen aus den Beobachtungen – Anforderungen an schul- und außerschulischbezogene Studienprogramme.

6: Der Beitrag basiert auf einer leicht überarbeiteten Vortragsfassung, wobei der Stil des Vortrages weitgehend beibehalten wurde. Der Vortrag schließt an die Publikationen Thole, W. (2005): Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters als Bildungsprojekt. In: Overwien, B. (Hrsg.) (2005): Von sozialen Subjekten. Kinder und Jugendliche in verschiedenen Welten. Frankfurt a. Main, S. 61-89, und Thole, W./Cloos, P./Rietzke, T. (2006): „Bildungsbremse“ Herkunft. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit im Vorschulalter. In: Otto, H.-U./Oelkers, J. (Hrsg.) (2006): Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. München, S. 287-315, an.

## Kindheit und Jugend im Wandel – Stichworte

Der Weg durch die Kindheits- und Jugendphase ist für Heranwachsende in den letzten Jahrzehnten nicht nur schwieriger und komplexer geworden, er gestaltet sich überdies zunehmend weniger als schablonierter Lebenslauf, denn als biographische Bricolage<sup>7</sup> mit einer fatalen Konsequenz: Heranwachsenden werden nicht nur mehr Freiheiten zugestanden, sondern ihnen obliegt es auch, die Risiken des Weges durch die Phasen des Aufwachsens selbstständig auszubalancieren. Begriffe wie Globalisierung, Individualisierung, Informalisierung und Medialisierung sind Stichworte, die den genannten Wandel zu beschreiben versuchen. Altes zeigt neben Neuem seine Existenzberechtigung. Eindeutige Zuschreibungssysteme, sozial- und klassenspezifisch geprägte Sozialmilieus implodieren und infolge dessen sich ein Prozess der Entbindung aus überlieferten Traditionen und eine Infragestellung dieser durchsetzt. Konfrontiert sind wir mit einem Freisetzungsprozess der dem nicht unähnlich ist, den bereits die technologischen Wissenschaften vom späten Mittelalter bis ins 19. Jahrhundert hinein erlebten, indem sie sich von den Leitlinien der christlichen Lehre emanzipierten. Der Freisetzungsprozess, den wir zurzeit erleben, ist im Kern ideeller Natur und impliziert die Auflösung vorgegebener Lebensformorientierungen und -stile:

Kulturelle Freisetzungsprozesse charakterisieren die oft gehuldigte „Biographisierung“ bisher standardisierter Lebenslaufmuster – das heißt, die „Herstellung, Selbstgestaltung, Selbstinszenierung“ nicht nur der eigenen Bio-

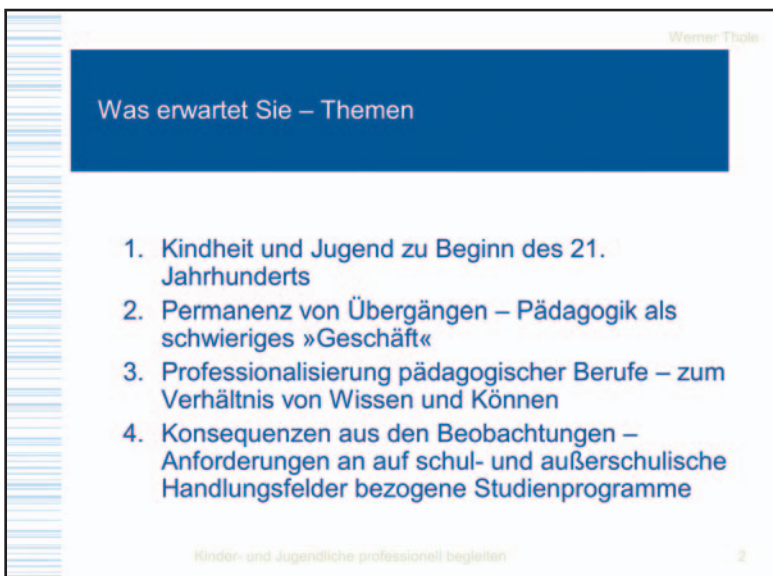
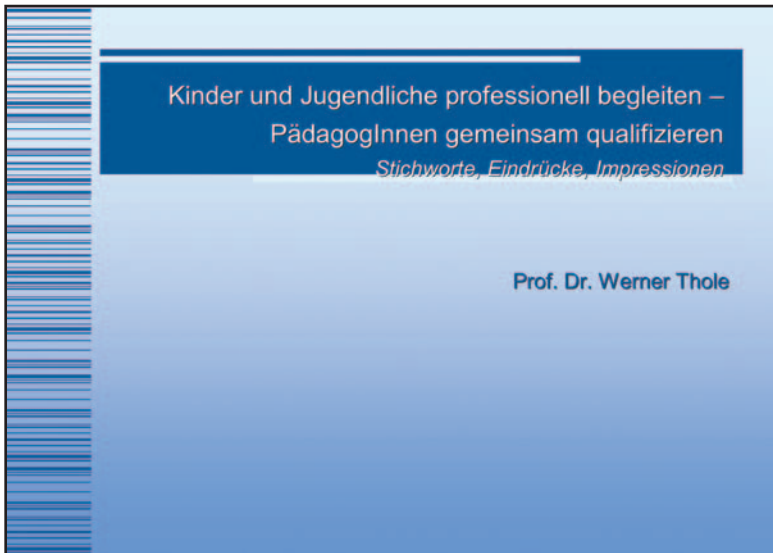
graphie, sondern auch ihre Einbindungen und Netzwerke. Der Weg durchs Leben gestaltet sich nicht mehr als schablonierter Lebenslauf, sondern als biographische Bricolage.

Die dadurch gewonnene Freiheit ist jedoch trügerisch. Dass sie nur um den Preis einer neuen Unfreiheit erworben werden kann, verbirgt sie auf den ersten Blick. Im Kern ist die Freiheit der modernen, individualisierten Gesellschaft eine äußerst risikoreiche Freiheit und immer Teil der jeweils dominanten Vergesellschaftungsform.

Kulturelle Freisetzung und Individualisierung bedeutet demnach immer auch institutionelle Prägung von Lebensläufen und Lebenslagen. Die Institutionalisierung von individuellen Lebensläufen vor allem durch den Arbeitsmarkt, aber auch durch das Bildungssystem und die sozial-politischen Versorgungssysteme verweisen auf die Widersprüchlichkeit des erlebten Modernisierungsprozesses. Konkreter:

- Das Implodieren gesellschaftlicher Werte und Normen,
- die Auflösung soziokulturell gewachsener sozialer Milieus und moralischer Bezugssysteme,
- die Dynamisierung der Generationenbeziehungen und Geschlechterverhältnisse,
- die Biografisierung von Lebensläufen und -plänen sowie
- die Infragestellung des in den pädagogischen Institutionen versammelten Expertenwissens

7: Frz. bricolage: „Bastellei“ (d. Red.)



ist für diese verantwortlich. Das Risiko zu scheitern, sich falsch oder quer zu entscheiden steigt. Aufwachsen wird riskanter und unkalulierbarer. Starre Altersnormen geraten ins Wanken und Kinder respektive Jugendliche sind gezwungen, einen – besser: ihren – Weg in der Balance zwischen Schule und Clique sowie individueller und institutionell vorgegebener Zeitrahmungen oder aber in der Abkehr von klassischen zeitlichen Vorstrukturierungen und in der frühen Einkehr in ein neues familiales Dach zu finden. Anforderungen müssen „gemeistert“ werden – ohne Garantie, dies auch zu schaffen. Erfahrungen des Scheiterns nehmen damit strukturell zu.

Nichtsdestotrotz sind Kinder und Jugendliche weiterhin geprägt von den sozialen und gesellschaftlichen Ungleichheitsstrukturen, die schulische Selektionsprozesse und die Einmündung in die nachschulischen Qualifizierungsphasen noch immer wesentlich steuern sowie die Verwertung der erworbenen Qualifikationen auf dem Erwerbsarbeitsmarkt für immer mehr Heranwachsende als äußerst prekär determinieren.

Zwei zentrale Beobachtungen verbergen sich in diesen Impressionen. Erstens sind wir in Bezug auf die Sozialisationsformen und -bedingungen von Kindern und Jugendlichen konfrontiert mit einem gewachsenen und sich auch artikulierenden Autonomieanspruch, in dessen Folge sich umfangreiche Suchbewegungen nach Anerkennung und Beteiligung entwickeln. Zweitens ist deutlich angezeigt, wie sich quasi im Rücken der gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse, des Zugewinns an individueller und struktureller Mobilität sowie eines Gewinns an Gestaltungs- und Wahloptionen bei einem gleichzeitigen Wegbrechen Konsens und Halt vermittelnder Strukturvariablen, ge-

zwingen uns, das in den letzten anderthalb Jahrhunderten herausgebildete gesellschaftliche Konzept von Bildung und Erziehung kritisch zu hinterfragen und neu zu denken.

Kinder und Jugendliche können nicht mehr nur mitbestimmen, sie müssen es. Und wer sich entscheiden muss, kann sich auch falsch entscheiden, Fehler machen, Umwege übersehen. Und, wer Entscheidungen zu treffen hat,

sellschaftliche Ungleichheitsstrukturen verallgemeinern und zugleich verfestigen. Die damit verbundenen Konsequenzen sind als Exklusionsprozesse zu betrachten, die die bisherigen Formen der Desintegration einschließen, sich im Kern jedoch umfassender und tiefgreifender darstellen als diese.

Eine Rahmung finden diese beiden Momente in dem Zugewinn an reflexiver Kompetenz bei der gegenwärtigen Heranwachsendengeneration, in dem gewachsenen Bewusstsein der Jugendlichen, älteren Kinder und zuweilen auch der unter zehnjährigen Heranwachsenden über sich selbst, ihren Ort in der Welt, ihre Chancen, Möglichkeiten und ihre Grenzen. Bevor auf den zuletzt genannten Aspekt nochmals eingegangen wird, sollen die beiden zuvor genannten Befunde, obwohl sie möglicherweise bekannt sind, hier kurz präzisiert werden.

„Wer hat, dem wird gegeben“ – auch bei nüchterner Betrachtung und ohne kapitalismuskritische Attitüden bildet, trotz aller politischen Huldigungen der Chancengleichheit, die reale Reproduktion von Ungleichheit und damit im Kern die Feststellung aus dem Matthäus-Evangelium weiterhin ein Grundprinzip der gesellschaftlichen Verfassung der Bundesrepublik Deutschland. Die Entwicklung und der Zugschnitt der Zugangquoten zu den Bildungssystemen belegen dies ebenso, wie die Verteilungsformen gesellschaftlichen Reichtums und die Ausschlussformen von der Erwerbsarbeit zur Existenzsicherung.

Generell und allgemein hat sich das Profil der sozialen Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland insbesondere seit den 1990er Jahren auf einem relativ hohen Niveau stabilisiert. Die einkommensreichsten 10 Prozent der Bevölkerung verfügen über knapp ein Viertel des insgesamt verfügbaren monatlichen Einkom-

mens und über 42 Prozent des gesamten Privatvermögens. Hingegen können die unteren 20 Prozent der Einkommenspyramide gerade einmal über 10 Prozent des Gesamteinkommens und lediglich über 4,5 Prozent der privaten Vermögensbestände verfügen (vgl. Dahn 2002; Krause/Habich 2003).

Das Fatale an dieser polarisierten Verteilung der ökonomischen Ressourcen ist ihre Stabilität, auch nach Berücksichtigung der staatlichen Ausgleichsleistungen. Die ökonomischen, durch die industriekapitalistischen Marktgesetze produzierten und aufrecht erhaltenen sozialen Ungleichheiten und Spaltungen der Gesellschaft werden durch die staatlichen Transferleistungen sogar noch verschärft und die Spanne zwischen „arm“ und „reich“ vergrößert. Im Kontrast zur sozialpolitischen Programmatik der politischen Parteien tragen diese über ihre Präsenz in den unterschiedlichen Regierungen damit zur Verfestigung und keineswegs zur Verminderung sozialer Ungleichheiten und sozialer Ungerechtigkeiten bei. Die Feststellung, für die „Bundesregierung ist die Existenz von Armut, Untervorsorgung und sozialer Ausgrenzung (...) eine Herausforderung“, formuliert im 2001 vorgelegten Armuts- und Reichtumsbericht (vgl. BMFSFJ 2001), sucht noch nach politischen Konsequenzen. Einzelnen „das Liegen unter Palmen“ zu verbieten, stellt keine Lösung dar. Die Spanne zwischen „arm“ und „reich“ vergrößert sich zusehends.

Die Veränderungen, die die hoch entwickelten Nationen augenblicklich vollziehen, zerstören nicht nur die sozial- und wohlfahrtsstaatlichen, über Jahrzehnte entwickelten Grundkonstanten in den industriell entwickelten Zivilisationen (vgl. Bourdieu 1997). Wesentliche und tief

Werner Thiele

## Kindheit und Jugend im Wandel – Stichworte 1

- ⊗ Kulturelle Freisetzungprozesse: »Biographisierung«
- ⊗ Freiheit ist trügerisch und riskant
- ⊗ Kulturelle Freisetzung und Individualisierung bedeutet immer auch institutionelle Prägung von Lebensläufen

Kinder- und Jugendliche professionell begleiten

3

Werner Thiele

## Kindheit und Jugend im Wandel – Stichworte 2

### Zentrale Begriffe

- ⊗ gesellschaftliche Ungleichheitsstrukturen
- ⊗ Suchbewegungen nach Anerkennung
- ⊗ reflexive Kompetenz

Kinder- und Jugendliche professionell begleiten

4

greifende gesellschaftliche Wandlungsprozesse verstecken sich hinter den Fassaden der ökonomischen und sozialen Datenreports. Das bisher tragende, einfache Vergesellschaftungsmuster der Reichtumsproduktion wird durch neue, reflexive Vergesellschaftungsformen der Produktion von Risiken, neuen Ungleichheiten und Unsicherheiten jenseits von Klassen und sozialen Lebenslagen unterlaufen.

Auch wenn bezüglich der konkreten Ausprägung und Kontur der sozialstrukturellen Veränderungen Unsicherheit vorherrscht, wird doch die Vervielfältigung und sozialstrukturelle Entstandardisierung sozialer Milieus und die Entschließung sozialer Klassenlagen kaum noch bestritten (vgl. Vester u. a. 1993). Zumindest für die Bundesrepublik Deutschland und die meisten Industriestaaten ist zu beobachten, dass „ökonomische Klassenunterschiede (...) nicht mehr die einzigen sozialen Unterschiede sind, die das Funktionieren der Gesellschaft, das Auftreten historischer Akteure oder die Vorstellungskraft der Alltagskultur bestimmen. Vielmehr ist die lebensweltliche Handlungswirklichkeit geprägt von einem ‚komplexen Mischungsverhältnis‘ klassenspezifischer, milieuspezifischer und ‚atomisierter‘ Erscheinungsformen der Ungleichheit“ (Berger/Vester 1998, S. 14; vgl. auch Bourdieu 1997).

Wird den vorgetragenen Befunden gefolgt, dann werden milieu- respektive klassenspezifische Bildungsstrategien nicht nur aufgrund der objektiven sozialen Lage im Spektrum der Klassen- und Lebenslagen, sondern auch und vielleicht nicht einmal unwesentlich durch die hierüber geprägten sozialen und kulturellen Repräsentationen, Deutungsmuster, Orientierungen und Handlungsmuster gesteuert. Allgemeiner formuliert: Die Familie nimmt noch immer, wie Matthias Grundmann und andere (2003, S. 39) und andere unlängst nochmals empirisch begründet betonen, „eine zentrale Reproduktionsfunktion für die unteren Klassenmilieus ein“, und dies nicht erst ab dem Schulalter, sondern schon im frühen Kindesalter. Und: Bildungsangebote für Kinder und gesellschaftliche Unterstützungsangebote für Familien mit Kindern, die sich über den artikulierten Bedarf implementieren, sind demnach wenig geeignet, soziale Ungleichheits-

lagen zu kompensieren, sondern reproduzieren in einer bisher zu wenig beachteten Form soziale Ungleichheiten und Prozesse der Stabilisierung differenter Bildungsbeteiligungswünsche und darüber grundlegender Bildungsstrategien.

Konkreter lässt sich attestieren, dass

- nach wie vor die allgemeinen Formen und Praxen der Bildungsaspiration sich herkunftsabhängig beziehungsweise über die gewählten Familienformen regeln, wenn auch nicht zu übersehen ist, dass sich die lebenslagen- und milieuspezifischen Differenzen im Bildungsverhalten in den letzten drei Jahrzehnten verringerten (vgl. Schimpl-Niemanns 2000; Schlemmer 2004),
- schulische Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg milieu- und herkunftsbedingte Prägungen zeigen, welche sich im Verlauf des Weges durch die Schule biographisch ausdifferenzieren und verschärfen (vgl. Rolff 1997) sowie spätestens beim Einstieg in den Beruf sozial- und herkunftsbedingt Vorteile für diejenigen mit sich bringen, die in familialen Kontexten mit hohen Bildungsressourcen respektive in gesellschaftlich anerkannteren Milieus aufwachsen,
- Übergangentscheidungen, insbesondere von dem Primar- in den Sekundarbereich, über das soziale Herkunftsmilieu gesteuert werden, da Schullaufbahnempfehlungen herkunftsmilieuabhängig erfolgen und Eltern aus Milieus mit einer niedrigeren gegenüber denen mit einer hohen Bildungsaspiration häufiger zu ungunsten langfristiger Bildungskarrieren votieren,
- der oftmals beschriebene Fahrstuhleffekt, wonach die durchschnittlich höhere Bildungs-

beteiligung alle einige Etagen höher gebracht hat, die schlichte Tatsache ignoriert, dass die Abstände zwischen den Stockwerken nicht kleiner geworden sind (vgl. Büchner 2003, S. 16),

- zwar die Figur vom „katholischen Arbeitermädchen vom Lande“ als Beschreibungsfolie für soziale Distinktionen an Stimmigkeit verliert, regionale und geschlechterspezifische Disparitäten für Schullaufbahnpräferenzen an Bedeutung verlieren, hierüber aber nicht auf die Auflösung sozialer Bildungsungleichheiten geschlossen werden kann, zumal die zitierte Figur durch die des „türkischen Großstadtmädchen der dritten Migrationsgeneration“ abgelöst wurde und soziale Schließungsprozesse gegenwärtig insbesondere gegenüber Familien mit Migrationshintergrund auszumachen sind,
- insbesondere sekundäre Effekte der über die Herkunftsmilieus präformierten Bildungsabsichten und -wege zu beobachten sind, weil Bildungszertifikate von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in ihrem Nutzen unterschiedlich bewertet und auch different gesellschaftlich anerkannt werden und hierüber nachdrücklich indiziert wird,
- eine ungleiche Aspiration an den gesellschaftlichen Bildungsressourcen nicht nur Ungleichheitslagen reproduziert, sondern im Zuge des Bedeutungsgewinns von Wissen auch deutlich konturierte Milieus von „Bildungsarmut“ hervorbringt und bildungsrelevante Kompetenzen mit den Anerkennungsbeziehungen in Gleichaltrigen Gruppen korrespondieren (vgl. Grundmann u. a. 2003).

Werner Thiele

Kindheit und Jugend im Wandel – Stichworte 3

**Ungleichheit – Ausgangsmarkierung**

Der Zusammenhang zwischen Schicht- und Milieuzugehörigkeit, sozialer Lage, den sozialen Kapitalressourcen und sozial-kulturellen Orientierungen sowie den Formen des Kompetenzerwerbs ist über die gesellschaftlichen Veränderungen der letzten Jahrzehnte nicht eliminiert worden

Kinder- und Jugendliche professionell begleiten

5

Bewusst wird damit einkalkuliert (vgl. Allmendinger 2003), dass

- weiterhin 10 Prozent eines jeden Jahrgangs ohne Schulabschluss bleiben und
- knapp 17 Prozent der heute 25- bis 34-Jährigen Wohnbevölkerung insgesamt und 35 Prozent der weiblichen Bevölkerung keinen Ausbildungsabschluss erlangen.
- Hingenommen wird damit auch eine sich fortschreibende Reproduktion sozialer Ungleichheit durch die soziale „Vererbung“ von „Bildungsarmut“:

Werner Thiele

Kindheit und Jugend im Wandel – Stichworte 4

- ⊙ Das Spiel mit sich Selbst wird zu einem Grundmodus vieler Jugendkulturen – und auch kindlicher Szenen – Anerkennung und Reflexivitätsgewinn
- ⊙ Übersehen wird von den pädagogischen Diskursen, dass der kindliche und jugendliche Eigensinn ein selbstständiges, autonomes Bildungsprojekt konstituiert.

Kinder- und Jugendliche professionell begleiten

6

- Hat der Vater keinen Schulabschluss, so haben 15 Prozent der Söhne und 26 Prozent der Töchter auch keinen Schulabschluss

- und hat der Vater keinen beruflichen Abschluss, so erwerben 21 Prozent der Söhne und gar 54 Prozent der Töchter ebenfalls keinen beruflichen Abschluss.

Damit komme ich zum zweiten Aspekt. Die autonom gestaltbaren Orte jugendlicher Selbstsozialisation haben bezüglich der biografischen Lebenswegoptionen gegenüber den klassischen Sozialisationskontexten an Bedeutung gewonnen. Freizeit beispielsweise ist nicht mehr nur ein bedeutendes Sozialisations- und Moratoriumsfeld für Jugendliche, sondern auch ein entscheidendes Distinktions- und Identifikationsfeld (vgl. Fritzsche 1997) – dies wird durch die aktuellen Freizeit- und Medienstudien nachhaltig untermauert.

Nicht nur die individuellen Optionen für diesen oder jenen Weg durch die Phasen des Her-

Hier bleibt festzuhalten: Der Zusammenhang zwischen Schicht- und Milieuzugehörigkeit, sozialer Lage, den sozialen Kapitalressourcen und sozial-kulturellen Orientierungen sowie den Formen des Kompetenzerwerbs ist über die gesellschaftlichen Veränderungen der letzten Jahrzehnte nicht eliminiert worden.

anwachsens haben sich potenziert, insgesamt haben sich die Fahrpläne durch die Kinder- und Jugendbiographie in den vergangenen zwei Dekaden aufgeweicht. Die zunehmend komplexer, mobiler und undurchschaubarer werdende Gesellschaft hat viele Jugendliche und ältere Kinder in den 90er-Jahren des letzten Jahrhunderts eine „Patchwork-Identität“ entwickeln lassen (vgl. Keupp 1992; Keupp u.a. 1999), mit der sie situativ heterogene Anforderungen zu „meistern“ suchen, ohne Garantie, dies auch zu schaffen. Ob sie dabei mehrheitlich auf pragmatische, idealistische, karrieristische oder spaß- und lustbetonte, systemkonforme oder nonkonforme Lebensbewältigungsstrategien verlassen, bleibt zu beobachten.

Autonome, informelle und formell organisierte Gleichaltrigengruppen sind neben gleich- und andersgeschlechtlichen Beziehungen und neben Familie, Schule und Arbeitswelt das entscheidende Sozialisationsfeld für Jugendliche in den westlichen Industriestaaten. Das Besondere an ihnen ist, dass sie als Orte der Selbstsozialisation Netzwerke für Sozialformen verkörpern, also Topoi, in denen Heranwachsende wesentlich „unter sich“ sind (vgl. Mitterauer 1986).

Die neu entwickelten Stile, die die alten nicht mehr ablösen, sondern sich neben diesen platzieren, reaktivieren längst verschwundene jugendkulturelle Muster. Mehr und ausgefeilter denn je wird die Bricolage in jugendkulturellen Szenen als radikalisierte Praxis auf den Ebenen der symbolischen Handlungsformen, der Sprachspiele und ästhetischen Codes, der ästhetischen Stilisierungen und Signets, der kulturellen Produktionen, der interaktiven Beziehungsformen und der Selbstinszenierungen dynamisiert und habitualisiert. Dabei widerset-

zen sie sich zuweilen in einer souveränen, reflexiven Art den An- und Herausforderungen der Medien-, Konsum- und Alltagswelt, die bisherige Annahmen der Manipulation und Instrumentalisierung jugendkultureller Kontexte durch die hegemoniale Kultur zynisch konterkarieren. Die unkonventionelle Adaption und kreative Dekontextualisierung gesellschaftlicher Vorgaben zu einem szeneeigenen „Symbol- und Zeichensystem ermöglicht (...) eine verlässliche Selbstvergewisserung und tritt in den Dienst der Funktion, Sinn zu verbürgen und Zugehörigkeiten zu vermitteln“, und erschließt für die Jugendszenen neue Ressourcen der Selbstidentifikationen und -vergewisserung (Vogelsang 2000, S. 286).

Ich möchte diese Anmerkung abschließend auf meine Feststellung beziehen, dass wir einen Reflexivitätsgewinn bei den Heranwachsenden beobachten können. Das Spiel mit sich selbst, den eigenen ästhetischen und habituellen Bezugspunkten und den kulturellen Variationen der jeweiligen jugendkulturellen Szene scheint zu einem Grundmodus vieler neuer Jugendkulturen – und auch kindlicher Szenen – geworden zu sein (vgl. Thole 2002). Deutlicher, mit anderen Worten und leicht generalisiert: Übersehen wird von den pädagogischen Diskursen, dass der kindliche und jugendliche Eigensinn ein selbstständiges, autonomes Bildungsprojekt konstituiert. Kinder und Jugendliche suchen und finden die Themen und setzen sich mit ihnen auseinander, die für sie von Interesse sind, lernen und üben die Tätigkeiten, die sie zur Realisierung eines ausgefüllten Alltags meinen beherrschen zu können, zelebrieren und inszenieren die Kultur-, Sozial- und Sportpraxen, die ihnen nahe erscheinen und im Kontext ihres sozialen Gefüges Anerkennung versprechen. Das Nachdenken über die Zukunft der institutionellen Bildung und der Formen, wie

Warner Thiele

## Bildung im Zeitalter der Permanenz von Statuspassagen – Zwischenspiel

Übergangsphasen sind inzwischen biografisch querverteilt

Sie begegnen uns episodenhaft auf verschiedene Lebensabschnitte verteilt

LehrerInnen und die sonstigen Berufstätigen in pädagogischen Handlungsfeldern durchleben Phasen des Übergangs im Erwachsenenalter neu

Kinder- und Jugendliche professionell begleiten

7

wir diejenigen, die diese realisieren sollen, qualifizieren können, hat diesen grundlegenden Wandel zu bedenken.

### **Bildung im Zeitalter der Permanenz von Statuspassagen – Zwischenspiel**

Die Initiierung von Bildungsprozessen im klassischen Sinn setzt auf die Ungleichheit zwischen den Generationen, akzentuiert sich über die Differenz zwischen Wissen und Noch-Nicht-Wissen und lagert diese Differenz als eine zwischen den Generationen. Schon Siegfried Bernfeld wusste zu berichten, dass Erziehung und Bildung diesen Unterschied voraussetzt, denn kämen die Heranwachsenden „als körperlich, geistig und sozial reife Individuen zur Welt, so gäbe es keine Erziehung“ (Bernfeld 1967, S. 49). Die Rede über Bildung im traditionellen Sinn basiert auf eben dieser Annahme von Unterschiedlichkeit. Nun mussten wir in den letzten beiden Jahrzehnten jedoch beschleunigt erfahren und akzeptieren, dass von dieser Differenz nicht mehr generell und ohne

weiteres ausgegangen werden kann – und das macht die Sache so unendlich kompliziert. Weder ist das Noch-Nicht-Wissen heute noch per se auf der Seite der Heranwachsenden zu orten – als Erwachsene erleben wir diese Tatsache zuweilen mit einer fast schon traumatischen Qualität – noch ist die Frage der produktiven Bewältigung von Übergängen, und gelungene Bildung hofft immer auf Übergänge, auf diese Altersphase konzentriert:

- Die in der Jugend oder Postadoleszenz gewählte Berufsentscheidung hat heute keine garantierte lebenslange Gültigkeit mehr – weder individuelle Leistung noch soziale Anrechte münden in berufliche Kontinuität – und die Frage ist nicht ob, sondern wie oft die ursprüngliche Berufswahl durch den Eintritt in ein erneutes Moratorium korrigiert werden muss;
- die einmal getroffene Wahl eines Partners oder einer Partnerin kann, muss aber keine Dauer „bis zur Trennung durch den Tod“ mehr haben;
- kulturelle und soziale Orientierungen können auf Grund der Aufweichung fester sozialer Milieus und normativer Bezugssysteme heute leichter gewechselt werden und werden es auch;
- die Einbindung in informelle Netzwerke und Freundschaften sind nicht mehr primär wohnortgebunden und durch den Zugewinn an Mobilität häufigeren Veränderungen unterworfen und
- gewählte Lebensstile und ästhetisch-kulturelle Muster und Präferenzen unterliegen inzwischen häufigeren Veränderungen als je

zuvor, prägen nur noch in den seltensten Fällen die Kontur einer Biografie eines gesamten Lebens.

Das Erleben und Durchleben von Übergängen hat sich inzwischen von der Jugendphase entkoppelt und ist nicht nur in der vor einigen Jahren entdeckten Postadoleszenzphase zu beobachten (vgl. Stauber 2001). Übergangsphasen sind inzwischen biografisch querverteilt, begegnen uns episodenhaft auf verschiedene Lebensabschnitte verteilt und können sogar als Gegensätze zwischen einzelnen Lebensabschnitten innerhalb einer Biografie auftauchen. Biografische Moratorien werden nicht mehr ausschließlich in der Jugendzeit für alle Zeiten abgefeiert. Kaum jemand ist von dem erneuten Eintreten in Statuspassagen geschützt, auch nicht diejenigen Berufsgruppen, deren primäre Aufgabe es ist, die Statusgängerinnen durch Umbruchphasen zu führen oder zu begleiten. Deutlicher: Auch Sozialpädagoginnen und Sozialarbeiterinnen, Lehrer und Lehrerinnen und die sonstigen Berufstätigen in pädagogischen Handlungsfeldern durchleben Phasen des Übergangs im Erwachsenenalter neu, die denen der von ihnen betreuten und zum Subjekt von Bildung auserkorenen Kindern und Jugendlichen nicht unähnlich sind. Vielleicht sind sie nicht mehr mit den jugendtypischen Verunsicherungen und Identitätsdiffusionen verbunden, bewältigt und durchschritten werden müssen sie jedoch auch von den Erwachsenen. Die Frage, die darüber aufgeworfen wird, ist einfacher Natur: Wie kann jemand mit welchen professionellen Ressourcen bildend agieren, der von dem Anlass der Bildungsabsicht ebenso betroffen ist wie derjenige, dem die Bildung zuteil werden soll?

Die Entzeitlichung von Statusübergängen und identitätssuchenden Phasen scheint in den Re-

flexionen über die Bildungsmöglichkeiten und -grenzen der institutionellen Pädagogik in, vor und außerhalb der Schule bisher zu sehr vernachlässigt worden zu sein.

### **Wissen – Können – Professionalisierung**

Schon Mitte der 1920er Jahre plädiert der heute nur noch wenigen bekannte Pädagoge Max Adler (1926, S. 103) für eine qualifizierte Verberuflichung der freiwilligen „Liebestätigkeit“, da diese nicht „jeder Beliebige, der gerade Lust und Zeit dazu hat, leisten kann“. Vehement reklamiert er mehr Wissen und Bildung für Pädagoginnen, „denn auch derjenige, der bloß kleine Kinder unterrichtet, muss gründliches und allseitiges Wissen haben, weil kleine Kinder viel mehr fragen als große, ja als Erwachsene, weil sie noch überall Probleme sehen, wo das Interesse und die Wissbegierde der Erwachsenen längst abgestumpft ist. (...) Wir müssen eben allemal mit der armseligen Vorstellung brechen, dass für die Erziehung das Zufällige, nebenher und recht schlecht Geleistete gerade gut genug ist. Erziehung ist ein Beruf, und noch dazu einer der schwierigsten“.

Undeutlich ist bis heute, wie die hier eingeklagte Professionalisierung realisiert werden kann, ob die sukzessive Realisierung der Akademisierung von pädagogischen Berufstätigen und die sich darüber gesteuerten Professionalisierungsanregungen sowie die Qualifizierung der erziehungswissenschaftlichen Forschungslandschaft in der Tat eine Qualifizierung pädagogischer Handlungsfelder befördern, die Überführung von Theorie in Praxis respektive Wissen in Können, pädagogisches Handeln und Tun stützen und sich die damit verbundenen Transformationsprozesse und Übergänge

harmonisieren sowie das Dilemma von Theorie und Praxis zu „harmonisieren“ vermögen.

Eine zeitvergleichende, replikationsstudiengestützte Beantwortung dieser Frage ist nicht nur schwierig, sondern mangels Daten auch nicht möglich. Der Blick auf empirischen Beobachtungen jüngerer Datums verifiziert jedoch das Argument, dass die pädagogische Handlungspraxis ein eigenes, mit dem in der akademischen Hochschulausbildung gelehrten Wissen nicht vollends, häufig nicht einmal ansatzweise kompatibles Erfahrungs- und Wissensnetz herausbildet (vgl. Thole/Küster-Schapfl 1997, S. 218). Dieses Ergebnis steht nahezu kongruent mit älteren Überlegungen (vgl. Apel u. a. 1999; Otto 1972; Tenorth 1989) der Frühphase der neueren Professionalisierungsdiskussion und der handlungsfeldorientierten Thematisierung des Verhältnisses von Theorie und Praxis. (vgl. Combe/Helsper 1996; Reh 2004; Terhart u. a. 1994):

Für die pädagogischen Akteure - mit jeweils unterschiedlicher Ausprägung in den verschiedenen Arbeitsfeldern - scheinen biographische Erfahrungen und die Nutzung von zum Beispiel psychologisch-therapeutischen Methoden und Techniken, der Verweis auf rechtliche und verwaltungstechnische Rahmenbedingungen und durch Fortbildung geschulte Kompetenzen in den Techniken der Unterrichtsgestaltung und der Gesprächsführung die Möglichkeit bereitzuhalten, das Dilemma des vorgefundenen geringen Rückgriffs auf Wissensressourcen erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Provenienz zumindest in der Weise zu lösen, als dass das eigene Handeln an Figur gewinnt und sich zumindest – aus biographischer Perspektive – ein berufspraktisch annehmbarer Habitus entwickelt (vgl. Thole/Küster-Schapfl 1997; Kurz-Adam 1997; Bauer 1996; Terhart u. a. 1994;

Helsper 2004; Reh 2004). Die vorliegenden Studien gehen davon aus, dass eine über wissenschaftliches Wissen fundierte berufliche Professionalität keine im institutionellen Feld der beruflichen Pädagogik genuin und kontingent eingelagerte Kategorie darstellt. Die in der Verwirklichung einer pädagogischen Berufstätigkeit aufgerufenen fachlichen Wissens- und sozialen Erfahrungsressourcen werden zumindest genuin nicht über die Wissenschaft, sondern vielmehr über lebensweltliche, biographisch angehäuften und alltagspraktische Kompetenzen generiert. Dem Studium wird bezüglich der Hervorbringung beruflicher Handlungskompetenz nur eine marginale, in der Regel fast ausschließlich zertifizierende Relevanz zugesprochen. Zumindest scheint die Qualifizierungsphase die Herausbildung einer pädagogischen respektive erwachsenenbildnerischen, sonderpädagogischen oder sozialpädagogischen Handlungskompetenz nicht grundlegend und durchgehend zu habitualisieren. Tätigkeiten in pädagogischen Arbeitsfeldern scheinen für viele der hier beruflich Beschäftigten nicht nur ein fachliches, sondern auch und insbesondere ein biographisches Projekt darzustellen.

Für die Berufsgruppe der Diplom-Pädagogen/innen wird dieser qualitativ-rekonstruktiv gewonnene Befund durch den „Diplom-PädagogInnen Survey 2001“ gekräftigt. Berufs- und Lebenserfahrungen sind demnach jeweils für zwei Drittel der Befragten wichtige Ressourcen für ihr pädagogisches Handeln. Hingegen wird die Relevanz des wissenschaftlichen Wissens eher diffus beurteilt. Wissenschaftliches Wissen wird lediglich von einem Fünftel der befragten Diplom-Pädagogen/innen als „wichtig“ für die gegenwärtige berufliche Praxis angesehen – von denjenigen Befrag-

ten, die ein berufliches Aktivierungsfeld in schulischen Kontexten fanden, wird dieses immerhin von einem Drittel und damit im Vergleich zu den Berufstätigen in anderen, außerschulischen Handlungsfeldern relativ hoch bewertet (vgl. Seeling 2003, S. 244; vgl. Fuchs 2003). Für die pädagogischen Akteure in den außerschulischen Handlungsfeldern lässt sich dieser Befund sogar noch weiter konkretisieren. Sozialpädagogen/innen und Diplom-Pädagogen/innen sehen sich so beispielsweise nicht durchgängig als pädagogische Experten/innen für die Lösung und Bewältigung der an die pädagogischen Felder, in denen sie beruflich tätig sind, mandierten gesellschaftlichen Aufgaben. Vorsichtiger formuliert: Die beruflich Handelnden in den außerschulischen, insbesondere sozialpädagogischen Arbeitsfeldern reklamieren für ihre Berufspraxis keine exklusive Zuständigkeit und keineswegs durchgängig eine besonders ausgewiesene Expertise und professionellen Expertenstatus (vgl. Thole/Cloos 2000). Bezüglich der eigentlichen Relevanz des wissenschaftlichen Wissens für die beruflich-pädagogische Praxis und der berufsqualifizierenden Bedeutung ist auf der Basis der hier referierten Studien sicherlich keine Aussage möglich, zumal ethnographische Studien nahe legen, davon auszugehen, dass auf die berufsalltagsbezogenen Wissensressourcen und die grundqualifizierenden Effekte des Studiums routinisiert und damit immanent zurückgegriffen wird. Gleichwohl gilt: Es führt kein unmittelbarer Weg vom theoretischen Wissen zum praxiskompatiblen Handlungswissen (vgl. u.a. Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992; Oevermann 1996). Einfache Transfer- und Transformationsprozesse von Wissensbeständen von der Hochschule in die Praxis gelingen nur sporadisch und nur minimalisiert und keineswegs durchgängig. „Deshalb hoffe ja auch keiner, durch das Stu-

Werner Thole

## Wissen – Können – Professionalisierung

- ⊗ Wissenschaftliches Wissen fundiert keine berufliche Professionalität
- ⊗ Handlungskompetenz: nicht die Wissenschaft, sondern über biographisch angehäuften und alltagspraktische Kompetenzen generiert
- ⊗ Dem Studium wird nur eine marginale, in der Regel fast ausschließlich zertifizierende Relevanz zugesprochen
- ⊗ Professionalität: biographisches Projekt

Kinder- und Jugendliche professionell begleiten

8

dium irgendeiner Theorie ein praktischer Erzieher oder Lehrer werden zu können“, ist bei Heinz Elmar Tenorth zu lesen – und präzisierend hebt er hervor: „Die Profession lernt nur aus der professionellen Praxis, die Forschung lernt nur aus Forschungsprozessen; beide lernen jedenfalls nicht ‚unmittelbar‘ vom anderen und auch nicht dadurch, dass sie ihren jeweiligen Funktionsprimat suspendieren. Wechselseitige Lernprozesse sind dann möglich, wenn die Profession hier und die Disziplin dort in ihrer eigenen Logik eine Anschlussmöglichkeit an die je andere Logik finden können“ (Tenorth 1990, S. 93). Die nachdrückliche Unterscheidung zwischen Disziplin und Profession ist letztendlich lediglich ein Plädoyer für die Schärfung des Blickes für „eine unhintergehbare kategoriale Differenz“ (Oevermann 1996, S. 98).

Das für die akademische Ausbildung provozierende an diesem Befund liegt darin, dass pädagogische Professionalität – eine erfolgreiche pädagogische Praxis – weder ohne weiteres geregelt über die akademischen Ausbildungsorte,

Warner Thiele

## Qualifizierung für pädagogische Handlungsfelder – Prämissen

- ⊗ die akademische Ausbildungsstruktur handlungsfeldbezogen, nicht jedoch »praxisorientiert« anzulegen
- ⊗ dass Lernen von Forschungswissen zu ermöglichen,
- ⊗ Kooperationen und Akzeptanz der Qualifizierungsstrukturen
- ⊗ den Erwerb von elementaren Wissensressourcen in Bezug auf die Sozialisationsphasen des Heranwachsenden
- ⊗ den Erwerb von Wissen über das Bildungs- und Sozialsystems
- ⊗ erziehungswissenschaftliche Theorien, Konzeptionen, Modelle und Methoden
- ⊗ Wissen bezüglich der Gestaltung von Statusübergängen
- ⊗ Kompetenzen der unterschiedlichen pädagogischen Teildisziplinen einbinden

Kinder- und Jugendliche professionell begleiten 9

Warner Thiele

## Kompetenzbereich 1: Grundlagen von Erziehung und Bildung, Hilfe und Betreuung

### Inhalte

Studierende kennen die Unterschiede zwischen lebensweltlichen pädagogischen Vorstellungen und erziehungswissenschaftlichen Denkweisen und können pädagogische Probleme begrifflich eingrenzen, historisch kontextualisieren sowie theoretische Konzepte differenziert fall- und feldbezogen operationalisieren

Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft und ihrer Teildisziplinen: Erziehung, Sozialisation, Lehren und Lernen, Unterricht, Bildung, Ausbildung, Generation und Lebenslauf, Hilfe und Betreuung, Prävention

Relevante methodische Ansätze pädagogischer Praxis: pädagogisches Fallverstehen, Hermeneutik, Phänomenologie und Ethnographie pädagogischer Institutionen, Diagnostik und Diagnose, Planung und Evaluation, Sozial- und Bildungsstatistik, Sozial- und Jugendhilfeplanung, Supervision und Praxisbegleitung

Kinder- und Jugendliche professionell begleiten 10

noch über angehäufte soziale Handlungsrou-  
tinen, noch über definierte disziplinäre Dik-  
tionen, noch über ein imaginäres gesellschaft-  
licher Mandat fundiert werden kann, sondern  
nur über fall- und feldbezogene Analysefä-  
higkeiten und Handlungskompetenzen der profes-  
sionellen Akteure und über die von ihnen akti-  
vierten pädagogischen, biographie- und sozial-  
feldbezogenen sozialen Handlungsdispositio-  
nen und kognitiven Selbstvergewisserungen

(vgl. zuletzt Helsper 2004; Reh 2004). Im Kern  
zielen die Überlegungen darauf ab, den Studie-  
renden den Erwerb insbesondere von fallorien-  
tierten und ethnographisch hermeneutischen  
Handlungskompetenzen zu ermöglichen, auch  
weil nur hierüber theoretische Deutungsalterna-  
tiven und analytische, wissenschaftlich plausibi-  
lisierte Verstehensprozesse ihre Praxisverträ-  
glichkeit habitualisieren können. Eine For-  
schung, und diese Bemerkung sei mir hier er-  
laubt, die eine hierauf bezogene, also auf den  
Erwerb von fall- und feldbezogenen, rekons-  
truktiv angelegten Verstehens- und Erklärung-  
wegen, von Differenzmarkierungen zwischen  
eigener und fremder Biographie sowie Interak-  
tions- und Kommunikationsrekonstruktions-  
wissen, Hochschullehre erfordert, hätte ein an-  
deres Outfit als die, der gegenwärtig hohe Re-  
putation zukommt.

Das Modell, bessere Forschung führt zu einer  
qualitativ erfolgreicherer Hochschulqualifika-  
tion und diese wiederum zu fachlich ausgewie-  
senere Akteuren in der pädagogischen Praxis,  
dieses Modell, welches in der hier konstruierten  
Dichte wahrscheinlich auch niemand kommuni-  
zieren würde, dem aber die Protagonisten der  
psychologisch grundgelegten empirischen Bil-  
dungsforschung auch nicht nachdrücklich und  
öffentlichkeitswirksam widersprechen, findet  
empirisch keine dafür sprechenden Argumente.

**Plädoyer für eine gemeinsame, verlässliche  
Grundqualifikation für die in schulischen  
und außerschulischen Handlungsfeldern pä-  
dagogisch Tätigen**

Studierende wie Hochschullehrer/innen sind  
in der Bundesrepublik Deutschland gegenwärtig  
mit einer neuen Unübersichtlichkeit kon-

frontiert. Neben den bestehenden universitären und fachhochschulischen Diplomstudiengängen platzieren sich mit wachsender Dynamik und mit einer hohen Publizität Studiengänge, die zu Bachelor- und Masterabschlüssen unterschiedlicher Art führen. Die hochschulische Qualifizierungslandschaft verändert sich rasant und erhält ein grundlegend neues Profil. Es zeichnet sich im Zuge der Neumodulation von Studiengängen auch eine Zersplitterung und Diffundierung der bisherigen akademischen Qualifizierungswege und -formen ab. Spezialqualifikationen und standortbezogene Einzellösungen werden angesichts der Macht des Faktischen favorisiert und damit im Kern die Anforderungen des Bologna-Prozesses an die Vergleichbarkeit und wechselseitige Anerkennung von Studienabschlüssen konterkariert. Die Modifizierungen werden begleitet und partiell sogar forciert durch den Rationalisierungs- und Ökonomisierungsprozess der bestehenden Sozial- und Bildungssysteme. Die bisher öffentlich zugänglichen neuen Studiengangskonzeptionen für den Bereich der „Pädagogik der Kindheit“ sind beispielsweise inhaltlich wie strukturell so uneinheitlich angelegt, dass Gemeinsames kaum durchschimmert. Die Titulaturen der diskutierten beziehungsweise sich in der Erprobungsphase befindlichen Studiengänge variieren zwischen „Vorschulpädagogik“, „Elementarpädagogik“, „Früh-Pädagogik“ oder „Pädagogik der frühen Kindheit“, „Familien- und Elementarpädagogik“, „Kleinstkindpädagogik“, „Elementar- und Primarpädagogik“, „Pädagogik und Kindheitsforschung“ oder beispielsweise „Pädagogik der Kindheit“. Und ebenso vielfältig wie die Namensgebung dokumentieren sich auch die inhaltlichen und strukturellen Zuschnitte der Studiengänge und -programme (vgl. Schmidt 2005; Sell 2004). Die hier beispielhaft illustrierte Tendenz findet

Werner Thole

**Kompetenzbereich 2:**  
Aufwachsen in Familien und institutionellen Handlungsfeldern

**Inhalte**  
Die Studierenden kennen die grundlegenden Bedingungen und Formen des Aufwachsens in modernen Gesellschaften und verfügen über Wissen in Bezug auf die Sozialisationsformen in der Familie, der Schule und den außerschulischen pädagogischen Institutionen sowie in selbstorganisierten Zusammenhängen – entwicklungspsychologische, erziehungswissenschaftliche und soziologische Perspektiven auf die Formen und Realitäten des Aufwachsens sind bekannt

Kinder- und Jugendliche professionell begleiten 11

Werner Thole

**Kompetenzbereich 3:**  
Gesellschaftliche, politische und rechtliche Rahmenbedingungen von Bildung und Erziehung,

**Inhalte**  
Die Studierenden kennen die empirischen und sozialhistorischen Bedingungen pädagogischen Handelns und erziehungswissenschaftlicher Fragestellungen in nationaler und ansatzweise auch in internationaler Perspektive  
  
Die Studierenden sind fähig, sich mit den Befunden der erziehungs- und auch der sozialwissenschaftlichen Forschung auseinander zu setzen und können pädagogische Aufgabenstellungen im Hinblick auf ihre historischen, kulturellen, politischen und rechtlichen Rahmenbedingungen verstehen und auf Handlungskonzepte beziehen

Kinder- und Jugendliche professionell begleiten 12

sich auch bei anderen Studiengängen und -profilen wieder, in den sozialpädagogischen Zuschnitten ebenso wie in den erwachsenenbezogenen Studiengangsprofilen. Und auch – strukturell gesehen – in den neuen Konzeptionen für Lehramtsstudiengänge.

Vor dem Hintergrund der Prämisse, dass der vorschulische, bildungsorientierte Betreuungsbereich in die zukünftigen Planungen akademischer Qualifizierungswege zu integrieren ist,

Werner Thiele

## Kompetenzbereich 4: Pädagogische Handlungsfelder

### Inhalte

Kenntnisse in schul- und sozialisationstheoretischen sowie didaktisch-methodischen Konzeptionen von schulischen und außerschulischen Szenarien von Bildung und Hilfe

Studierende sind fähig, theoretisch geleitet methodischer Beobachtungen und Analysen von pädagogischen Welten durchzuführen und erste Erfahrungen in den pädagogischen Institutionen zu reflektieren sowie auf erworbenes theoretisches Wissen zu beziehen

Kinder- und Jugendliche professionell begleiten 13

Werner Thiele

## Kompetenzbereich 5: Professionelles Handeln

### Inhalte

Studierende kennen professionsbezogene Grundlagen und können diese reflektieren und mit Theorien der Erziehung, Bildung und Sozialisation, Hilfe und Betreuung als Kernkategorien handlungsfeldbezogen in Verbindung setzen

Studierende kennen die Aufgaben und Handlungswissen pädagogischer Berufe in unterschiedlichen Feldern

Studierende sind sensibilisiert für die Gestaltung von Übergängen zwischen unterschiedlichen Sozialisationskontexten und vertraut mit den Arbeits- und Handlungsprinzipien der unterschiedlichen pädagogischen Felder

Kinder- und Jugendliche professionell begleiten 14

die außerschulischen Handlungsfelder der Sozialpädagogik und hier insbesondere die Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe genuin Personen benötigen, das auf eine akademische Qualifizierung verweisen können sollten, und die Qualifizierung für die Lehrämter der verschiedenen Schulformen und -stufen auf einem einheitlichen Level platziert sein sollte, bietet sich an, die Ausformulierung entsprechender Studiengänge von einheitlichen Prämissen aus-

gehend zu konzeptualisieren. Vor dem Hintergrund des vorliegenden Forschungswissens ist bezüglich der strukturellen Neumodellierung pädagogischer Studiengänge zu empfehlen, im erziehungswissenschaftlichen Kernstudium mindestens

- die akademische Ausbildungsstruktur handlungsfeldbezogen, nicht jedoch „praxisorientiert“ anzulegen, wissenschaftliches Wissen nicht der Lehre von erfahrungsbezogenen Wissensressourcen den Vorzug zu geben, zumal dann nicht, wenn sich Letzteres plausibel vorstellt;
- das Lernen von Forschungswissen zu ermöglichen;
- eine vorsichtig angelegte, strukturenübergreifende Qualifizierung zu ermöglichen und Kooperationen und Akzeptanz der jeweils anderen Qualifizierungsstrukturen zu suchen;
- den Erwerb von elementaren Wissensressourcen in Bezug auf die Sozialisationsphasen des Heranwachsens in familialen, institutionellen und selbstgestalteten Sozialisationskontexten zu ermöglichen;
- den Erwerb von Wissen über die rechtlichen, organisatorischen, institutionellen und gesellschaftlichen Rahmungen des Bildungs- und Sozialsystems anzubieten;
- den Erwerb von grundlegenden erziehungswissenschaftlichen Theorien, Konzeptionen, Modellen und Methoden unter Einbezug von sozialwissenschaftlichen und psychologischen Wissensbeständen verbindlich zu regeln;

- den Erwerb von Wissen bezüglich der Gestaltung von Statusübergängen zwischen den kindlichen und jugendlichen Entwicklungsphasen stärkere Beachtung zu schenken und studienprogrammatisch zu operationalisieren – insbesondere den Übergang zwischen dem Elementar- und dem Primarbereich mitzudenken –, vielleicht sogar die gesamte Struktur des Studiums der Pädagogik für professionelle Tätigkeiten mit Heranwachsenden aller Alterbereiche umfassend in die Qualifikationsangebote flexibilisiert zu integrieren;
- in die Studiengangskonzeptionen die Kompetenzen der unterschiedlichen pädagogischen Teildisziplinen einzubinden und wissenschaftlich wie auch handlungsfeld- und professionsbezogen die Studienprogramme entsprechend zu konzeptualisieren;
- zu berücksichtigen, dass, auch wenn wir vielleicht noch nicht in einer Wissensgesellschaft leben, Prozesse des lebenslangen Lernens auch ein Erlernen dieses Lernens erforderlich machen.

Unter Beachtung dieser Kernorientierungen – dieser studiengangsbezogenen Strukturprämissen – sind die im Anhang dokumentierten, an das Kerncurriculum der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2005) angelehnten Module in die Konzeption von Studiengängen einzubinden, die sich an Studierende wenden, die sich für eine pädagogische, schulische oder außerschulische Tätigkeit mit Kindern und Jugendlichen zu qualifizieren wünschen. Die Kompetenz, auf die notierten Kernkompetenzen im schulischen wie im außerschulischen pädagogischen Alltag verweisen zu können, kann ein Qualitätsmerkmal derjenigen sein, die in

Werner Thole

### Kompetenzbereich 6: Grundlagen disziplin- und professionsorientierter Forschung und ihrer Methoden

**Inhalte**  
Studierende kennen die elementaren erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden und sind fähig, ihre Anwendung frage- und problembezogen zu denken; kennen die Differenz zwischen qualitativen und quantitativen Methoden und haben exemplarisch diese in Bezug auf pädagogische Forschungsfragen operationalisiert – forschendes Lernen

Kinder- und Jugendliche professionell begleiten 15

Werner Thole

### Kompetenzbereich 7: Professionsspezifische und handlungsfeldbezogene Vertiefungen

**Inhalte**  
Studierende haben berufsbezogene Kompetenzen erworben, exemplarisch insbesondere in den Feldern Entwicklung und Lernen, Unterrichten und Erziehen, Bildung und Hilfe, Umgang mit Heterogenität, Sozial- und Schulentwicklung, Planung und Evaluation – Reflexionskompetenz

Lebenslange Bildung und lebenslanges Lernen sind Studierende begrifflich bekannt und sie wissen um die Bedeutung der Ausdehnung von Bildungs- und Lernzeiten

Studierenden ist die Relevanz von Supervision, Praxisbegleitung und Beratung bekannt

Kinder- und Jugendliche professionell begleiten 16

den pädagogischen Handlungsfeldern professionell agieren.

### **Zum Autor:**

Prof. Dr. Werner Thole ist seit 2000 Hochschullehrer für Jugend- und Erwachsenenbildung an der Universität Kassel. Arbeitsschwerpunkte: Theoretische, professionsbezogene und disziplinäre Fragen der Sozialpädagogik, Theorie und Praxis der Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit, Kinder- und Jugendforschung. Kernmodule eines Pädagogischen Studiums für Tätigkeiten im Bildungs- und Sozialwesen.

### **Literatur**

Adler, M. (1926/1979): *Neue Menschen*. Berlin.

Allmendinger, J.: Bildungsarmut – Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik, in: *Soziale Welt*, 50. Jg., 1999, S. 35-50.

Apel, u.a. (Hrsg.) (1999): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess*. Bad Heilbrunn/Obb.

Bauer, K.-O. u.a. (1996): *Pädagogische Professionalität und Lehrarbeit*. Weinheim u. München.

Berger, P.A./Vester, M. (1998): *Alte Ungleichheiten – Neue Spaltungen*. In: Berger, P. A./Vester, M. (Hrsg.) (1998): *Alte Ungleichheiten – Neue Spaltungen*. Opladen, S. 9-30.

Bernfeld, S. (1967): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt a. Main.

Bourdieu, P. u.a. (1997): *Das Elend der Welt*. Konstanz.

Büchner, P. (2003): *Stichwort: Bildung und soziale Ungerechtigkeit*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6. Jg. (2003), Heft 1, S. 5-25.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend – BMFSFJ (2001): *Armut- und Reichtumsbericht*.

Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.) (1996): *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt a. Main.

Dahn, D. (2002): *Ein Wort zuvor*. In: Grass, G. u.a. (Hrsg.) (2002): *In einem reichen Land*. Berlin, S. 13-15.

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2005): *Kerncurriculum Erziehungswissenschaft*. In: *Erziehungswissenschaft*, 16. Jg., Heft 30 (2005), S. 22-32.

Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, O.-R. (1992): *Das ‚Professionswissen‘ von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch*. In: Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, O.-R. (Hrsg.) (1992): *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Arbeitsfeldern*. Opladen, S. 71-91.

- Fritzsche, Y. (1997): Jugendkulturen und Freizeitpräferenzen. In: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): Jugend '97. Opladen, S. 343-378.
- Fuchs, K. (2003): Wissen und Tun. Tätigkeitsprofile und berufsrelevante Kenntnisse. In: Krüger, H. H./Rauschenbach, Th. u. a. (2003): Diplom-Pädagogen in Deutschland. Weinheim u. München, S. 185-204.
- Helsper, W. (2004): Pädagogische Professionalität als Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. In: Zeitschrift für Pädagogik, 2004, Heft 3, S. 303-308.
- Keupp, H. (1992): Verunsicherungen. Risiken und Chancen des Subjekts in der Postmoderne. In: Rauschenbach, Th./Gängler, H. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft. Neuwied, S. 165-185.
- Keupp, H. u. a. (1999): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek b. Hamburg.
- Krause, P./Habich, R. (2003): Einkommensverteilung und Armut. Mannheim.
- Kurz-Adam, M. (1997): Professionalität und Alltag in der Erziehungsberatung. Institutionelle Erziehungsberatung im Prozess der Modernisierung. Opladen.
- Mitterauer, M. (1986): Sozialgeschichte der Jugend. Frankfurt a. Main.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. Main, S. 70-181.
- Otto, H.-U. (1972): Professionalisierung und gesellschaftliche Neuorientierung. In: Otto, H.-U./Schneider, S. (Hrsg.) (1972): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit. Neuwied, S. 247-261.
- Rauschenbach, Th. (2005): Erzieherinnen in neuer Höhenlage. Unübersichtliche Nebenwirkungen einer beabsichtigten Ausbildungsreform. In: Erziehungswissenschaft, 16. Jg., Heft31 (2005), S.18-35.
- Reh, S. (2004): Abschied von der Profession, Professionalität oder vom Professionellen? In: Zeitschrift für Pädagogik, 2004, Heft 3, S. 358-372.
- Rolff, H.-G. (1997): Sozialisation und Auslese durch die Schule, Weinheim.
- Schimpl-Neimanns, B. (2000): Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 52. Jg., 2000, S. 637-669.
- Schlemmer, E. (2004): Familienbiographien und Schulkarrieren von Kindern., Wiesbaden.

- Schmidt, Th. (2005): Entwicklungen in der Ausbildung von ErzieherInnen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51. Jg., Heft 5, S. 713-728.
- Seeling, C. (2003): Wissenschaftliches Wissen. Zu seiner Bedeutung für das berufliche Handeln. In: Krüger, H.H./Rauschenbach, Th. u.a. (2003): Diplom-Pädagogen in Deutschland. Weinheim u. München, S. 239-252.
- Sell, St. (2004): Hochschulausbildung für Erzieherinnen zwischen Wunsch, Wirklichkeit und Hartz IV. Ein Blick auf die Landschaft neuer Studienmodelle. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, Heft 9/10 (2004), S. 88-93.
- Stauber, B. (2001): Übergänge schaffen. In: Hitzler, R./Pfadenhauer, M. (Hrsg.) (2001): Techno-Soziologie. Opladen, S. 119-136.
- Tenorth, H.-E. (1989): Professionstheorie für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 35. Jg. (1989), S. 808-824.
- Tenorth, E. (1990): Erziehungswissenschaft und Moderne – Systemtheoretische Provokationen und pädagogische Perspektiven. In: Krüger, H.-H. (Hg.): Abschied von der Aufklärung. Opladen, S.105–121.
- Terhart, E. u.a. (1994): Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt a. Main.
- Thole, W. (2002): Soziale Arbeit als Profession und Disziplin. Das sozialpädagogische Projekt in Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung – Versuche zu einer Standortbestimmung. In: Thole, W. (Hrsg.) (2002): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Opladen, S. 11-59.
- Thole, W./Cloos, P. (2000): Nimbus und Habitus. Überlegungen zum sozialpädagogischen Professionalisierungsprojekt. In: Homfeldt, H.-G./Schulze-Krüdener, J. (Hrsg.) (2000): Wissen und Nichtwissen. Weinheim und München, S. 277–297.
- Thole, W./Küster-Schapfl, E.-U. (1997): Sozialpädagogische Profis. Beruflicher Habitus, Wissen und Können von PädagogInnen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit. Opladen.
- Vester, M. u.a. (1993): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Köln.
- Vogelsang, W. (2000): Asymmetrische Wahrnehmungsstile. In: Zeitschrift für Soziologie Sozialisationsforschung und der Erziehung , 20. Jg. (2000); Heft 3, S. 273–290.

### **III. Neue Entwicklungen in der Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen**

#### **Neue Entwicklungen in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern unter Berücksichtigung der zweiten und dritten Phase der Lehrerinnenbildung.**

Marianne Demmer

Die zweite und dritte Phase der Lehrerinnenbildung wird nicht annähernd so heftig diskutiert, ist nicht annähernd so heftig umstritten und wissenschaftlich begleitet wie die erste Phase der Lehrerbildung in den Universitäten. Die Gründe dafür liegen möglicherweise darin, dass die zweite Phase (das Referendariat für das höhere Lehramt bzw. die Lehramtsanwärterausbildung für die „gehobenen“ Lehrämter) nach dem Scheitern einer einphasigen Lehrerausbildung in den siebziger Jahren vor allen Dingen unter besoldungs- und statusrechtlichen Aspekten diskutiert worden ist, weniger jedoch als inhaltlich und pädagogisch bedeutsam für die Ausbildung junger Lehrerinnen und Lehrer. Im Zusammenhang mit einer bundeseinheitlichen Regelung der Beamtenbesoldung wurde die Lehrerausbildung in den 70er Jahren an das geltende Beamtenrecht angepasst. Man braucht eine „zweite Staatsprüfung“ als Abschluss des Referendariats bzw. der Lehramtsanwärterphase, um die Berechtigung für eine Bewerbung um ein Lehramt zu erhalten. Das erste Staatsexamen stellt lediglich die Berechtigung für die zweite Phase der Lehrerbildung dar, ist jedoch kein berufsqualifizierender Abschluss für eine Tätigkeit im Schuldienst. Berufsqualifizierend für den staatlichen Schuldienst ist ausschließlich die zweite Staatsprüfung.

Auch diese zweite Lehrerbildungsphase unterliegt der Zuständigkeit der Bundesländer, ist also hinreichend differenziert, dauert mindestens

18 Monate bei den sogenannten „gehobenen“ Lehrämtern für die Primarstufe und die Sekundarstufe I und 24 Monate für die Sekundarstufe II im allgemeinbildenden und berufsbildenden Bereich. Abgeschlossen wird mit einer Examensarbeit, Unterrichtspräsentationen und einer mündlichen Prüfung. Lernorte sind Ausbildungsschulen und das Studienseminar. Je nach Bundesland kann die Ausbildungsschule während der Dauer des Vorbereitungsdienstes wechseln. Die Referendare/Lehramtsanwärter sind je nach Bundesland unterschiedlich zu „eigenverantwortlichem Unterricht“ verpflichtet. Sie hospitieren und halten „begleitete“ Unterrichtsstunden. Lehrpersonal sind Seminarleiter/innen und Fachleiter/innen. Die Fachleiter sind Lehrkräfte, die sowohl eine Unterrichtsverpflichtung haben wie die Fachleitertätigkeit ausüben. Für die Fachleitertätigkeit ist keine besondere Ausbildung vorgesehen, sondern die Schulaufsicht wählt an dieser Tätigkeit interessierte und für geeignet angesehene Lehrkräfte aus. Die Lehramtsanwärter/Referendare werden in der Schule von einer oder mehreren Lehrkräften als Mentoren betreut. Die Tätigkeit des Mentors ist eine Zusatz­tätigkeit, die weder einer besonderen Ausbildung bedarf noch besonders gratifiziert wird.

Die Tätigkeit des Fachleiters für die „gehobenen“ Lehrämter wird durch eine Stellenzulage gratifiziert, während in den höheren Lehrämtern ein besoldungsmäßiges Aufstiegsamt vor-

gesehen ist. Während am Lernort Schule die Unterrichtsbeobachtung und der selbstständig erteilte Unterricht im Mittelpunkt stehen, werden im Studienseminar die allgemeine Didaktik und Methodik sowie schulrechtliche Fragen vertieft; fachdidaktische und methodische Fragen in zwei bzw. drei Unterrichtsfächern (Primarstufe) werden in Fachseminaren, die wöchentlich abgehalten werden, erörtert.

Lehramtsanwärter/Referendare klagen über eine permanente Prüfungssituation. Es werden eine Fülle sogenannter Vorführstunden verlangt, die bewertet werden und in die Abschlussnote eingehen. Die zweite Klage betrifft die Didaktik und Methodik der Ausbildung, die der Tatsache häufig wenig gerecht wird, dass es sich um erwachsene Lernerinnen und Lerner handelt, die einerseits wie Schüler behandelt werden und gleichzeitig lernen sollen, Lehrerinnen und Lehrer zu sein. Ein Rollenkonflikt ist nahezu unvermeidlich, wird aber als Problem höchst selten thematisiert.

Erste und zweite Phase der Lehrerbildung sind organisatorisch nicht verbunden und inhaltlich nicht aufeinander bezogen. Dies äußert sich in gegenseitigen Animositäten des Lehrpersonals beider Lernorte („vergessen sie alles, was sie an der Hochschule gelernt haben...“), in Überlegenheits- und Unterlegenheitsgefühlen usw. Für Referendare/Lehramtsanwärter wird ein roter Faden ihrer Ausbildung in Folge dessen nicht erkennbar, so dass der Eindruck entsteht, das Studium an der Hochschule „habe für die konkrete Berufsausbildung nichts gebracht“. Ca. 80 Prozent der befragten Lehrkräfte äußern sich in dieser Weise. In allen Überlegungen zur Reform der Lehrerbildung tauchen in Folge dessen immer wieder auch Vorschläge auf, die erste und zweite Phase der Lehrerbildung bes-

ser miteinander zu verbinden. Es gibt verschiedene Überlegungen, dies im Rahmen der Lehrerbildungszentren an Universitäten zu versuchen. Diese Konzepte scheitern jedoch daran, dass die Studienseminare sich nicht als Anhängsel der Universitäten begreifen wollen, sondern ihre organisatorische Selbstständigkeit bewahren wollen. Inwieweit die zweite Phase zwischen die Bachelor- und Masterphase platziert und auf diese Weise stärker in die Ausbildung integriert werden kann, ist derzeit noch unklar, da status- und besoldungsrechtliche Konsequenzen unklar sind.

Das Unterrichten bildet den unumstrittenen Kern der zweiten Phase der Lehrerbildung und zwar in Form der einzelnen Unterrichtsstunde. Die Lehrertätigkeit bildet den Focus, nicht die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler. Häufig werden Unterrichtsskripte gelehrt, die die einzelne Unterrichtsstunde zum kleinen Kunstwerk erheben und sich möglicherweise besser eignen für die Herstellung von Filmsequenzen, Hör- und Fernseh-Features, die mit großem zeitlichen und personellen Aufwand gestaltet werden können, als für die tägliche Arbeit eines Lehrers, einer Lehrerin. Verglichen mit dieser höchst artifiziellen Vorbereitung auf die einzelne Unterrichtsstunde spielen andere notwendige Kompetenzen und Tätigkeiten angehender Lehrkräfte eine völlig untergeordnete Rolle. Dies betrifft sowohl Erziehungsprozesse wie die Evaluation des eigenen Tuns, es betrifft Fragen der Elternarbeit, der Schulentwicklung und der Leistungsbewertung. Die Reflexion des eigenen Selbstverständnisses fehlt weitgehend, so dass man zusammenfassend sagen kann: Auch die zweite Phase der Lehrerbildung stabilisiert ein Bild von Schule und Lehrertätigkeit, wonach vor allen Dingen Fächer unterrichtet werden und nicht Menschen und wonach die

Kinder für die Schule da sind und nicht die Schule für die Kinder.

Die Grundausrichtung des deutschen Schulsystems, Probleme mit Hilfe von Selektion (Fend spricht von „Entsorgung“) zu bearbeiten, wird einer systematischen Reflexion des eigenen Selbstverständnisses nicht zugänglich gemacht. Stattdessen wird die Bereitschaft zu individueller Förderung als Grundhaltung verlangt, ohne dass im Verlauf der Lehrerbildung die Widersprüchlichkeit der gegenläufigen Anforderung (Selektion und Förderung gleichzeitig) systematisch bearbeitet werden könnte. Dies führt dazu, dass sich auch gänzlich unterschiedlich disponierte Menschen vom Lehrerberuf angezogen fühlen, mit äußerst problematischen Konsequenzen für die Team- und Schulentwicklung. Oft scheitert die Entwicklung gemeinsamer Werte und Orientierungen an der Widersprüchlichkeit des Systems.

Alle unbearbeiteten Fragen der ersten und zweiten Phase müssen in der Berufseingangsphase von den angeblich „fertigen“ Lehrkräften bearbeitet werden. Die berufliche Fort- und Weiterbildung trägt hierzu nicht systematisch bei. Sie befindet sich zudem in einer tiefgreifenden Umbruchsituation. In vielen Bundesländern ist eine Tendenz zu beobachten, wonach der staatliche Arbeitgeber sich aus der Fortbildung zurückzieht und diese nur noch für das Leitungspersonal anbietet. Aus diesem Grunde gibt es in der GEW vielfache Bestrebungen, die GEW als Anbieter beruflicher Fortbildung sehr viel stärker als in Vergangenheit zu positionieren.

**Zur Autorin:**

Marianne Demmer ist stellvertretende Vorsitzende der GEW und im Vorstand zuständig für den Organisationsbereich Schule.

---

## **Neue Entwicklungen in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern**

Norbert Hocke

Zur Weiterentwicklung der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung fasste die Jugendministerkonferenz (JMK) am 12./13. Mai 2005 einen Beschluss, der die weitere Entwicklung im Bereich der Ausbildung von Erzieherinnen stark beeinflussen wird:

„Die Jugendministerkonferenz geht davon aus, dass die Fachschul- bzw. Fachakademieausbildung noch für viele Jahre vorherrschend sein wird. Nach Auffassung der Jugendministerkonferenz ist es daher dringend notwendig, die Anrechnung der Ausbildung an der Fachschule bzw. der Fachakademie für Sozialpädagogik, aber auch der Fort- und Weiterbildungsangebote in einem modularisiertem Ausbildungssystem sicherzustellen.“

Zwar geht die Jugendministerkonferenz von den gestiegenen Anforderungen des Fachpersonals aus, tut sich aber schwer mit einer direkten Anhebung des Ausbildungsniveaus. In Folge dieser Beschlusslage wähnt die JMK sich mit einer akademisch gestützten Fort- und Weiterbildung auf der sicheren Seite, den Anforderungen der Zukunft und des Berufes gerecht zu werden. Sie macht den Fachschulen aus meiner Sicht falsche Hoffnungen, Module der Fachschule ohne Konzeptionen und Hochschuldozenten als Hochschulausbildung akkreditieren zu lassen. Nach bisheriger Sicht sehen dies die Akkreditierungsagenturen als nicht möglich an. Fachhochschulen und Universitäten haben sich auf den Weg gemacht und konzipieren Studiengänge; teils Grund- teils Aufbaustudiengänge für Erzieherinnen. Zurzeit ist von einem Wildwuchs auszugehen, der zum Teil ohne Konzeptionen im Gesamtzusammenhang der

Kinder- und Jugendhilfeberufe und ohne den Zusammenhang mit anderen pädagogischen Berufen (Lehrerinnen und Lehrer) existiert und mit diesen in keiner Weise abgestimmt ist. Lediglich einzelne Angebote wie das der Alice-Salomon-Fachhochschule mit einem grundständigen Bachelor-Studiengang (7 Semester), einem Bachelor-Weiterbildungs-Studiengang und Überlegungen für Anrechnungszeiten aus der Praxis für eine generelle Studienmöglichkeit zur Sozialarbeiterin/zum Sozialarbeiter – ähnlich wie an der Fachhochschule Lüneburg – zeugen von einem gewissen Grundkonzept. Ähnliches gilt für den Studiengang an der Universität Bremen im Hinblick auf eine gemeinsame Ausbildung von Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen. An diesem Studiengang gibt es aber vor dem Hintergrund der inhaltlichen Konzeption noch viele Fragezeichen. Die Weiterbildungsstudiengänge richten sich zurzeit quer Beet mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung z.B. Sozialmanagement; Leitungsarbeit in der Regel an Leitungskräfte. Auch einige Universitäten (Bremen) haben sich auf den Weg gemacht, aber in welche Richtung sie gehen, ist noch nicht erkennbar.

Die Bildungs-, Erziehungs- und Orientierungspläne der Länder haben für die Tageseinrichtungen für Kinder und für das dort tätige Personal entscheidende Auswirkungen für die Gestaltung des Alltags. Die Umsetzung der Bildungspläne in den Tageseinrichtungen für Kinder erfordert ein hohes Maß an Fort- und Weiterbildung. Gleiches gilt für die einzelnen Themenfelder der Bildungspläne und den Be-

reich des Dokumentierens und Beobachtens. Aus all dem ergibt sich für die Praxis eine deutliche Veränderung der alltäglichen Arbeit.

Wie sich diese Veränderung auf die Ausbildungsstätten auswirkt, ist zurzeit nicht absehbar, da die Ausbildungsstätten die Bildungs-, Erziehungs- und Orientierungspläne nicht selbst entwickelt haben. Die Diskussion in den Fachschulen zur Umsetzung der Lernfelder, also der handlungsorientierte Ansatz, stößt bei den wissenschaftsorientierten Bildungsplänen auf einen gewissen Widerspruch, der zunächst erkannt und dann abgebaut werden müsste. Daraus folgt im Prinzip, dass die Rahmenvereinbarung zur Ausbildungs- und Prüfungsordnung von Erzieherinnen aus dem Jahr 2000 völlig neu überarbeitet werden müsste und die Ausbildung einer grundlegenden Reform unterzogen werden müsste. Das Lernfeldkonzept ist im Prinzip mit dem Bildungs- und Orientierungsplänen nicht kompatibel.

Durch die Änderung im SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz) im Jahre 2005 ist es zu einer Gleichstellung zwischen Tagespflege und Tageseinrichtungen für Kinder gekommen. Die entsprechenden Paragraphen im TAG<sup>1</sup>/KICK<sup>2</sup> sind in ihrer Wirkung und in ihrer Abwertung auf die bisherige Ausbildung von professionellen Pädagogen noch nicht richtig erkannt. Die Gefahr für die Erzieherinnen droht nicht durch akademisch ausgebildetes Personal, die Gefahr droht in vielen Kommunen eher durch Tagesmütter, die für die Tagespflege zuständig sein werden im Gefolge mit der ausgebildeten Sozialassistentin bzw. dem ausgebildeten Sozialassistenten. Es wäre dringend notwendig, den Fachkräfteparagraphen 72 im SGB VIII ausschließlich zu definieren und die Ausschließ-

lichkeit von sozialpädagogischen Fachkräften in die entsprechenden Ländergesetze aufzunehmen.

Im Bereich des Personals der Tageseinrichtungen für Kinder, in dem ca. 320.000 Beschäftigte arbeiten, gibt es zurzeit keine Personalentwicklung. Es ist absehbar, dass in den nächsten 10 Jahren ein Großteil der Beschäftigten in den neuen Bundesländern aus Altersgründen in Rente gehen wird und dass in den alten Bundesländern aufgrund des Kinderrückgangs nicht mehr so viel Personal gehalten wird, obwohl Qualitätsverbesserungen durchaus mehr Personal erforderlich machen würden. Aus diesen Veränderungen Folgerungen für das zukünftige Personal zu ziehen, wäre dringend erforderlich, wird aber auf keiner politischen Ebene bisher angedacht. Die Chance zu einer grundlegenden Veränderung der Pädagogenausbildung würde gerade in den Zeiten bestehen, wo absehbar ist, dass der Bedarf sich verringert. Die magische Zahl von 320.000 Beschäftigten, die alle nach einem Hochschulstudium besser eingruppiert werden sollten, verbaut den Blick auf die wahren Probleme, die zurzeit gelöst werden könnten, wenn sie denn heute angegangen würden.

In diesem Sinne kommt der Gewerkschaft eine bedeutende Aufgabe zu, bei der die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen eine konzeptionelle Weiterentwicklung verlangt, die auch die veränderten Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen mit in die Überlegungen einschließen muss.

#### **Zum Autor:**

Norbert Hocke ist GEW-Vorstandsmitglied und Leiter des Organisationsbereiches Jugendhilfe und Sozialarbeit.

1: Tagesbetreuungsbaugesetz

2: Kinder- und Jugendhilfweiterentwicklungsgesetz

## IV. Ergebnisse der drei Arbeitsgruppen zur Konkretisierung des Gewerkschaftstagsbeschlusses

Alle Arbeitsgruppen haben ihre Diskussionsergebnisse in Schaubildern vorgestellt. Sie werden hier in der Originaldarstellung wiedergegeben, aber mit

Kommentaren versehen, wodurch die Verständlichkeit erhöht, aber auch die Phantasie des Lesers angeregt wird.

### Konkretisierung Nr. 1 · Struktur der Ausbildung

Die Struktur der Ausbildung von Pädagogen orientiert sich an vier Fixpunkten:

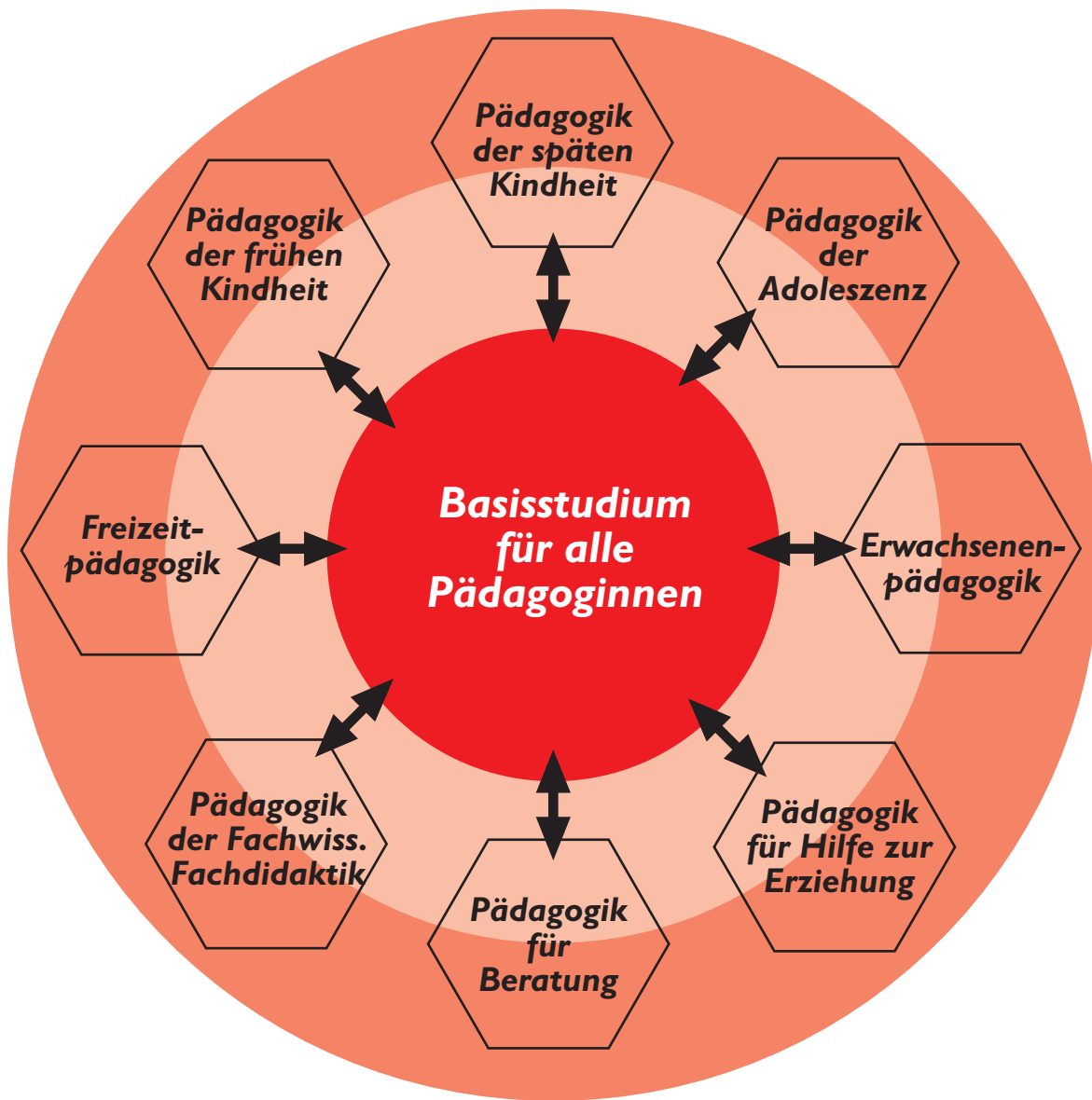
- Basis- oder Grundstudium.
- Schwerpunktstudium.
- Vertiefungsstudium.
- Flexibilität.

An ein gemeinsames Basis- oder Grundstudium schließt sich ein Schwerpunktstudium an, das für die Berufstätigkeit in bestimmten Arbeits- oder Handlungsfeldern qualifiziert und mit dem Abschluss des Bachelor endet.

Ein Vertiefungsstudium in dem gleichen oder auch einem anderen Schwerpunkt kann dann mit dem Master abgeschlossen werden.

Um die Flexibilität der beruflichen Tätigkeit zu erhöhen, ist die Möglichkeit zu eröffnen, in relativ kurzer Zeit einen zusätzlichen Schwerpunkt zum Basisstudium studieren zu können.

Während das Vertiefungsstudium zeitlich erst nach dem Abschluss des Schwerpunktstudiums erfolgen kann, ist es vorstellbar, dass Basis- und Schwerpunktstudium ineinander verflochten werden.



- Grundstudium**
- Schwerpunktstudium mit Abschluss Bachelor (BA)**
- Vertiefungsstudium mit Abschluss Master (MA)**

---

## Konkretisierung Nr. 2 · Inhalte des Basisstudiums

Pädagogen müssen über bestimmte Basisqualifikationen verfügen. Unabhängig vom Arbeitsbereich oder der Altersgruppe muss ein Pädagoge sich mit folgenden Inhalten auseinandersetzen:

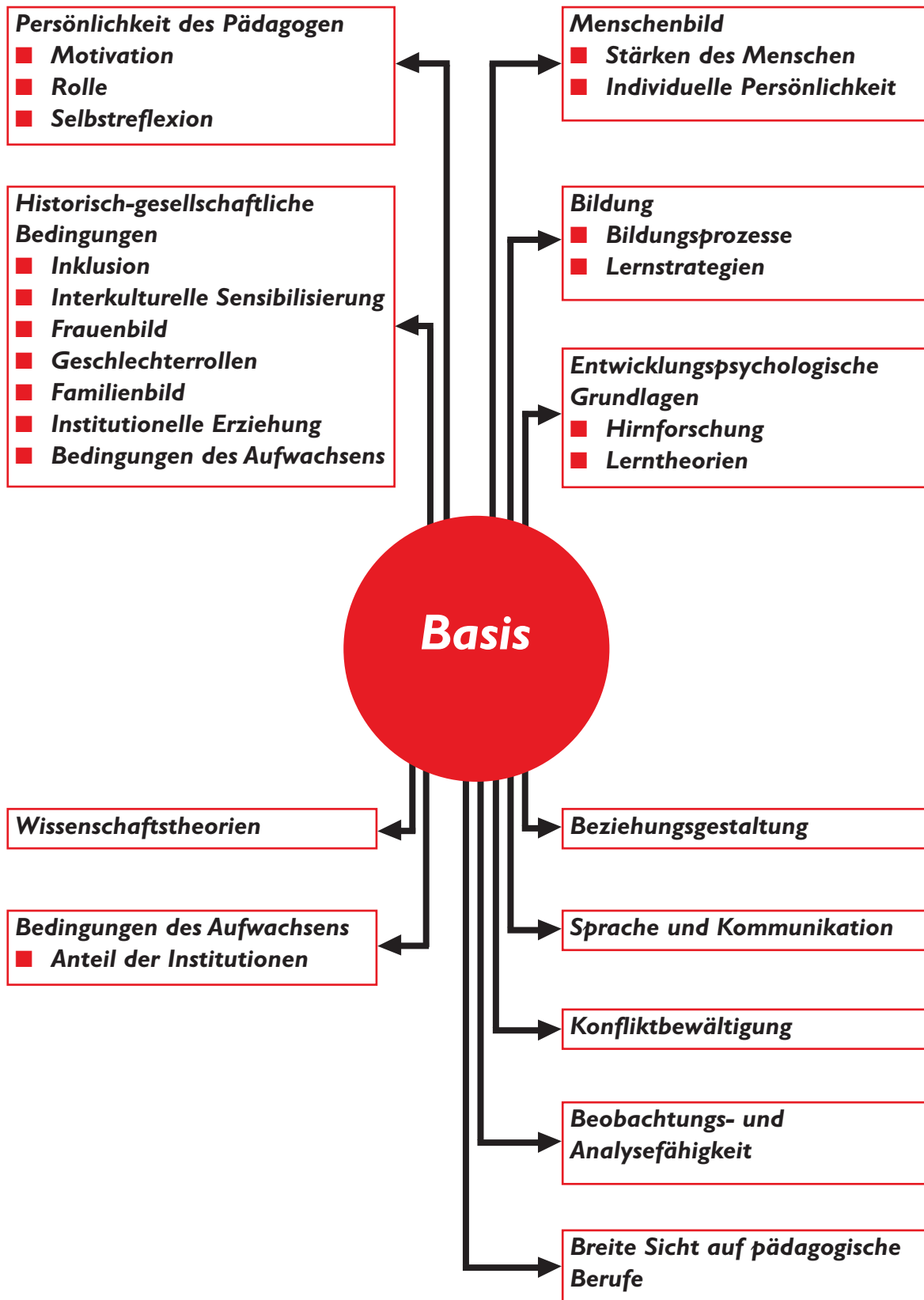
- Von welchem Menschenbild wird seine Arbeit getragen?
- Dazu gehört die Erkenntnis, welche gesellschaftlichen und historischen Bedingungen den Menschen Mensch werden lassen und welche den Beruf des Pädagogen leiten.
- Beziehungen zu gestalten macht pädagogische Prozesse erst möglich.
- Dazu benötigt der Mensch eine hohe Sprach- und Kommunikationskompetenz, die ihn zugleich befähigt, Strategien zur Konfliktbewältigung zu erwerben und anzuwenden.
- Kinder, Jugendliche und Erwachsene in ihrem Verhalten zu verstehen, setzt grundlegende Kenntnisse der Entwicklungs- und

Lernpsychologie und Kenntnisse der Neurowissenschaft voraus.

- Um Menschen individuell in Bildungsprozessen und Lebenssituationen zu begleiten, sind Fähigkeiten zur Beobachtung und Analyse zu erwerben.

Während des gesamten Basisstudiums wird bereits die Persönlichkeit des Pädagogen zum Inhalt gemacht. Von ihm muss der Zusammenhang zwischen seiner Berufswahl, seiner Berufsmotivation, seiner beruflichen Rolle und seinem pädagogischen Verhalten reflektorisch hergestellt werden. Es gilt eine berufliche Identität und professionelle Perspektive zu entwickeln.

Die Kenntnis von Wissenschaftstheorien ermöglicht es dem Pädagogen, sein Berufs- und Arbeitsfeld der wissenschaftlichen Forschung gegenüber offen zu halten. Damit reichen die beruflichen Kompetenzen weit über das heute übliche „Evaluieren“ hinaus und schließen die berufliche Tätigkeit an wissenschaftliche Forschung an.



---

## **Konkretisierung Nr. 3 · Strukturelle Überlegungen unter Beachtung von Rahmenbedingungen**

Auch diese Arbeitsgruppe legt ihren Überlegungen ein gemeinsames Grundstudium mit ähnlichen Inhalten wie die 2. Arbeitsgruppe zugrunde.

Das geplante Hauptstudium zielt auf die berufsfeldspezifische Qualifizierung (vgl. Konkretisierung 1).

### **I. Phase Grundstudium (BA)**

■ Systematische Reflexion mit zunehmend fachwissenschaftlichen Anteilen

Praxisgruppe  
im Team

■ Orientierung im System

Anteil Berufsbezug  
zunehmend  
(mit Beratung)

■ Gemeinsame Module aller Berufsfeldgruppen

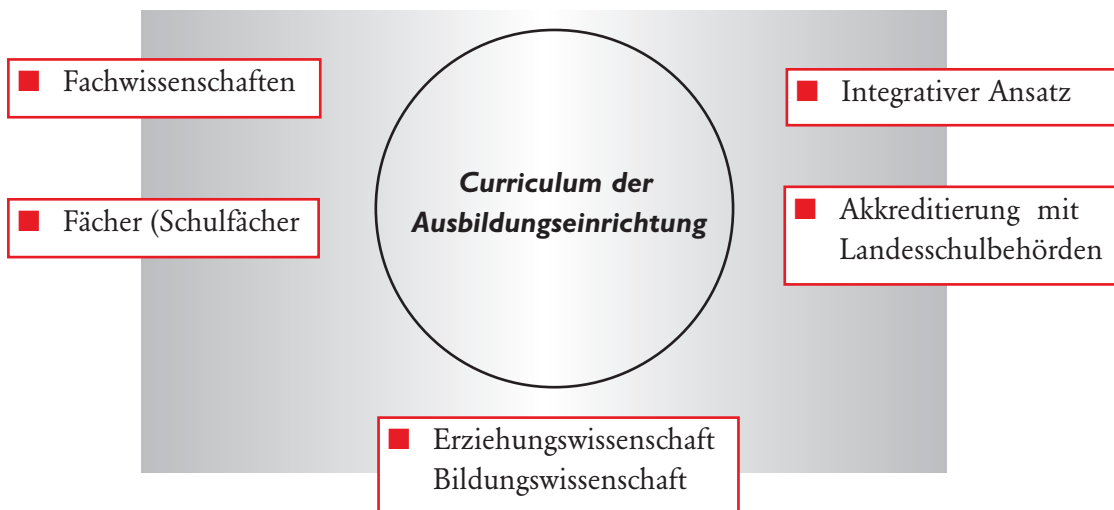
- Erwerb von Wissen über Bildungs- und Sozialsystem
- erziehungswissenschaftliche Konzeptionen, Modelle, Theorien, Methoden, Wissen bezüglich der Gestaltung von Übergängen
- Kompetenzen der unterschiedlichen pädagogischen Teildisziplinen einbinden

**Schließt ab mit Lehramtsbefähigung**

## 2. Hauptstudium (MA)

Berufsfeldspezifische Qualifizierung

Der von der Arbeitsgruppe aufgezeigte Rahmen verdeutlicht noch einmal in besonderem Maße, das Vorhaben einer gemeinsamen Grundausbildung aller Pädagogen.



### **300 Creditpoints als Berufsbildvoraussetzung für Lehrer Nach Lehrämtern differenzierter Master (berufsfeldspezifisch)**

- BA: 1. Fach / 1. Standbein = berufsqualifizierender Abschluss  
MA: 2. Fach oder 2. Standbein (andere Disziplin z.B. Familienberatung)  
als verpflichtender Abschluss

## V. Abschlussüberlegungen

Die Teilnehmer des Workshops wie auch die Mitglieder der AG 2 im Vorstandsbereich Jugendhilfe und Sozialarbeit sind nach den anregenden Tagen der Diskussion mit der Vorstellung und Hoffnung nach Hause gefahren, dass es gelingen möge, in den jeweiligen gewerkschaftlichen Gremien eine breite Diskussion zu entfachen, damit der Gewerkschaftstagsabschluss feurig auflodere.

Um ein Strohfeuer zu verhindern, sind folgende Arbeitsvorhaben im Auge zu behalten:

Im März 2007 ist eine Fortsetzung des Workshops geplant. Wer Interesse an einer Mitarbeit hat, sollte sich melden.

- Begriffe wie „Menschenbild“, „Praxis“, „Leitwissenschaft“, „Bildung“ müssen geschärft werden.
- Die im Schwerpunkt- oder Vertiefungsstudium erworbenen beruflichen Kompetenzen müssen mit den vorhandenen Berufsbildern abgeglichen werden.
- Die Abschlüsse BA bzw. MA müssen unter Gesichtspunkten der Besoldung geklärt werden.
- Die drei konkreten Modelle oder auch curricularen Entwürfe müssen differenzierter ausgearbeitet werden.



# Ihr Kontakt zur GEW

## **GEW Baden Württemberg**

Silcherstraße 7  
70176 Stuttgart  
Telefon: 0711/21030-0  
Telefax: 0711/21030-45  
www.gew-bw.de  
info@gew-bw.de

## **GEW Bayern**

Schwanthalerstraße 64  
80336 München  
Telefon: 089/544081-0  
Telefax: 089/5389487  
www.bayern.gew.de  
info@bayern.gew.de

## **GEW Berlin**

Ahornstraße 5  
10787 Berlin  
Telefon: 030/219993-0  
Telefax: 030/219993-50  
www.gew-berlin.de  
info@gew-berlin.de

## **GEW Brandenburg**

Alleestraße 6a  
14469 Potsdam  
Telefon: 0331/27184-0  
Telefax: 0331/27184-30  
www.gew-brandenburg.de  
info@gew-brandenburg.de

## **GEW Bremen**

Löningstraße 35  
28195 Bremen  
Telefon: 0421/33764-0  
Telefax: 0421/33764-30  
www.gew-bremen.de  
info@gew-hb.de

## **GEW Hamburg**

Rothenbaumchaussee 15  
20148 Hamburg  
Telefon: 040/414633-0  
Telefax: 040/440877  
www.gew-hamburg.de  
info@gew-hamburg.de

## **GEW Hessen**

Zimmerweg 12  
60325 Frankfurt am Main  
Telefon: 069/971293-0  
Telefax: 069/971293-93  
www.gew-hessen.de  
info@hessen.gew.de

## **GEW Mecklenburg- Vorpommern**

Lübecker Straße 265a  
19059 Schwerin  
Telefon: 0385/4852711  
Telefax: 0385/4852724  
www.gew-mv.de  
Landesverband@mvp.gew.de

## **GEW Niedersachsen**

Berliner Allee 16  
30175 Hannover  
Telefon: 0511/33804-0  
Telefax: 0511/33804-46  
www.gew-nds.de  
email@gew-nds.de

## **GEW Nordrhein-Westfalen**

Nünningstraße 11  
45141 Essen  
Telefon: 0201/294030-1  
Telefax: 0201/29403-51  
www.gew-nrw.de  
info@gew-nrw.de

## **GEW Rheinland-Pfalz**

Neubrunnenstraße 8  
55116 Mainz  
Telefon: 06131/28988-0  
Telefax: 06131/28988-80  
www.gew-rheinland-pfalz.de  
gew@GEW-Rheinland-Pfalz.de

## **GEW Saarland**

Mainzer Straße 84  
66121 Saarbrücken  
Telefon: 0681/66830-0  
Telefax: 0681/66830-17  
www.gew-saarland.de  
sekretariat@gew-saarland.de

## **GEW Sachsen**

Nonnenstraße 58  
04229 Leipzig  
Telefon: 0341/4947404  
Telefax: 0341/4947406  
www.gew-sachsen.de  
GEW-Sachsen@t-online.de

## **GEW Sachsen-Anhalt**

Markgrafenstraße 6  
39114 Magdeburg  
Telefon: 0391/73554-0  
Telefax: 0391/7313405  
www.gew-lsa.de  
lv@gew-lsa.de

## **GEW Schleswig-Holstein**

Legienstraße 22-24  
24103 Kiel  
Telefon: 0431/554220  
Telefax: 0431/554948  
info@gew-sh.de  
www.gew-sh.de

## **GEW Thüringen**

Heinrich-Mann-Str. 22  
99096 Erfurt  
Telefon: 0361/59095-0  
Telefax: 0361/59095-60  
www.gew-thueringen.de  
info@gew-thueringen.de

## **GEW-Hauptvorstand**

Reifenberger Straße 21  
60489 Frankfurt am Main  
Telefon: 069/78973-0  
Telefax: 069/78973-201  
www.gew.de  
info@gew.de

## **GEW-Hauptvorstand Parlamentarisches Verbindungsbüro Berlin**

Wallstraße 65  
10179 Berlin  
Telefon: 030/235014-0  
Telefax: 030/235014-10  
info@buero-berlin.gew.de

## **Die GEW im Internet:**

www.gew.de

# Antrag auf Mitgliedschaft

(Bitte in Druckschrift ausfüllen)

## Persönliches

Frau/Herr

Zuname (Titel)

Vorname

Straße/Nr.

Land (D für BRD), Postleitzahl/Ort

Geburtsdatum

Nationalität

gewünschtes Eintrittsdatum

Telefon

bisher gewerkschaftlich organisiert bei von/bis (Monat/Jahr)

Name/Ort der Bank

Kontonummer

BLZ

## Berufliches

Berufsbezeichnung für Studierende: Berufsziel

Fachgruppe

Diensteintritt/Berufsanfang

Tarif/Besoldungsgruppe

Bruttoeinkommen Euro monatlich

Betrieb/Dienststelle

Träger des Betriebs/der Dienststelle

Straße/Nr. des Betriebs/der Dienststelle

Postleitzahl, Ort des Betriebs/der Dienststelle

## Beschäftigungsverhältnis

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> angestellt         | <input type="checkbox"/> beurlaubt ohne Bezüge                   |
| <input type="checkbox"/> beamtet            | <input type="checkbox"/> teilzeitbeschäftigt mit ____ Std./Woche |
| <input type="checkbox"/> in Rente           | <input type="checkbox"/> im Studium                              |
| <input type="checkbox"/> pensioniert        | <input type="checkbox"/> ABM                                     |
| <input type="checkbox"/> Alterübergangsgeld | <input type="checkbox"/> Vorbereitungsdienst/Berufspraktikum     |
| <input type="checkbox"/> arbeitslos         | <input type="checkbox"/> befristet bis                           |
| <input type="checkbox"/> Honorarkraft       | <input type="checkbox"/> Sonstiges                               |

Jedes Mitglied der GEW ist verpflichtet, den satzungsgemäßen Beitrag zu entrichten und seine Zahlungen daraufhin regelmäßig zu überprüfen. Änderungen des Beschäftigungsverhältnisses mit Auswirkungen auf die Beitragshöhe sind umgehend der Landesgeschäftsstelle mitzuteilen. Überzahlte Beiträge werden nur für das laufende und das diesem vorausgehende Quartal auf Antrag verrechnet. Die Mitgliedschaft beginnt zum nächstmöglichen Termin. Der Austritt ist mit einer Frist von drei Monaten schriftlich dem Landesverband zu erklären und nur zum Ende eines Kalendervierteljahres möglich.

Mit meiner Unterschrift auf diesem Antrag ermächtige ich die GEW zugleich widerruflich, den von mir zu leistenden Mitgliedsbeitrag vierteljährlich von meinem Konto abzubuchen. Die Zustimmung zum Lastschriftinzug ist Voraussetzung für die Mitgliedschaft. Wenn mein Konto die erforderliche Deckung nicht aufweist, besteht seitens des kontoführenden Geldinstituts keine Verpflichtung zur Einlösung.

Ort, Datum

Unterschrift

wird von der GEW ausgefüllt

GEW-KVI-OV

Dienststelle

Tarifbereich

Beschäftigungsverhältnis

Fachgruppe

Kassiererstelle

Mitgliedsbeitrag Euro

Startmonat

Bitte senden Sie den ausgefüllten Antrag an den

**GEW Hauptvorstand**  
**Postfach 90 04 09**  
**60444 Frankfurt am Main**

**Vielen Dank!**  
**Ihre GEW**

Der GEW-Hauptvorstand leitet Ihren ausgefüllten Antrag automatisch an den für Sie zuständigen Landesverband der GEW weiter.

Die uns von Ihnen angegebenen personenbezogenen Daten sind nur zur Erfüllung unserer satzungsgemäßen Aufgaben auf Datenträgern gespeichert und entsprechend den Bestimmungen des Bundesdatenschutzgesetzes geschützt.

**Schule**

**Jugendhilfe und Sozialarbeit**

**Hochschule**