
LehrerInnen in der Rolle von (sozial)didaktischen MultiplikatorInnen in der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik

Abstract

Der Beitrag erörtert didaktische Fragen an die Ausbildung von Lehramtsstudierenden der Fachrichtung Sozialpädagogik in Bezug auf die Bedeutung verschiedener Übergangsprozesse in unterschiedlichen Ausbildungenimensionen für die Lehramtsausbildung. Vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels werden nachfolgend Übergangsprozesse, die im Zusammenhang mit der Lehramtsausbildung und der späteren Lehrtätigkeit stehen, erläutert und in Bezug zu didaktischen Gestaltungselementen gesetzt. Abschließend werden Fragen der didaktischen Anforderungen an die Ausbildung einer MultiplikatorInnenrolle im didaktischen Sinne diskutiert.

1 Übergänge vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels

Das Rahmenthema *Übergänge* der 16. Hochschultage Berufliche Bildung wurde auch für den vorliegenden Beitrag in Bezug auf die Lehramtsausbildung Fachrichtung Sozialpädagogik gewählt. Die Thematik der biografischen Übergänge ist grundlegend für die Sozialpädagogik, vor allem vor dem Hintergrund des sich wandelnden sozialen Systems des Wohlfahrtsstaates, wachsender gesellschaftlicher Komplexität und Auflösung gewohnter Rahmenbedingungen. DAHLBERG bezeichnet diesen Wandel der Industriegesellschaft hin zu einer Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft bzw. Lerngesellschaft als einen Wechsel, der eine „*grundlegende Neubewertung der Art und Weise, wie wir die Welt und uns selbst sehen und verstehen*“ (DAHLBERG 2004, 13) darstellt. Der Glaube an steten Fortschritt, gesetzesmäßige Entwicklung und objektive Gewissheiten wird zunehmend in Frage gestellt. Ein neuer Weg in der Auffassung und dem Verstehen heutiger Gesellschaft wird mit Prinzipien wie Unsicherheit, Nicht-Linearität und Diversität sowie die Eingebundenheit in räumliche und zeitliche Situationen beschrieben (vgl. DAHLBERG/ MOSS/ PENCE 1999 in DAHLBERG 2004, 14). Diese gesellschaftlichen Veränderungen eröffnen einerseits Wahlmöglichkeiten, andererseits bedingen sie Unsicherheit und aufgrund fehlender Verlässlichkeit auch Belastungen für Individuen. Betroffen davon sind vor allem die in Lern- und Entwicklungsprozessen befindlichen Individuen (vgl. WINKLER 2006). Diese Veränderungen erfordern nach WUSTMANN (2010) die Konzipierung von individuellen Bildungsverläufen, denn aufgrund der Auflösung möglicher Orientierung an gesellschaftlichen Normierungen sind Individuen gefordert, selbst diese Orientierung innerhalb kultureller Diversität und sozialer Komplexität zu bilden.

Vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels sowie den Anforderung an Individuen selbstverantwortlich ihren Lebenslauf innerhalb von komplexen, sozialen Zusammenhängen zu gestalten, scheint eine Analyse der Bedeutung von Übergängen im Hinblick auf didakti-

sche Fragen im Rahmen des Lehramts Sozialpädagogik in mehrfacher Sicht lohnenswert: Auf der einen Seite durchlaufen (zukünftige) LehrerInnen aufgrund der Ausbildungsstruktur verschiedenste Ausbildungsdimensionen (Universität, Vorbereitungsdienst, einschlägige fachpraktische Tätigkeit, Schuldienst). Dies bedeutet, dass sie selbst Akteure eigener Übergangsprozesse sind. Auf der anderen Seite sind sie aufgrund ihrer schulisch- unterrichtenden Lehrtätigkeit in der ErzieherInnen- Ausbildung BegleiterInnen von Übergängen, welche die SchülerInnen, genauer zukünftig ErzieherInnen, bewältigen müssen. Und im Weiteren begleiten wiederum diese ErzieherInnen in ihrer (späteren) beruflichen, sozialpädagogischen Praxis Übergangsprozesse von Kindern, Mädchen und Jungen. Somit steht nicht nur die eigene Bewältigung von Übergängen im Mittelpunkt, sondern vielmehr die – skizzenartige – Frage, wie Studierende lernen können, zum einen SchülerInnen in ihren Übergangsprozessen zu begleiten und zum anderen die Begleitung von Übergangsprozessen in schulischen Zusammenhängen wiederum zu lehren. In diesen komplexen und ineinander verflochtenen Zusammenhängen stellt sich die Frage nach einer übergreifenden, verbindenden didaktischen Klammer, damit Lehramtsstudierende die hochkomplexe Herausforderung von Übergangsprozessen denken und gestalten lernen können. Damit verknüpft ist die zu diskutierende These der MultiplikatorInnen-Rolle. Es gilt zu erörtern welche didaktischen Perspektiven und welcher organisatorischen Rahmenbedingungen es bedarf, damit Lehramtsstudierende als MultiplikatorInnen für eine didaktische Begleitung von Übergangsprozessen ausgebildet werden können.

2 Übergänge im Kontext der Lehramtsausbildung Fachrichtung Sozialpädagogik

Der Gegenstand der biografischen Übergänge, die einen Wechsel zwischen verschiedenen Lebensphasen beschreiben, gewinnt immer mehr an Bedeutung. Zum einen in Bezug auf Dauer und Häufigkeit von Transitionen, was exemplarisch in der Öffnung des Themas in Richtung der frühen Kindheit (Transitionen von Familie in bzw. zwischen Kindertageseinrichtungen - GRIEBEL/ NIESEL 2004) deutlich wird. Aber auch erkennbar in der intensiven Bearbeitung der Thematik des Übergangs von Schule in Ausbildung und Beruf (STAUBER u.a. 2007), und nicht zuletzt an der Setzung eines solchen Rahmenthemas für die abgehaltene Tagung – Hochschultage Berufliche Bildung 2011. Zum anderen wird die Relevanz in der Unbestimmbarkeit von Übergängen ersichtlich, insbesondere vor dem Hintergrund der beschriebenen komplexen Lern- und Wissensgesellschaft und der Frage, wann Übergänge erfolgreich bewältigt sind bzw. was für eine erfolgreiche Bewältigung erforderlich ist (STAUBER u.a. 2007).

Für den Kontext der Lehramtsausbildung Sozialpädagogik kann der Begriff *Übergang* als ein prozessbezogener verstanden werden: Übergangsprozesse werden anhand der Person unterschieden, welche die Übergänge aktiv zu bewältigen hat und derjenigen/demjenigen, die/der diesen Prozess begleitet (vgl. GRIEBEL/ NIESEL 2004). Für das Lehramt Sozialpädagogik bedeutet dies eine dreifache Betrachtungsweise, wie bereits oben umrissen: Als erstes sind Übergänge durch Studierende des Lehramts Sozialpädagogik aktiv zu bewältigen. Des Weiteren

ren übernehmen sie die Aufgabe im Rahmen ihrer (späteren) beruflichen Tätigkeit, Übergangsprozesse von SchülerInnen/ zukünftigen ErzieherInnen zu begleiten. Als einen dritten Aspekt ist die Lehrtätigkeit zu nennen, nämlich die Begleitung und Bewältigung von Übergangsprozessen für ErzieherInnen erlernbar zu machen.

An dieser Stelle lohnt sich ein genauerer Blick, welche möglichen Übergänge in den verschiedenen Dimensionen (sozialpädagogische Praxis, vollzeitschulische ErzieherInnenausbildung, Lehramtsausbildung an der Universität) zu bewältigen sein könnten. In Bezug auf den vorliegenden Text stehen darauf aufbauend die Fragen des Zusammenhangs der Übergänge im Rahmen der Lehramtsausbildung und deren didaktische Gestaltung im Vordergrund. Aufgrund der Unbestimmbarkeit und Individualität von Übergängen können hier nicht alle denkbaren Übergangsprozesse erörtert werden. Eine Möglichkeit jedoch, Zusammenhänge der Übergänge im Kontext der Lehramtsausbildung zu hinterfragen, kann über die Betrachtung der strukturellen Ausbildungsvorgaben, und damit formal gesetzten Übergängen, geschehen.

Die Ausbildung für das Lehramt Berufsbildende Schule Fachrichtung Sozialpädagogik folgt der Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz (KMK) in der Fassung von 2007, die festlegt, dass die Ausbildung in zwei Phasen (Studium an der Universität einschließlich schulpraktischer Studien und dem Vorbereitungsdienst) erfolgt. Zusätzlich ist eine auf die berufliche Fachrichtung bezogene fachpraktische Tätigkeit von grundsätzlich 12 Monaten zu absolvieren. Die konkretisierenden Regelungen zur Durchführung finden sich dann in den entsprechenden gesetzlichen Vorgaben der Bundesländer und anknüpfend in den Curricula der Lehramtsstudiengänge der Universitäten. Dementsprechend unterschiedlich sind die verschiedenen Regelungen, welche HOFFMANN/ HÖLTERSINKEN (2002) als uneinheitlich bezeichnen.

Durch diese vorgegebene Festlegung der verschiedenen Ausbildungsphasen sind Lehramtsstudierende in mindestens drei Dimensionen eingebunden bzw. wirken diese Dimensionen auf die Lehramtsausbildung ein. In der Dimension der Universität findet das Studium des Lehramts mit der Fachrichtung Sozialpädagogik statt. In der Dimension der (Berufs)Fachschule sind (zukünftige) LehrerInnen unterrichtend tätig und für die Ausbildung der ErzieherInnen verantwortlich. Die sozialpädagogische Praxis als dritte Dimension ist einerseits die Berufspraxis zukünftiger ErzieherInnen, andererseits müssen auch Lehramtsstudierende aufgrund der gesetzlichen Vorgaben die Dimension der sozialpädagogischen Praxis kennen gelernt haben.

Diese drei Dimensionen stellen keine losen Bezugspunkte der Lehramtsausbildung dar, sondern bilden eine Eigenheit der Lehramtsausbildung Fachrichtung Sozialpädagogik. Diese Einbindung erfolgt auf unterschiedliche Weise und wird exemplarisch dargestellt. Dabei erfolgt die Darstellung in der jeweiligen Dimension einerseits für die selbst aktiv zu bewältigenden und andererseits für die zu begleitenden Übergangsprozesse.

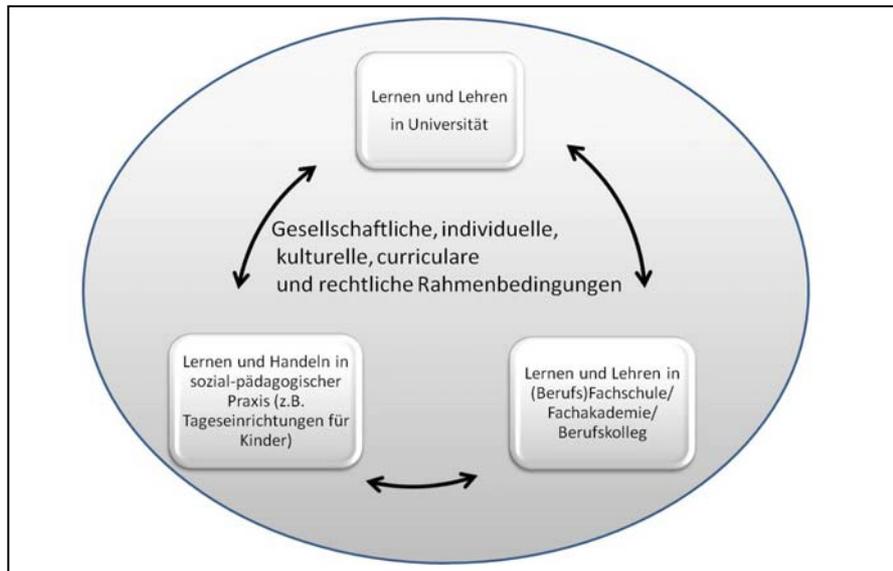


Abb. 1: Dimensionen des Lehramtsstudiums Sozialpädagogik

In der **Dimension der sozialpädagogischen Praxis** sind auf der Seite der Lehramtsstudierenden Übergangsprozesse unterschiedlich aktiv zu bewältigen. Aufgrund der KMK-Rahmenvereinbarung ist ein direkter Bezug zur sozialpädagogischen Praxis qua einer fachpraktischen Tätigkeit vorgegeben. Jedoch ist die Organisation und (Nicht)-Eingebundenheit in das Studium in den Standorten aufgrund verschiedener Ländervorgaben und Curricula der Universitäten unterschiedlich organisiert. In einigen Standorten ist ein Praxissemester vorgesehen, in denen das einschlägige Praktikum absolviert wird. In anderen Standorten existiert die Vorgabe der Ausbildung zur ErzieherIn (und verwandte Ausbildungen) und nur als Ersatz kann ein einschlägiges, gleichwertiges Praktikum vor Antritt des Vorbereitungsdienstes anerkannt werden. Dadurch ergeben sich für Lehramtsstudierende unterschiedliche Übergangsprozesse zwischen Studium und sozialpädagogischer Praxis, hinsichtlich der zeitlichen Reihenfolge sowie der angebotenen Reflexionsprozesse.

Zu begleitende Übergangsprozesse in der sozialpädagogischen Praxis (z.B. Kindertageseinrichtungen) gestalten sich ebenso vielfältig. An dieser Stelle stehen die Mädchen und Jungen im Blick, die in ihren Übergangsprozessen begleitet werden sollen. In der Regel besuchen Kinder mit dem Besuch einer Kindertageseinrichtung erstmals eine erste außerfamiliale Einrichtung. Bisher fand der Wechsel von der Kinderkrippe und den Kindergarten weniger Beachtung, da vor allem die Bedeutung des Übergangs in die Schule in den Vordergrund gerückt wurde (vgl. GRIEBEL/ NIESEL 2003). In diesen Transitionen gilt es zwar, vor allem die Mädchen und Jungen in ihrem ganzheitlichen Lernprozess zu beachten, jedoch sind ebenfalls Familienmitglieder von entscheidender Bedeutung für eine gelungene Bewältigung des Übergangs. Dabei wird den Fachkräften in Kindergarten und Schule laut GRIEBEL/ NIESEL (2004) eine Schlüsselposition zugerechnet. Im Sinne der Breitbandausbildung können ErzieherInnen aber auch im weiten Bereich der Jugendhilfe eingesetzt werden, so dass weitere

Übergänge zwischen Bildungsinstitutionen, wie den weiterführenden Schulen und einer Berufsbildung bzw. eines Studiums, in den Blick genommen werden können. Hier gelten ebenso hohe Ansprüche an die ErzieherInnen in der Begleitung der Übergangsprozesse.

In der **Dimension der (Berufs)Fachschule** sind für Studierende des Lehramts Sozialpädagogik aufgrund der Ausbildungsvorgaben gleich mehrere Wechsel, einerseits zwischen Orten (Universität und Berufsschule), andererseits zwischen Rollen (Studierende, PraktikantIn, ReferendarIn), zu vollziehen. Zum einen stehen Studierende im Studium vor der Herausforderung, im Rahmen der schulpraktischen Studien für eine gewisse Zeit in die Rolle der PraktikantIn/ des Praktikanten bzw. des Lehrers/ der Lehrerin zu wechseln und somit konkret die Lehrendenrolle einzunehmen (vgl. WILDT 2003; HEDTKE 2000). Zum anderen ist ein entscheidender Übergangsprozess in der gesamten Lehramtsausbildung in den Fokus zu nehmen – der Übergang von dem Studium in den Vorbereitungsdienst. An dieser Stelle steht ein herausfordernder Wechsel zwischen zwei *Systemen*, nämlich zwischen der Ausbildungsdimension Universität und der Dimension (Berufs)Fachschule inklusive Studienseminar. Denn der Übertritt in den Vorbereitungsdienst bedingt in der Regel eine zügige Einbeziehung zukünftiger LehrerInnen ins Unterrichtsgeschehen (vgl. GÄNGLER/ WUSTMANN 2004).

Innerhalb dieser Dimension der (Berufs)Fachschule stehen mit Blick auf die zukünftigen ErzieherInnen weitere zu begleitende Übergänge im Vordergrund. Hier werden Berufsorientierungsphasen sowohl eingangs als auch ausgangs der Ausbildung, dann mit dem Übergang in den Beruf oder in eine weitere Ausbildung (z.B. Studium) bedeutend. Während der vollzeitschulischen Ausbildung sind sowohl der Wechsel als auch die Verknüpfung von Praxisphasen und schulischen Anteilen zu gestalten und die zukünftigen ErzieherInnen in der Umstellung zu unterstützen.

Im Rahmen der **universitären Dimension** sind für Lehramtsstudierende selbst aktiv der Übergang ins Studium und somit eine Studienorientierung zu Beginn des Studiums zu bewältigen. An einigen Standorten kommt weiterhin der Wechsel zwischen Bachelor- und Masterstudium, der für einige Studierende sowohl eine Neuorientierung bedeutet, aber auch eine gewisse Belastung aufgrund der beschränkten Zugangsberichtigungen mit sich bringt. Nicht zu vergessen sind auf horizontaler Ebene des Studiums die zu bewältigenden curricularen Wechsel und zu gestaltenden Verknüpfungsprozesse der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik, dem allgemeinbildenden Fach und dem bildungswissenschaftlichen Anteil.

Und an dieser Stelle stellt sich nun die Frage nach den zu begleitenden Übergangsprozessen von Lehramtsstudierenden der Fachrichtung Sozialpädagogik oder anders formuliert nach der Begleitung von Übergangsprozessen von universitärer Seite. Für eine didaktische Betrachtung ist diese Frage nochmals vor dem anfangs formulierten, gesellschaftlichen Hintergrund zu hinterfragen. Scheinbare Sicherheiten und Standardisierungen existieren nicht, vielmehr müssen individuelle Lebens- und Bildungsverläufe und Orientierungen flexibel hervorgebracht werden. Damit besteht für jede der genannten Dimensionen die Herausforderung, selbst Übergänge in sich verändernden Kontexten zu bewältigen und gleichzeitig Übergänge von Lernenden in den verschiedenen Dimensionen zu begleiten. Wie diese Herausforderung in die Lehr-

amtsausbildung integriert werden kann, wird im nächsten Teil im Rahmen der didaktischen Perspektiven nachgegangen.

3 Anforderungen an eine didaktische Klammer im Kontext der Lehramtsausbildung Fachrichtung Sozialpädagogik

Mit der Überlegung der Unbestimmbarkeit dieser vielfältigen Übergänge stellt sich die Frage nach einer dimensionen-übergreifenden, verbindenden didaktischen Klammer, damit Lehramtsstudierende lernen können, die Herausforderungen und Inhalte von Übergangsprozessen zu erkennen, zu denken und zu gestalten. Nachfolgend werden exemplarisch didaktischen Anforderungen an diese didaktische Klammer formuliert. Damit einhergehend wird diskutiert, Lehramtsstudierende im Sinne von MultiplikatorInnen für eine didaktische Begleitung von Übergangsprozessen auszubilden.

Wo gelernt wird, stellt sich gleichzeitig die Frage nach der didaktischen Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen. Gleiches gilt ebenfalls für sozialpädagogische Ausbildungen (vgl. GÄNGLER/ WUSTMANN 2004) und für die Lehramtsausbildung im Besonderen. Im Hinblick auf die Didaktik im Lehramt Sozialpädagogik ist ein Unterscheidungsmerkmal ausschlaggebend: Hinsichtlich einer Didaktik in diesem Kontext ist es eine entscheidende Differenz „*jemanden zu lehren, sozialpädagogisch zu handeln, und jemanden lehren, sozialpädagogisches Handeln zu lehren*“ (GÄNGLER/ WUSTMANN 2004, 113). Die Betrachtung des Feldes der Sozialpädagogik und deren Fachliteratur zeigt aber, dass vor allem Autoren in der sozialpädagogischen Ausbildung an (Berufs)-Fachschulen/Fachakademien tätig sind (u.a. THIESEN 1991; GORGES 1996; MARTIN 2005; SCHILLING 2005; JASZUS/ KÜLS 2010). Die Anzahl der Publikationen zur Didaktik im Kontext Lehramt Fachrichtung Sozialpädagogik ist jedoch übersichtlich (KRÜGER/ DITTRICH 1986; HABEL/ KARSTEN 1986; KARSTEN 2003; GÄNGLER/ WUSTMANN 2004). Aus diesen Entwürfen zur Didaktik im Kontext des Lehramts Sozialpädagogik können bereits existierende didaktische Überlegungen genutzt werden, welche nachfolgend exemplarisch auf das Thema der Übergänge im Kontext der Lehramtsausbildung Sozialpädagogik hin argumentiert werden.

Eine erste, vorhandene didaktische Überlegung bezieht sich auf das Zusammenwirken der verschiedenen Dimensionen: Mit der Feststellung, dass Studierende des Lehramts Sozialpädagogik nicht direkt in der sozialpädagogischen Praxis tätig werden, sondern wiederum sozialpädagogisches Handeln an (Berufs)Fachschulen lehren, wird deutlich, dass in der Ausbildung Elemente sozialpädagogischer und (berufs)fachschulischer Praxis, sozialpädagogischer Theoriebildung und Fragen der (Hochschul)Didaktik zum Tragen kommen. KARSTEN (2003) beschreibt dieses Zusammenspiel als eine Trias von Berufsfeldbezug, Theoriebezug und Vermittlungspraxis, welche ein entscheidendes Merkmal der Didaktik der beruflichen Fachrichtungen darstellt. Jedoch ist der benannte Berufsfeldbezug aufgrund der Eigenheit des Lehramts Fachrichtung Sozialpädagogik auf mehrere Dimensionen, nämlich auf die sozialpädagogische und die (berufs)fachschulische- unterrichtende Praxis, zu erweitern. Bezogen auf das zu analysierende Thema der Übergänge wirken so Aspekte theoretischer Wissensinhalte

(z.B. die Abhängigkeiten von Lebenslauf/ Biographie und gesellschafts- und bildungspolitischen Strukturen), sozialpädagogischer Praxis (z.B. die Begleitung von Übergängen in interaktiver und kommunikativer Zusammenarbeit mit Mädchen und Jungen und deren Familienmitgliedern) sowie der (berufs)fachschulischen-unterrichtenden Praxis (Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements) zusammen. Diese benannten Elemente von Berufsfeldbezug, Theoriebezug und Vermittlungspraxis bezogen auf die Lehramtsausbildung, sind dann eingebettet in die Frage einer (Hochschul)Didaktik, welche die Lehr-Lern-Prozessgestaltung auf universitärer Ebene in den Fokus rückt.

Noch eine weitere, bestehende und für den vorliegenden Text wesentliche Überlegung von KRÜGER/ DITTRICH (1986) bezieht sich auf die Beziehungsstruktur zwischen Lehrenden und Lernenden. Diese Beziehungsstruktur wird für die (berufs)fachschulische Dimension in ihrer Bedeutung sowie Wirkung beschrieben und als „*Strukturprinzip*“ (KRÜGER/ DITTRICH 1986; KARSTEN 2003) benannt. Dabei geht es darum, dass der Interaktionsraum in der (Berufs)Fachschule zwischen LehrerInnen und SchülerInnen (zukünftige ErzieherInnen) ähnliche Beziehungsstrukturen aufweist, wie später in der sozialpädagogischen Praxis zwischen ErzieherInnen und Mädchen sowie Jungen (vgl. KRÜGER/ DITTRICH 1986; KARSTEN 2003). Es geht also nicht nur um die zu lernenden Inhalte, sondern auch um die Frage, welches Bild Lehrende von Lernenden und welches Verständnis sie von Lernprozessen haben. In den allen Dimensionen gilt es, Aspekte wie das untrennbare Ineinandergreifen von Inhalten und deren didaktische- methodische Gestaltung, die komplexen Kommunikationsprozesse und die Ganzheitlichkeit des Lernens kritisch mitzudenken und zu reflektieren. Den didaktischen Zusammenhang von Hochschule bis zur sozialpädagogischen Praxis beschreibt auch WILDT wie folgt: „*Lernen und Lehren in der Hochschule stellt eine Spielart der Praxis in Bildungseinrichtungen dar*“ (WILDT 2003, 172). Anhand des Konstrukts des Strukturprinzips wird eine weitere Begründung für LehrerInnen als MultiplikatorInnen deutlich: Wenn das Strukturprinzip greifen sollte, dann kann sich das grundsätzliche Lernverständnis in den verschiedenen Dimensionen, selbstverständlich unter Berücksichtigung unterschiedlicher Zielgruppen und Lernzielen, nicht grundsätzlich voneinander unterscheiden. Dieses gilt es jedoch für die gewachsenen Strukturen von Universität, (Berufs)Fachschule und Kindertageseinrichtungen zu reflektieren.

Mit diesen bereits existierenden Überlegungen gilt es nun zu erörtern, welcher weiterer didaktischer Perspektiven es bedarf, damit Lehramtsstudierende die hochkomplexe Herausforderung von Übergangsprozessen denken und gestalten lernen können.

Eine erste didaktische Perspektive bezieht sich auf die Entwicklung sozialer Kompetenz, bzw. sozialer Qualifikation, welche die Grundlage der Gestaltung von Interaktions- und Kommunikationsprozessen und somit auch die pädagogische Grundlage zur Begleitung von Übergangsprozessen ist. THIESSEN/ SCHWEIZER differenzieren den Begriff der sozialen Kompetenz hinsichtlich der beruflichen Fachkompetenz: Sie unterscheiden zwischen der sozialen Kompetenz als Schlüsselqualifikation und der sozialen Qualifikation als beruflicher Fachkompetenz (vgl. THIESSEN/ SCHWEIZER 2000). Bezug nehmend auf die Studie von DAMM-RÜGER/ STIEGLER (1996) wird die soziale Kompetenz (beschrieben durch z.B. Empathie, soziale

Sensibilität, Vertrauen und Kooperation) als Voraussetzung der sozialen Qualifikation argumentiert. Soziale Qualifikation wird dabei als die Fähigkeit verstanden „*die eigenen und die fremden Bedürfnisse, Interessen und Ziele abzugleichen, auszuhandeln und abzustimmen und dabei die betrieblichen Rahmenbedingungen zu berücksichtigen*“ (DAMM-RÜGER/ STIEGLER 1996, 40 in THIESSEN/ SCHWEIZER 2000, 199). Die Entwicklung sozialer Qualifikation, vor allem im Rahmen sozialer personenbezogener Dienstleistungen, ist für eine berufliche Handlungskompetenz grundlegend, jedoch nochmals zu betonen bezüglich der aktiven Bewältigung und der Begleitung von Übergängen. Aufgrund der Unbestimmbarkeit von Übergängen ist die Förderung von Kompetenzen sinnvoll, die eine angemessene, professionelle Auseinandersetzung und Interaktion mit den eigenen und fremden Lebensläufen innerhalb vorgegebener Organisationsstrukturen ermöglichen. Für diese Interaktion und Gestaltung ist die soziale Qualifikation also sowohl für die schulisch-unterrichtende als auch für die sozialpädagogische Praxis entscheidend.

Als eine zweite didaktische Perspektive lässt sich das biografische Lernen nennen. Biografisches Lernen stellt Lernende wie deren individuelle Lernerfahrungen in den Mittelpunkt. So kann der Lebenslauf als Bildungsverlauf bzw. Lernbiografie verstanden werden, welcher ein grundlegendes Element des Lernprozesses ist (vgl. DELORY-MOMBERGER 2007). Auch in Bezug auf die Entwicklung der sozialen Qualifikation lässt sich das biografische Lernen konsequent argumentieren, da Kompetenzen in verschiedenen Lebens- und Tätigkeitsbereichen erworben werden, jedoch deren Einbettung in biografische (Vor)Erfahrungen sowie darauf aufbauend emotionales Verhalten oftmals zu wenig Berücksichtigung finden (vgl. THIESSEN/ SCHWEIZER 2000). Diese biografischen Ressourcen können konstruktiv in die Ausbildung mit eingebunden werden, indem der darin enthaltende „*Eigen-Sinn*“ (THIESSEN/ SCHWEIZER 2000, 205) innerhalb von Reflexionsprozessen aufgegriffen wird. Hinsichtlich des Themas der Übergänge ist dieser Rückbezug unerlässlich, weil einerseits vielfältige Erfahrungen zu Übergängen bei den Lehramtstudierenden vorliegen und andererseits eine reflektierte Selbst- und Fremdwahrnehmung dieser biografischen Vorerfahrungen für eine professionelle Arbeit und gelingende Begleitung von Übergangsprozessen in schulischen und sozialpädagogischen Situationen unentbehrlich ist.

Diesen didaktischen Perspektiven enthalten ist eine veränderte Haltung der PädagogInnen und Lehrenden, die nach Reflexivität, reflektierter Selbstwahrnehmung, fragender Haltung aber auch auf eine veränderte Beziehungsgestaltung zielt (vgl. DAHLBERG 2004; SIEBERT 2005; THIESSEN/ SCHWEIZER 2000). Gleiche Anforderungen gelten vor allem dann auch für die Lehramtsausbildung Sozialpädagogik. Teilweise sind diese bereits in den Entwürfen zur Sozialdidaktik in einem begrifflichen Grundgerüst geprägt, welches Benennungen wie die Komplexität des Lernprozesses, Ganzheitlichkeit des Lernens, Reflexion des Handelns sowie Reflexion über berufliche Sozialisationsprozesse und integrierte Persönlichkeitsentwicklung enthält (KRÜGER/ DITTRICH 1986; HABEL/ KARSTEN 1986; KARSTEN 2003). Mit dieser Anforderung verbinden sich jedoch gleichzeitig die Fragen, wie unter den Bedingungen heutiger universitärer Veranstaltungen Prozesse der kontextbezogenen, reflektierten Wahrnehmung und Selbstentwicklungsprozesse ganzheitlich gefördert werden können. Dabei ste-

hen prozessorientierte Methoden wie z.B. Rollenspiel, Feedback und Gruppendiskussionen im Vordergrund. Jedoch bedarf es bei diesem Ansatz auch der Einbeziehung der Lehrenden. Denn diese Selbstentwicklungsprozesse betreffen dann nicht nur die Lernenden, sondern auch die Lehrenden (vgl. THIESSEN/ SCHWEIZER 2000): „*Lehrende und Lernende entwickeln sich miteinander, regen sich gegenseitig an ...*“ (SIEBERT 2005, 51). Wichtig für das Lehramtstudium ist dann in einem weiteren Schritt, die reflektierten Lernprozesse von Studierenden gemeinsam so weiter zu entwickeln, dass diese wiederum für Lern-Lehr-Arrangements in der (Berufs)Fachschul-Dimension anwendbar werden. In dieser Verknüpfung von Lern- und Reflektionsprozessen wird deutlich, wie schon weiter oben beschrieben, dass Inhalt und Methode im Kontext der Lehramtsausbildung Fachrichtung Sozialpädagogik nicht trennbar sind (vgl. KARSTEN 2003). Damit stellen sich jedoch konkrete Fragen für die Lehr-Lern-Arrangements, wenn biografisches und reflexives Arbeiten, eine veränderte Beziehungsgestaltung und die Förderung sozialer Qualifikation im Vordergrund stehen. Hier gilt es Bedingungen heutiger universitärer Veranstaltungen zu analysieren hinsichtlich der ganzheitlichen Förderung von Prozessen der kontextbezogenen, reflektierten Wahrnehmung und Selbstentwicklungsprozessen. Kritisch zu hinterfragen sind hochschulische Lehr-Lern-Arrangements bezüglich der Möglichkeit ko-konstruktives, reflexives Arbeiten erlebbar und für wiederum Lern-Lehrarrangements in der (Berufs)Fachschul-Dimension erlernbar zu machen. Vor allem gilt es, diesen Anspruch vor dem Hintergrund der Studienarchitektur, nämlich der strikten Trennung der Studienbereiche und oftmals deutlich inhaltlich-abgegrenzter Module, sowohl für Lernende als auch für Lehrende zu hinterfragen, damit Studierende *konsequent* in allen Dimensionen offene, kooperative Prozesse denken lernen und in der (Berufs)Fachschul-Dimension wieder anleiten können.

Mit der Frage nach didaktischen Perspektiven muss zugleich die Frage nach den curricularen und rechtlichen Vorgaben zulässig sein. Lehr-Lern-Arrangements werden von Personen (mit)gestaltet, die in vorgegebenen organisatorischen Strukturen tätig sind. Daher lohnt sich der Blick auf z.B. curriculare Vorgaben, welche die Rahmenbedingungen für die Ausbildungen im Lehramt Sozialpädagogik, für die (Berufs)Fachschule und die sozialpädagogische Praxis (exemplarisch können hier Bildungs- und Orientierungspläne für den Elementarbereich benannt werden) beschreiben. Den Gedanken einer didaktischen Klammer und somit die Idee der MultiplikatorInnen-Rolle weiter denkend, stellen sich hier die Fragen nach den organisatorischen Bedingungen der curricularen Vorgaben der verschiedenen Dimensionen. Eine didaktische bedarf gleichzeitig der organisatorischen Ausgestaltung und damit der Möglichkeit der Partizipation der verschiedenen Akteure an organisatorischen Vorgaben und Grundlagen mit zu wirken.

Dieses Zusammenwirken der verschiedenen Perspektiven und organisatorischen Fragen kann ebenfalls mit der Idee einer veränderten Lehr-Lern-Kultur argumentiert werden. So argumentiert HUBER (2009), dass der Begriff der Lernkultur eben nicht auf eine einzelne Tätigkeit zielt, vielmehr wird der Blick auf den Zusammenhang sozialer Praxen (z.B. in Lerngruppen) sowie die Aushandlung kollektiver Muster und individueller Stile gerichtet. Damit wird einer rein technischen und strukturellen Änderung eine Absage erteilt und der Wert auf die (konti-

nuierliche) Entwicklung von Menschen und ihrer Institutionen gelegt. „... mit der Veränderung einer einzelnen Aktivität nicht getan ist, sondern dass sie in einem größeren Kontext von Praxis und Habitus steht, der sich verändern muss, wenn sie wirksam werden soll“ (HUBER 2009, 19). Dies gilt insofern für die Lehramtsausbildung im Sinne einer didaktischen MultiplikatorInnenrolle, dass die Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements das Zusammenspiel von Lehrenden, Lernenden und der komplexen, ineinandergreifenden Lernprozesse auf die verschiedenen Dimensionen hin gedacht und reflektiert werden muss.

Literatur

DAHLBERG, G. (2004): Kinder und Pädagogen als Co-Konstrukteure von Wissen und Kultur. Frühpädagogik in postmoderner Perspektive. In: FTHENAKIS, W./ OBERHUEMER, P. (Hrsg.): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden, 13-30.

DAHLBERG, G./ MOSS, P./ PENCE, A. (1999): Beyond Quality in Early Childhood Education and Care. London u.a.

DAMM-RÜGER, S./ STIEGLER, B. (1996): Soziale Qualifikation im Beruf. Eine Studie zu typischen Anforderung in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern. Berichte zur Beruflichen Bildung, H. 192. Bielefeld.

DELORY-MOMBERGER, C. (2007): Biographisches Lernen. In: GÖHLICH, M./ WULF, C./ ZIRFAS, J. (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim, Basel, 142-152.

GÄNGLER, H./ WUSTMANN, C. (2004): Die Sozialpädagogik und ihre Didaktik. In: FE-GEBEANK, B / SCHANZ, H. (Hrsg.): Arbeit-Beruf-Bildung in Berufsfeldern mit personenorientierten Dienstleistungen. Bd. 7. Baltmannsweiler, 95-115.

GORGES, R. (1996): Didaktik. Eine Einführung für soziale Berufe. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

GRIEBEL, W./ NIESEL, R. (2004): Transitionen. Fähigkeiten von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim, Basel.

HABEL, W./ KARSTEN, M.-E. (1986): Zur Profilierung der sozialpädagogischen Ausbildung: eine eigenständige Didaktik sozialen Lernens. In: RABE-KLEBERG, U. et al. (Hrsg.): Qualifikationen für Erzieherarbeit. Bd. 3 Beruf oder Privatarbeit - eine falsche Alternative. München, 325-342.

HEDTKE, R. (2000): Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug - Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. Online: <http://www.sowi-onlinejournal.de/2000/2000-0/hedtke.htm> (02-05-2011)

HOFFMANN, H./ HÖLTERSINKEN, D. (2002): Die Ausbildung der Ausbilder - Zum Studium der Beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik. In: OTTO, H.-U./ RAUSCHENBACH, T./ VOGEL, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium. Opladen, 91-104.

JASZUS, R. / KÜLS, H. (Hrsg.) (2010): Didaktik der Sozialpädagogik. Grundlagen für die Lehr-/Lernprozessgestaltung im Unterricht. Stuttgart.

KARSTEN, M.-E. (2003): Sozialdidaktik – Zum Eigensinn didaktischer Reflexionen in den Berufsausbildungen für soziale und sozialpädagogische (Frauen-)berufe. In: SCHLÜTER, A. et al. (Hrsg.): Aktuelles und Querliegendes zur Didaktik und Curriculumentwicklung. Festschrift für Werner Habel. Bielefeld, 350-374.

KMK (2007): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5). (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995 i.d.F. vom 20.09.2007).

KRÜGER, H./ DITTRICH, J. (1986): Sozialdidaktik – ein eigenständiger Ansatz in der Ausbildung für soziale Berufe In: RABE-KLEBERG, U. et al. (Hrsg.): Qualifikationen für Erzieherarbeit (Bd. 3) Beruf oder Privatarbeit – eine falsche Alternative. München, 325-342.

MARTIN, E. (2005): Didaktik der sozialpädagogischen Arbeit. Probleme, Möglichkeiten und Qualität sozialpädagogischen Handelns. 6. Aufl. Weinheim, München.

SCHÄFER, G. (2005): Bildungsprozesse im Kindesalter: Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim.

SCHILLING, J. (2005): Didaktik/Methodik Sozialer Arbeit. München.

SCHNEIDER, R./ SZCZYBA, B./ WELBERS, U./ WILDT, J. (2009): Einleitung. In: SCHNEIDER, R./ SZCZYBA, B./ WELBERS, U./ WILDT, J. (Hrsg.): Wandel der Lehr- und Lernkulturen. Bielefeld, 5-13.

STAUBER, B./ POHL, A./ WALTHER, A. (2007): Ein neuer Blick auf die Übergänge junger Frauen und Männer. In: STAUBER, B./ POHL, A./ WALTHER, A. (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim, München, 7-18.

THIESEN, P. (1991): Sozialpädagogik lehren. Kleines Kompendium des Unterrichtens an Ausbildungsstätten für Sozialpädagogik/Sozialarbeit. Weinheim, Basel.

THIESEN, B./ SCHWEIZER, B. (2000): Eigensinn und biographische Reflexivität. In: FRIESE, M. (Hrsg.). Modernisierung personenbezogener Dienstleistungen. Innovation für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Opladen, 197-209.

WINKLER, M. (2006): Kleine Skizze einer revidierten Theorie der Sozialpädagogik. In: BADAUIA, T./ LUCKAS, H./ MÜLLER, H. (Hrsg.): Das Soziale gestalten. Über Mögliches und Unmögliches der Sozialpädagogik. Wiesbaden, 55-80.

WILDT, J. (2003): Forschendes und reflexives Lernen – eine hochschuldidaktische Perspektive auf eine modularisierte Lehrerbildung. In: SCHLÜTER, A. (Hrsg.): Aktuelles und Querliegendes zur Didaktik und Curriculumentwicklung. Festschrift für Werner Habel. Bielefeld, 160-181.

WUSTMANN, C. (2010): Sozialdidaktik – konsequent denken und leben. Vortrag am 17.09.2010 bei der Tagung Sozialdidaktik: Lehren und Lernen in der Elementar- und Sozialpädagogik Wissenschaft – Bildungspraxis – Ausbildung . Lüneburg.

Zitieren dieses Beitrages

KARBER, A. (2011): LehrerInnen in der Rolle von (sozial)didaktischen MultiplikatorInnen in der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik. In: *bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011*, Fachtagung 17, hrsg. v. GÄNGLER, H./ FÖRSTER, A./ MÜLLER, F., 1-12. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ft17/karber_ft17-ht2011.pdf (26-09-2011).

Die Autorin:



Dipl. Päd. ANKE KARBER

Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft; Arbeitsbereich Elementarpädagogik

Merangasse 70/II; 8010 Graz

E-mail: anke.karber@uni-graz.at

Homepage: www.uni-graz.at/paedaaww.htm