

1 Qualität in der Fortbildung von anleitenden Fachkräften

Die Qualität einer Praxisanleiterin zeigt sich insbesondere in der Art und Weise, wie die Anleitung erfolgt. Sie zeigt sich weiter in ihrer Wirkung auf die Praktikantin sowie in der Leistung der Praktikantin z. B. in Form von Kompetenzzuwächsen. Diese Qualitätsdimensionen sind jedoch in erheblichem Maße von personellen, sächlichen und finanziellen Ressourcen, aber auch von rechtlichen und politischen Rahmenbedingungen bestimmt. Die Qualität der Durchführung und des Ergebnisses werden also letztlich durch die strukturellen Rahmenbedingungen, innerhalb derer die Praxisanleitung stattfindet, entscheidend beeinflusst. Aus diesem Grund beziehen wir uns im Folgenden auf drei Dimensionen von Qualität in der Praxisanleitung und in der Ausbildung von Praxisanleiterinnen, die bereits 1966 von Donabedian für die Umsetzung Sozialer Arbeit beschrieben wurden und allgemein anerkannt sind. Dies sind die Dimensionen:

- **Strukturqualität** – darunter versteht Donabedian (1980): 79 ff.) das Potenzial oder die Rahmenbedingungen, welche die Qualität einer Leistung beeinflussen. Dabei können die zeitlichen Ressourcen oder die fachlichen Kompetenzen der Praxisanleiterin ebenso in den Fokus rücken wie politische und ökonomische Strukturen oder auch die Professionalität der Fortbildnerinnen.
- **Prozessqualität** – sie ist hier zu vergleichen mit der Durchführungsqualität.
- **Ergebnisqualität** – entscheidend für die Qualität des Ergebnisses in diesem Modell ist das Zusammenwirken von Struktur- und Prozessqualität, wobei der strukturellen Qualität eine besondere Rolle zukommt, weil sie das Niveau von Prozess- und Ergebnisqualität erheblich mitbestimmt.

1.1 Die Notwendigkeit der Qualifizierung anleitender Fachkräfte

Qualifizierung von Praxisanleiterinnen – warum, mag sich mancher Träger oder Fachfremde fragen, brauchen wir das? Die Antwort liegt zum einen in der Bedeutung der fachpraktischen Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte und zum anderen in der fehlenden Ausbildung der Praxisanleiterinnen für diese Aufgabe. Eine gute und

umfassende Ausbildung zur Erzieherin ist ohne eine qualifizierte Praxisanleitung heute nicht mehr möglich. Diese These belegt beispielsweise der bereits im Mai 2001 gefasste Beschluss der Jugendkultusministerkonferenz, der die Notwendigkeit betont, die Zusammenarbeit der Lernorte „Praxis“ und „Schule“ zu verstärken und weiterzuentwickeln.

„Die Kompetenzen, die die Erzieherinnen und Erzieher in der Praxis brauchen, können keineswegs alle in der fachschulischen Ausbildung angemessen erworben werden. Wichtige Lernerfahrungen brauchen den ‚Lernort Praxis‘“ (Jugendkultusministerkonferenz 2001: 97).

Damit weist die Jugendkultusministerkonferenz dem Lernort „Praxis“ zwar eine wichtige Bedeutung zu, thematisiert aber nicht, dass die dafür erforderlichen Fähigkeiten und das entsprechende Fachwissen sowie die dafür notwendigen personellen und sozialen Kompetenzen nicht in der Ausbildung zur Erzieherin erworben werden und dort auch nicht curricular vorgesehen sind.

Zieht man weiter in Betracht, dass die meisten der von Hofer und Schroll-Decker (2005: 156) in der Untersuchung zur Verzahnung der beiden Lernorte „Schule und Praxis“ befragten Praxisanleiterinnen ihre Ausbildung im Schnitt vor mehr als 14 Jahren beendet haben und 83 Prozent die Anleitung ohne besondere Einführung und Vorbereitung übernahmen, verwundert die folgende Kritik von Seiten der Fachschulen nicht. Sie kritisieren zum einen die Qualität in der Praxis, die aus ihrer Perspektive nicht den gegenwärtigen fachtheoretischen und fachpraktischen Erkenntnissen entspricht, und zum anderen die mangelnden Kompetenzen der anleitenden Fachkräfte sowohl im Begründen als auch im Beurteilen der eigenen Handlungen und der pädagogischen Handlungskonzepte, so das Ergebnis einer Befragung von Schulleitern zur Kooperation von Schule und Praxisstätten. Die Schulen sehen deshalb die Gefahr, dass die Praktikantinnen „die als unzulänglich eingeschätzten pädagogischen Handlungsmuster unkritisch“ (Fläming 2011: 23ff.) übernehmen. Auf der anderen Seite beschreiben über 50 Prozent der befragten Anleiterinnen Zeitmangel als Problem, gefolgt von schwierigen Praktikantinnen, denen es z. T. an der nötigen Berufsmaturität fehle (Hofer/Schroll-Decker 2005: 156). Die Studien belegen damit eindeutig einen Bedarf an Unterstützung und zusätzlicher Qualifizierung der Fachkräfte. Dabei legen die durch die Anleiterinnen zu erfüllenden Funktionen nahe, dieser Forderung nachzukommen.

Denn, so Klawe (2005: 2), die Praxisanleiterinnen vermitteln vor allem „über ihr eigenes professionelles Handeln ein Leitbild für eine verantwortliche, theoriegeleitete und systematisch reflektierte Gestaltung der sozialpädagogischen Berufsrolle“.

Insbesondere, so stellen Burat-Hiemer und Wils (2006: 3) fest, ist „ein guter theoretischer Hintergrund (...) kein Garant für eine professionelle Arbeit mit Kindern“. Damit wird deutlich, wie wichtig die Praxisanleitung für die Qualifizierung zukünftiger pädagogischer Fachkräfte ist. Denn letztendlich ist es die Praxisanleiterin, die den Lerntransfer zwischen Theorie und Praxis sichert, die implizit Vermitteltes explizit macht und die Verantwortung für die Qualität der Ausbildung in der Fachpraxis übernehmen kann. Ihr professioneller Blick und ihre professionelle Grundhaltung werden geprägt von Werten, Normen und Orientierungen, die sie vermittelt. „Viele dieser Prozesse laufen nicht geplant und gezielt ab, sondern unbeabsichtigt und sind ohne Reflexion nicht nachvollziehbar“. Deshalb, so fordert Klawe (2005: 2) weiter, „muss die Persönlichkeit der Anleiterin oder des Anleiters als (wichtigstes) Medium der Vermittlung ernst genommen“ werden.

Nicht zuletzt ist mit der Qualifizierung der Praxisanleiterinnen auch die Hoffnung verbunden, in Zeiten knapper werdender Personalressourcen genügend nachwachsende pädagogische Fachkräfte gut auszubilden und anzubinden. Dabei erfüllen die Ausbildungseinrichtung und mit ihr auch die Praxisanleiterin eine Doppelrolle: zum einen sind sie „Abnehmer“ und zum anderen „Koproduzenten“, d.h. sie wirken bei der Ausbildung mit und sie übernehmen die Schülerinnen dann nach der Ausbildung. Daraus begründet sich auch die Forderung nach einer engen Verzahnung und Kooperation zwischen der Schule und der Ausbildungseinrichtung als Ort der Praxis. Für die Träger könnte das bedeuten, sich mehr um die Sicherstellung von organisatorischen, finanziellen und zeitlichen Ressourcen für die Praxisanleitung zu bemühen – denn genügend und gut qualifiziertes Personal wird sich in nächster Zeit als wesentlicher Vorteil erweisen – und dazu beizutragen, die Qualität der Kitas in Zukunft dauerhaft zu sichern.

1.2 Qualitätsdimensionen – die Strukturqualität

Die Strukturqualität beschreibt, zu welchem Grad die strukturellen Merkmale geeignet sind, den mit der praktischen Tätigkeit verbundenen Aufgaben als Praxisanleiterin nachzukommen, also jene Rahmenbedingungen, die eine qualifizierte Fortbildung zur Praxisanleiterin sicherstellen oder auch gefährden können. Dabei möchten wir die strukturellen Gegebenheiten vor Ort in den Einrichtungen, die die Praxisanleitung konkret betreffen, sowie die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und die Anforderungen an die Fortbildung zur Praxisanleiterin beleuchten.

Politische und ökonomische Bedingungen

Gegenwärtig ist der Ruf nach ausgebildeten pädagogischen Fachkräften laut, bzw. Träger und Einrichtungen suchen händeringend nach qualifiziertem Personal. Dieser Fachkräftemangel führt zu veränderten Ausbildungsformen, die sich zunehmend mehr in der Praxis etablieren wie etwa die Praxisintegrierte Ausbildung zur Erziehe-

rin (PIA) mit integriertem Berufspraktikum in Baden Württemberg oder die Erzieherinnenausbildung in Teilzeit in Rheinland-Pfalz ab 2012. Denn nur so können die Einrichtungen relativ schnell genügend Betreuungspersonal bereitstellen und den Einrichtungsbetrieb aufrechterhalten. Einer qualifizierten Praxisanleitung muss also zunehmend mehr Gewicht beigemessen werden, will man die Qualität in den Kindertageseinrichtungen zukünftig sichern.

Parallel zu dieser Entwicklung werden im Feld der Elementarpädagogik außerdem erweiterte Kompetenzanforderungen an die pädagogischen Fachkräfte gestellt. Diese zeigen sich in den Themen „Lebenslanges Lernen, laufende Umsetzung neuer pädagogischer Konzepte vor Ort, gestiegene Anforderungen an die Begründung und Dokumentation erzieherischer Aktivitäten, Arbeiten im Team, Öffnung zum Gemeinwesen, Öffnung der Einrichtungen für weitere Altersstufen und Angebotsformen“ (Strätz 2012). Diese Aufschlüsselung zeigt, dass das pädagogische Grundverständnis und die Schlüsselqualifikationen der Fachkräfte zukünftig viel wichtiger sein werden, als Detailwissen. Die Ausbildung der Praktikantinnen zu pädagogischen Fachkräften

- „mit fachlichem Selbstbewusstsein, aber auch mit der Bereitschaft zur ständigen Weiterqualifizierung, die fachliche und soziale Kompetenzen mit der Fähigkeit zur selbstkritischen Reflexion der eigenen Person und Biographie verbinden,
- mit klarem eigenen Standpunkt, unverzichtbar gerade in Umbruchzeiten, die Wettbewerb nicht nur als Konkurrenz, sondern als Chance zur Weiterentwicklung sehen und Kundenorientierung nicht mit Beliebigkeit verwechseln“ (Strätz 2012), ist dabei richtungweisend.

Deshalb, so Strätz, sollte die Qualifizierung zur Praxisanleiterin breit und allgemein auf die Anleitung in der Elementarpädagogik ausgerichtet sein, wobei die unterschiedlichen Formen der Ausbildung bzw. die unterschiedlichen Professionen damit gleichfalls weniger ins Gewicht fallen würden.

Ein Problem, das sich derzeit jedoch abzeichnet ist, dass Träger und andere Verantwortliche zwar die Notwendigkeit solcher Fortbildungsmaßnahmen durchaus anerkennen, aber die pädagogischen Fachkräfte an den Fortbildungen gar nicht teilnehmen oder zeitweise fehlen, weil der personelle Notstand in der Einrichtung die Teilnahme an der Fortbildung nicht zulässt. Wenn wir auf der anderen Seite aber ein gewisses Maß an Qualität in den Einrichtungen erwarten, das insbesondere für die vielen neuen Krippengruppen noch sicherzustellen ist, dann braucht es gut ausgebildetes Personal. Dieses kann aber nur gefunden bzw. ausgebildet werden, wenn eine gesellschaftliche Aufwertung und Anerkennung der pädagogischen Fachkräfte in den Einrichtungen erfolgt, die mit einer entsprechend höheren Entlohnung verbunden ist. Darüber hinaus müssen von den Verantwortlichen sowohl zeitliche als auch finanzielle Ressourcen für die Ausbildung in der Praxis bereitgestellt werden. Leider trifft man in der Praxis jedoch allzu oft auf Träger, die die Praktikantinnen zwar nicht als volle Arbeitskraft berechnen, aber dabei nicht berücksichtigen, dass es sich bei den Mitarbeiterinnen um pädagogische Fachkräfte *in der Ausbildung* handelt und die Ein-

richtung einen Ausbildungsauftrag habt – darauf verweisen die bereitgestellten finanziellen und zeitlichen Ressourcen deutlich.

Die ausbildende Einrichtung

Eine Ausbildungseinrichtung zu sein, bedeutet für die Kita, Bildungs- und Lernprozesse nicht nur für Kinder, sondern mit der Anleitung einer Erzieherin oder Kinderpflegerin in der Berufsausbildung auch von Erwachsenen zu initiieren und dafür verantwortlich zu sein. Um diese Bildungsbemühungen zum Erfolg zu führen, bedarf es eines Umfelds, das bereit ist, die Anstrengungen von Team, Anleiterin und Praktikantin in die pädagogische Praxis zu integrieren. Aber auch die Erkenntnisse aus der Fortbildung zur Praxisanleiterin müssen von Träger und Team in den pädagogischen Alltag und in die Konzeption als Ausbildungseinrichtung übertragen werden.

„Denn Gründe für die fehlende Integration, den fehlenden Transfer des Gelernten in den Arbeitsalltag liegen bei beruflichen Fortbildungen insbesondere in der fehlenden Information von Vorgesetzten und Kollegen, fehlenden Materialien und fehlendem Verständnis des Umfeldes (Krämer-Stürzel 2000: 20).“

Die Einrichtung muss also sowohl das Konzept der Fortbildung als auch der Ausbildung mittragen, und sie muss die Praxisanleiterin in ihrer Aufgabe unterstützen sowie ein gewisses Interesse dafür aufbringen. Die Ausbildung von angehenden pädagogischen Fachkräften muss gewollt sein, denn nur dann ist auch die Bereitschaft in der Einrichtung und beim Träger vorhanden, die notwendigen organisatorischen und fachlichen Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Besonders hilfreich ist es, wenn diese Aufgabe in der Einrichtungskonzeption verankert ist und die Beteiligten sich bereits damit auseinandergesetzt haben, dass sie sich an der fachpraktischen Ausbildung von sozialpädagogischen Fachkräften beteiligen möchten und sich damit in der Verantwortung sehen, dieser Aufgabe durch die Vermittlung entsprechender Kompetenzen nachzukommen.

Die Jugendkultusministerkonferenz (2001: 101) fordert vom Lernort „Praxis“ weitergehend: „Zur Konzeption der jeweiligen Einrichtung muss es gehören, sich selbst als ein ‚Lernort‘ zu definieren und zwar im doppelten Sinne; das Team der Einrichtung versteht sich selbst als eine lernende Organisationseinheit; dieses Selbstverständnis wiederum ist die Voraussetzung dafür, dass sich die Einrichtung auch als ein ‚Lernort‘ für andere öffnet; die Einrichtung versteht sich dann selbst als ein ‚Lernort‘ innerhalb von Ausbildung, wenn sie ein Interesse sowohl an Weiterentwicklung der sozialpädagogischen Praxis als auch an der Förderung eines qualifizierten Nachwuchses hat.“

Damit wäre sichergestellt, dass sich das Team gemeinsam für die Ausbildung entscheidet und auch gemeinsam eine Kollegin auswählt, die für die Anleitung der Praktikantin zuständig ist. Wobei eine stabile Beziehungsstruktur im Team von Vorteil ist (Burat-Hiemer/Wils 2006: 5), denn die Praxisanleiterin ist nicht immer zugegen und kann die Entwicklung der Praktikantin unterstützen, sondern die Kolleginnen müssen in Zeiten der Abwesenheit ihre Aufgabe übernehmen. Darüber hinaus unterstützt und entlastet das Team die Kollegin, die mit der Praxisanleitung betraut ist (Flock 2002: 6). Eine vom Team getragene Ausbildung ist auch für die Praktikantinnen hilfreich, denn die Wahrscheinlichkeit, dass sie sich bei ihren Lernbemühungen mit Unstimmigkeiten und Konflikten im Team auseinandersetzen müssen, ist deutlich geringer. Sie können sich uneingeschränkt auf ihren Lernprozess konzentrieren.

Als hilfreich hat sich in unserer Erfahrung das Anfertigen eines „Praktikantenbuchs“ oder eines „Ausbildungsleitfadens“ erwiesen, in dem sich das Team auf wesentliche Grundsätze und Standards der Ausbildung in der Einrichtung einigt wie die Zielsetzung und die Inhalte der verschiedenen Praktikumsphasen sowie die Formen und Inhalte der Anleitung.

Ein solches Vorgehen im Vorfeld des Praktikums hat den Vorteil, dass unterschiedliche Vorstellungen, Erwartungen und Herangehensweisen geklärt werden können und sich alle im Team mit der Aufgabe der Anleitung beschäftigt haben. Außerdem wird die Praxisanleiterin in ihrer Verantwortung entlastet, Konflikte werden vorgebeugt und das Team kann sich mit der Aufgabe und den Inhalten der Praxisanleitung bewusster identifizieren.

Professionalität der Praxisanleiterin

Wenn wir im Folgenden über Professionalität im sozialpädagogischen Handlungsfeld sprechen, gehen wir davon aus, dass die Praxisanleiterin, falls sie nicht in umfassender Weise darüber verfügt, sich diese in der Fortbildung aneignet. Doch wir sind auch der Meinung, dass eine erfolgreiche Teilnahme an der Fortbildung nur dann gesichert ist, wenn die pädagogische Fachkraft Professionalität in ihrer bisherigen beruflichen Tätigkeit immer wieder angestrebt hat und motiviert ist, sich für die Rolle der Praxisanleiterin zu qualifizieren. Dies bedeutet, dass die Anleitung von einer pädagogischen Fachkraft übernommen werden sollte, die sich für diese Aufgabe interessiert und sich dieser Aufgabe gewachsen fühlt.

Wesentlich für einen gelungenen Ausbildungsprozess erscheint uns auch, dass sich die Praxisanleiterin mit der eigenen Arbeit identifizieren kann, denn nur dann ist sie wirklich in der Lage, die Qualifizierung der angehenden pädagogischen Fachkräfte umzusetzen und bei diesen einen Lernprozess anzustoßen, der motiviert und von Authentizität getragen wird. Andernfalls würde es ihr nicht gelingen, sich als Vorbild und Reflexionsmodell zur Verfügung zu stellen. Eigenes Verhalten zu reflektieren,

sich darüber bewusst zu werden und es gezielt einzusetzen, ist jedoch die Grundbedingung für ein professionelles pädagogisches Handeln. Deshalb sollte die Anleiterin über eine anerkannte Berufsausbildung im Feld der Elementar- oder Sozialpädagogik verfügen und mindestens zwei Jahre Berufserfahrung mitbringen.

Ein umfassendes Fachwissen, das sie überzeugend vermitteln kann, wird ihre Rolle als Praxisanleiterin und als Vorbild für die Praktikantin sehr unterstützen. Um die Kompetenz zu entwickeln, die Praktikantinnen in ihren Lernprozessen anzuleiten, muss sie außerdem die eigenen didaktischen und methodischen Überlegungen wahrnehmen, beschreiben und analysieren können. Sie muss in der Lage sein, dieses oft implizite Wissen in eine explizite Darstellung zu überführen, damit es für die Praktikantin nutzbar wird. Sie sollte ihr eigenes professionelles Handeln erläutern und fachlich begründen können. Außerdem zählt es zu ihren Aufgaben:

- Lernziele zu setzen
- Anforderungen der Einrichtung darzustellen
- Anleitungsgespräche zu führen (Informationsaustausch und Reflexion)
- Regularien zu vereinbaren (z. B. Dienstzeiten, Aufgaben, Datenschutz)
- Einrichtung und Konzeption zu erläutern
- Kontaktaufnahme zu unterstützen (Kogel 2008: 51).

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass die Praxisanleiterin sich der Herausforderung stellen muss, die Praktikantin sowohl zu begleiten und zu beraten als auch zu beobachten und einzuschätzen. Denn erst dadurch wird es ihr möglich, Erfahrungsräume für die Praktikantin zu eröffnen und kritische Situationen zu vermeiden, in die sie korrigierend eingreifen müsste. Sie sollte sich in der Lage fühlen, den Anleitungsprozess im Dreieck zwischen Schule, Praxisstelle und Praktikantin zu gestalten und die Praktikantin im Hinblick auf den Erfolg des Praktikums einzuschätzen und zu bewerten.

Ein weiterer Schwerpunkt ihres Handelns liegt in der Anleitung der Praktikantin zur kritischen Reflexion und Einschätzung der eigenen Kompetenzen und Potenziale auf dem Weg zu professionellem Handeln sowohl bei der Gruppenleitung als auch in konkreten pädagogischen Situationen. Unsere Erfahrungen zeigen, dass die Praxisanleiterinnen häufig mit unzutreffenden Selbsteinschätzungen und Bewertungen durch die Praktikantin konfrontiert werden, was sich dadurch erklären lässt, dass viele Aufgaben für die Praktikantin neu sind und sie meist noch keine erprobten Bewertungs- und Vergleichsmaßstäbe besitzt. Diese Situation wirkt auf viele Praktikantinnen verunsichernd.

Manche reagieren darauf mit einer erhöhten Sensitivität und benötigen einen feinfühligem Umgang, während andere sich eher „abschotten“ und deutlich mehr Anstoß benötigen, um Fehlinterpretationen und Fehlurteile zu vermeiden. Die Praxisanleiterin muss diese Unterschiede wahrnehmen, analysieren und entsprechend darauf reagieren können, will sie die Praktikantinnen in ihrem Lernprozess weiterbringen, d. h. sie benötigt ein sicheres Auftreten und ein gutes „Standing“ sowie Kritikfähig-

keit, Flexibilität, Engagement, Durchhaltevermögen, Beziehungsfähigkeit und Feinfühligkeit. Sie muss die Praktikantinnen führen können und sie gleichzeitig in ihrer Handlungskompetenz und Selbstständigkeit stärken. Sie sollte also über ausgeprägte Selbstkompetenzen sowie über soziale Kompetenzen verfügen.

Die Anerkennungspraktikantin

In der Literatur und in den Ausbildungsplänen der verschiedenen Ausbildungsinstitutionen finden sich viele Ziele, die detailliert den Erwerb von Kompetenzen für die Praxisphase beschreiben. Um diese fachlichen Kompetenzen zu erwerben, sind jedoch gewisse Basiskompetenzen unerlässlich, die den erfolgreichen Abschluss der Ausbildung sicherstellen. Diese Kompetenzen und Orientierungen können zwar im Praktikum zunehmend ausdifferenziert werden, sollten jedoch zumindest im Ansatz zu Beginn des Berufspraktikums zu erkennen sein. Dies bedeutet, dass die Praktikantinnen diese bereits in der bisherigen Ausbildung erworben haben sollten bzw. dass im Verlauf der Ausbildung geklärt wurde, ob die Schülerinnen die entsprechenden Voraussetzungen mitbringen. Darunter fallen sogenannte Schlüsselqualifikationen wie beispielsweise:

- Zuverlässigkeit
- Pünktlichkeit
- Lernbereitschaft
- Grundsätzliches Interesse am Kind.

Burat-Hiemer und Wils (2006: 3) beschreiben dies sehr passend, wenn sie fragen: „Hat die Praktikantin eine dem Kind zugewandte Art, ein intellektuelles und emotionales Interesse am Kind? Ist sie motiviert und zeigt sie persönliches Engagement, diesen Beruf zu erlernen? Wenn Sie diese Fragen mit einem eindeutigen „Ja“ beantworten können, hat die Praktikantin gute Voraussetzungen, den Ausbildungsprozess zu bewältigen. Allerdings beschreiben Hofer und Schroll-Decker (2005: 2) in ihrer Studie neben den zeitlichen Ressourcen vor allem die Anleitung von Praktikantinnen, denen es an der nötigen Reife fehlt, als große Schwierigkeit in der Praxisanleitung. Ob das Verhalten der Praktikantin, wie es sich zeigt und auf den ersten Eindruck hin wirkt, tatsächlich charakteristisch für die Person ist oder eventuell situativ erklärt werden muss, sollte jedoch immer gründlich geprüft werden.

Gerade der Übergang von der Schule in die Realität des beruflichen Alltags stellt für manche Schülerin eine Situation dar, die zu gravierenden Krisen führt. Manche Praktikantinnen sind der Schülerrolle verhaftet und tun sich schwer, eigene Aktivität einzubringen oder Verantwortung zu übernehmen. Ängste entstehen, den Anforderungen nicht zu genügen. Für andere beginnt in dieser Phase (leider) zum ersten Mal die Auseinandersetzung mit der Frage, ob sie diesen Beruf wirklich ausüben möchten, und wieder andere sind viel mehr mit der eigenen Ablösung vom Elternhaus beschäftigt, als damit, die an sie gerichteten Mindestanforderungen zu erfüllen. Unerwartete Verhaltensweisen finden sich manchmal auch bei jenen Schülerinnen, die zwar die

Phase der Berufsfindung abgeschlossen haben, sich aber auf dem Weg zu einer höheren Qualifikation nur auf der Durchreise befinden.

Der Kompetenzwürfel von Burat-Hiemer und Wils (2006: 9) verweist auf die individuellen Unterschiede der Praktikantinnen. Dabei wird die Handlungskompetenz der angehenden pädagogischen Fachkräfte in der Praxisphase ihrer Ausbildung, die sich aus Selbst-, Sozial-, Fach- und Methodenkompetenz zusammensetzt, beschrieben. Diese Kompetenzen können jedoch von Praktikantin zu Praktikantin sehr variieren sowie unterschiedlich angelegt und ausgebildet sein. Dadurch rückt die Individualität der jeweiligen Praktikantin mehr in den Blick. Die Praxisanleiterin und das jeweilige Team sind deshalb gefordert, die Potenziale und Ressourcen der Praktikantin entsprechend einzuschätzen, um eine Über- oder Unterforderung zu vermeiden, aber auch um zu erkennen, in welchen Bereichen die Praktikantin zusätzliche Lernerfahrungen braucht bzw. wo sie momentan die Grenze ihrer Entwicklung erreicht hat.



Abb. 1.1: Kompetenzwürfel nach Burat-Hiemer und Wils (2006: 9)

In jedem Falle, so betont Krenz (2008: 23), ist die Persönlichkeitsentwicklung der angehenden pädagogischen Fachkräfte von besonderer Bedeutung. Denn „um den ‚hundert Sprachen‘ des Kindes adäquat zu begegnen sowie ihre Familien in allen Belangen wirkungsvoll unterstützen zu können, muss die Erzieherin über eine weit entwickelte, differenzierte und gefestigte Persönlichkeit verfügen“ (Stahl et al. 2008: 50). Diese weiterzuentwickeln, ist Aufgabe von Praxisanleiterin und Praktikantin. Da-

bei gilt es aber auch, zwischen Praxisanleitung und Supervision zu unterscheiden, denn die Praxisanleitung kann eine Supervision, die das berufliche Handeln mehr vor dem Hintergrund der Person interpretiert und weniger vor dem Hintergrund pädagogischer Maßnahmen, nicht ersetzen.

Die Kooperationsbeziehung zwischen Fachschule und ausbildender Einrichtung

Die Kooperationsbeziehung zwischen ausbildender Einrichtung und Fachschule bzw. zwischen Erzieherinnen und Lehrkräften ist gekennzeichnet durch die verschiedenen Strukturen der jeweiligen Institution. Dies zeigt sich in der unterschiedlichen gesellschaftlichen Anerkennung, die sich in der ungleichen Bezahlung von Erzieherinnen und Fachschullehrerinnen ausdrückt und eine Kooperation auf Augenhöhe erschwert. Doch auch andere Aspekte, wie unterschiedliche organisatorische Strukturen und Herangehensweisen, hemmen den Kontakt zwischen Schule und Kindertageseinrichtung. Feststehende Curricula oder die Qualifikations- und Selektionsfunktion der Schule auf der einen Seite sowie die Flexibilität, Lebensweltorientierung und Integrationsfunktion der Kindertageseinrichtung im Hinblick auf die Bildung und Betreuung des einzelnen Kindes auf der anderen Seite seien hier nur beispielhaft genannt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die „schulische Ausbildung organisatorisch überlegen und besser anerkannt“ ist, aber ihre Qualität von den praktischen Elementen der Praxisstätten abhängt. Die Verknüpfung dieser beiden Aspekte ist angesichts der strukturellen Ungleichheiten zwischen den Lernorten eine besondere Herausforderung“ (Fläming 2011: 26).

Diese besondere Herausforderung liegt unseres Erachtens darin, dass die Kindertageseinrichtung einen Teil der Ausbildung übernimmt, die den Bedingungen und Vorgaben der Schule unterliegt und nach deren Kriterien bewertet wird. Außerdem wird von Seiten der Schule nur wenig beachtet, dass die Aufgabe der anleitenden Fachkräfte vor allem die Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder ist und die Praxisanleitung eine zusätzliche Anforderung bedeutet. Die Begegnung der beiden Interaktionspartner Schule und Kita unterliegt also immer erschwerten Bedingungen und gelingt aus der Perspektive der pädagogischen Fachkräfte oft nur deshalb, weil sie um einen Kompromiss bemüht sind, der die unterschiedlichen Anforderungen von Schule und Praxis integriert. Oft aber wird das Problem auch an die Praktikantinnen weitergegeben, die sich dann damit beschäftigen müssen, wie sie einander widersprechenden Anforderungen von Schule und Praxis nachkommen. Als Beispiel sei hier die Arbeit einer Einrichtung nach dem offenen Konzept und die Anforderung der Schule an die Praktikantin angeführt, in dieser Kita eine detaillierte Facharbeit mit Zielsetzung, Methodenbeschreibung und einzelnen z.T. sehr kleinteiligen Projektschritten zu verfassen.

Mit Blick auf die Kooperationsbeziehung von Schule und Praxis kommen die Autoren Hofer und Schroll-Decker (2005: 7) in ihrer Studie zur Verknüpfung der beiden Lernorte „Schule und Praxis“ zu dem Schluss, dass die Praxisanleiterinnen ihre Aufgabe zwar engagiert, motiviert und mit dem Ziel verfolgen, dass diese ihnen ein „Fenster nach außen öffnet“, in Form einer Herausforderung, einer Gestaltungs- und Verwirklichungsmöglichkeit – hier zu verstehen als Erwartung, durch den Anleitungsprozess aktuelles Wissen zu gewinnen und zur Selbstreflexion animiert zu werden. Dies aber wird von der Schule weitgehend ignoriert. Deshalb fordern Hofer und Schroll-Decker (ebd.): „Der Lernort Schule tut gut daran, sich der Motive und Interessen der Praxisanleiterinnen bewusst zu werden und sich der Aufgabe wechselseitiger Information als erwartete ‚Belohnung‘ zuzuwenden.“

Fläming betont zwar in ihrer Studie, die sich ebenfalls mit der Kooperation zwischen Schule und Praxisstätte beschäftigt, wichtige Funktionen der Praxisstätte aus der Perspektive der Fachschulleitung (2011: 20 ff) wie:

- Bewertung der Qualität der Ausbildung
- Beitrag zur Aktualisierung der Ausbildungsinhalte
- Bewertung der praktischen Leistungen und der Eignung für den Beruf
- Beitrag zur beruflichen Weiterentwicklung und Reflexion der Lehrkräfte
- Attraktivität der Praxisstätte als Lernumfeld.

Doch auch Fläming kommt zu dem Ergebnis, dass die Kooperation zwischen den beiden Professionen nicht auf Augenhöhe stattfindet, wenn sie feststellt, dass „vor allem die Glaubwürdigkeit des Urteils über die Leistungen der Praktikantinnen und Praktikanten sowie das mangelnde Selbstbewusstsein der Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter in Gesprächen mit der Lehrkraft“ (ebd. 2011: 24) von Seiten der Schule kritisiert wird. Ein weiterer Kritikpunkt der Schulleitung an den pädagogischen Fachkräften sind die oft ungenügenden fachlichen Kompetenzen der Praxisanleiterinnen.

Letztlich zeigt sich, dass beide Professionen Erwartungen aneinander haben, die nicht erfüllt werden. Damit besteht die Gefahr, dass sich entweder Lehrerin oder Praxisanleiterin mit der Schülerin gegen den jeweils anderen Lernort verbündet und die dort gestellten Anforderungen abwertet. Vielleicht könnte eine Chance darin liegen, die Kompetenz der pädagogischen Fachkräfte in der Praxisanleitung durch Fortbildungen zu erhöhen, um dann die Kooperation durch mehr gemeinsame Planung, Reflexion, Rückmeldung und Austausch miteinander zu verbessern, hin zu einer mehr partnerschaftlichen und gleichberechtigten Zusammenarbeit. Schlussendlich aber sollte allen Beteiligten aus Schule und Praxis klar sein, dass sie gemeinsam die Verantwortung für die Ausbildung der Praktikantinnen tragen.

Strukturelle Standards und Qualitätskriterien für die Fortbildung von Praxisanleiterinnen

Im Folgenden werden wichtige strukturelle Standards und Qualitätskriterien für die Fortbildung von Praxisanleiterinnen dargestellt. Das in diesem Buch beschriebene und in der Praxis erprobte Qualifizierungskonzept verstehen wir dabei als ein Modell von „best practice“, das wir hier ausführlich im Hinblick auf strukturelle Aspekte beschreiben.

Struktur und Ablauf der Fortbildung

Das Qualifizierungskonzept ist auf drei Ebenen angelegt:

- Zum einen erfolgt eine theoretische Einführung mittels eines Leitfadens (→ Kap. 3), in dem alle für die Praxisanleitung relevanten Themen erörtert werden.
- Zum anderen finden an 5½ Tagen Workshops statt, in denen bestimmte Inhalte des Leitfadens vertieft, geübt und trainiert werden. Diese fünf Qualifizierungsmodule erfolgen vor dem eigentlichen Beginn der Anleitungphase (→ Tab. 1.1).
- Wenn die Anleiterinnen dann mit den Praktikantinnen arbeiten, werden in zwei Reflexionsworkshops konkrete Themen, Probleme und Schwierigkeiten aus der Praxis bearbeitet.

Nach einem Jahr mündet die Ausbildung in zwei weitere Treffen der Praxisanleiterinnen im 5. und 6. Quartal der Ausbildung. Das erste Treffen ist dabei nochmals auf einen Reflexionsprozess ausgerichtet, stellt aber die kollegiale Beratung durch die Kolleginnen in den Mittelpunkt, während im zweiten Treffen die persönliche Entwicklung als Praxisanleiterin im Verlauf der Fortbildung evaluiert wird.

Die Qualifizierung endet mit einem Zertifikat, auf dem Inhalte und Dauer der Fortbildung festgehalten sind. In der Praxis hat sich eine feierliche Übergabe durch den Träger der Ausbildung als sehr positiv erwiesen, weil die Qualifizierung und auch die Teilnehmerinnen dadurch eine positive Aufwertung erfahren. Unsere Erfahrung zeigt, dass dies die Fachkräfte als etwas Besonderes wahrnehmen, da ihnen nach eigenen Angaben selten so viel Aufmerksamkeit zu Teil wird und sie sich eher im Zuge deutlich gestiegener Anforderungen und Erwartungen damit konfrontiert sehen, dass sie diesen nicht nachkommen können, weil ihnen meist die zeitlichen Ressourcen oder auch die fachlichen Kompetenzen fehlen.

	1. Quartal	2. Quartal	3. Quartal	4. Quartal	5. Quartal	6. Quartal
Praxisanleiterinnen	Theoretische Einführung und praktische Erprobung im Workshop			Anleitungsphase		
	Modul 1 Bevor es losgeht (1½ Tage)	Modul 3 Unterwegs I (1 Tag)	Modul 5 Evaluation und Abschluss (1 Tag)	Reflexionsworkshop 1 (½ Tag)	Anleiterinnentreffen (½ Tag)	Anleiterinnentreffen (½ Tag)
	Modul 2 Start in die Praxis (1 Tag)	Modul 4 Unterwegs II (1 Tag)		Reflexionsworkshop 2 (½ Tag)		
Praktikantinnen				Praxisphase		
				Auftaktworkshop (½ Tag)	Vertiefungsworkshop (1 Tag)	
					Abschlussworkshop (½ Tag)	

Tab. 1.1: Struktur der Fortbildung

Parallele Prozesse der Fortbildung

Des Weiteren hat sich aus unserer Perspektive die parallele Begleitung der Praktikantinnen durch die Fortbildnerinnen in Form von drei Begleitworkshops als hilfreich erwiesen (→ auch Kap. 2). Dabei konnten die Erfahrungen aus diesen Workshops wiederum in die Arbeit mit den Praxisanleiterinnen einfließen. Wichtige Aspekte wurden thematisiert und für die Ausbildung nutzbar gemacht. So berichteten die Praktikantinnen beim ersten Workshop z. B. von ihren Sorgen und Hoffnungen. Diese konnten in den folgenden Reflexionsworkshops mit den Anleiterinnen thematisiert werden, wodurch eine Sensibilisierung der Praxisanleiterinnen für die spezifische Situation der Praktikantinnen möglich war.

Ebenso parallel läuft auch die inhaltliche Ausrichtung der Fortbildung, die sich an den verschiedenen Ausbildungsphasen des Praktikums orientiert:

- Orientierungsphase
- Erprobungs- und Vertiefungsphase
- Verselbstständigungsphase.

Die Parallelität zeigt sich hier darin, dass die Praxisanleiterinnen vor der eigentlichen Ausbildung der Praktikantinnen ebenso die einzelnen Phasen der berufspraktischen Ausbildung in der Qualifizierung durchlaufen.

- **Orientierungsphase:** Die Anleiterinnen setzen sich am Anfang der Fortbildung mit den entsprechenden Zielsetzungen, Aufgaben und Problemen ihrer Anleitung, aber auch parallel dazu mit denen der Praktikantinnen auseinander.
- **Erprobungs- und Vertiefungsphase:** Wenn diese erste Phase der Fortbildung beendet ist und die Praktikantinnen in die Einrichtung kommen, werden die pädagogischen Fachkräfte parallel dazu in den Reflexionsworkshops bei dieser Aufgabe begleitet.
- **Verselbstständigungsphase:** In der Verselbstständigungsphase der Praktikantinnen mündet die Fortbildung der Praxisanleiterinnen in zwei Treffen der nun qualifizierten Anleiterinnen und beendet diese quasi mit einer Verselbstständigung der Anleiterinnen. Denn die Fortbildnerinnen verabschieden sich nach einer Einführung der Fachkräfte in die kollegiale Beratung und überlassen den pädagogischen Fachkräften das Feld. Die weiteren Treffen sind nun geprägt, durch einen intensiven Austausch der pädagogischen Fachkräfte zu spezifischen Themen bzw. Fällen aus ihrem Arbeitsalltag als Praxisanleitung.

Sicherlich werden die hier aufgeführten Phasen sowohl von Praktikantinnen als auch von pädagogischen Fachkräften je nach Vorerfahrungen, fachpraktischen Kompetenzen sowie individuellen Voraussetzungen unterschiedlich schnell durchlaufen. Insgesamt aber haben sich die beschriebenen Parallelprozesse als strukturierende Elemente der Fortbildung bewährt: Sie bieten den Beteiligten Orientierung; werden diese Prozesse systematisch aufeinander bezogen, lassen sich weitere Synergieeffekte erzeugen, wie in Kapitel 1.3 differenziert beschrieben.

Professionalität der Fortbildnerinnen

Die Lehrenden für den Bereich der Praxisanleitung sollten über fundierte Kenntnisse in der Elementarpädagogik und auch in der Erwachsenenbildung verfügen.

Kenntnisse in der Erwachsenenbildung: Die Forderung nach Kompetenzen im Bereich der Erwachsenenbildung (oder zumindest im pädagogischen oder psychologischen Bereich) basiert darauf, dass die Besonderheiten des Lernens von Erwachsenen bei der Ausbildung von Praxisanleiterinnen in doppelter Weise Berücksichtigung finden müssen: Zum einen, weil die pädagogischen Fachkräfte als angehende Praxisanleiterinnen mit Erwachsenen arbeiten, die passende Lernsettings, Lernarrangements und Lernmethoden benötigen. Die Fortbildnerinnen bieten sich hier als Modell an. Sie bringen ein reichhaltiges Repertoire an Methoden und Erfahrungen in der Fortbildung und Qualifizierung mit, das sie an die Teilnehmerinnen weitergeben können. Zum anderen mit Blick auf die angehenden Praxisanleiterinnen selbst, von denen manche schon über viele Jahre Praktikantinnen ausgebildet haben und somit bereits

über Erfahrungen und Kompetenzen in diesem Bereich verfügen, die bei der Fortbildung Berücksichtigung finden sollten.

Kenntnisse in der Elementarpädagogik: Die Kompetenzen im elementarpädagogischen Arbeitsfeld sind erforderlich, um die Ausbildung auf die Anforderungen an die pädagogische Fachkräfte in diesem Feld abstimmen und entsprechend prozessorientiert auf die jeweilige Lerngruppe eingehen zu können. Nur eine fachkundige Fortbildnerin ist in der Lage, Situationen und Prozesse im pädagogischen Alltag differenziert zu analysieren und sie für die Teilnehmerinnen in Form von Input, Reflexion, Diskussion und Praxisbezug nutzbar zu machen. So kann sie eine Situation schaffen, in der die Teilnehmerinnen lernen, ihre pädagogischen Interventionen, ihre Konzepte und Haltungen zu überprüfen und zu begründen, was nicht zuletzt auch zu einer Erweiterung der pädagogischen Kompetenzen bei den Anleiterinnen führt.

Darüber hinaus spielen arbeitsfeldbezogene Problemlagen wie die zeitlichen Ressourcen der Fachkräfte oder erschwerte bzw. belastende Kommunikationsverläufe mit Eltern und behindernde Rahmenbedingungen eine wichtige Rolle und müssen in der Fortbildung entsprechend Berücksichtigung finden. Doch die Fortbildnerinnen sollten nicht nur davon Kenntnis haben, welche Anforderungen und Schwierigkeiten eine pädagogische Fachkraft in einer Kita zu bewältigen hat, sondern ebenso in der Lage sein, diese Anforderungen entsprechend abgestuft auf die verschiedenen Phasen (Orientierungs-, Vertiefungs- und Abschlussphase) des Anerkennungsjahres abzustimmen. Konkret kann das bedeuten, dass die Dozentinnen nicht nur im Blick haben müssen, wie sie den pädagogischen Fachkräften die nötigen Kompetenzen im Hinblick auf die Vereinbarung von Zielen vermitteln, sondern auch, welche Ziele für die Praktikantin in welcher Phase der Ausbildung angestrebt werden sollten und wie die Praktikantin diese in Bezug auf die Kinder oder Eltern umsetzen kann.

Die bisherigen Erfahrungen in den Fortbildungen haben gezeigt, dass Dozentinnen den Seminarablauf immer wieder auf den drei Prozessebenen (→ Kap. 1.3) analysieren und reflektieren müssen, um die Qualität der Fortbildung zu sichern. Nur so kann gewährleistet werden, dass alle Ebenen Berücksichtigung finden. Darüber hinaus sollten die Weiterbildnerinnen für die Praxisanleiterinnen – wie diese später für die Praktikantinnen – im Hinblick auf ihre personalen und sozialen Kompetenzen Vorbild sein.

Um die Verantwortung für den Lernprozess übernehmen zu können, sind folgende Fähigkeiten und Persönlichkeitseigenschaften Voraussetzung:

- Respekt und Wertschätzung gegenüber den pädagogischen Fachkräften
- Wahrnehmungsfähigkeit und Feingefühligkeit sowohl im Hinblick auf Gruppen- und Seminarprozesse als auch auf die Lernprozesse der jeweiligen Teilnehmerin
- Kommunikationsfähigkeit und Empathie
- (Selbst-)Reflexivität
- Flexibilität und Offenheit für Neues und Ungewohntes
- Kritikfähigkeit (insbesondere im Annehmen von Kritik) und Konfliktfähigkeit
- Lösungsorientiertes Vorgehen (anstatt Ursachenorientierung)
- Selbstbewusstsein im Sinne von Standhaftigkeit und Erfahrung im Umgang mit Widerständen und Lernblockaden
- Authentizität und Humor
- Spaß und Lust am Kontakt sowie an der Arbeit mit den Fachkräften.

Mit Blick auf ein Fortbildungssetting als Inhouse-Seminar sollten sich die Weiterbilderinnen mit den Besonderheiten des Trägers vertraut gemacht haben und dessen Wünsche und Anforderungen an die Fortbildung kennen: Denn Qualität kann am nachhaltigsten angestrebt werden, wenn sie alle Ebenen des Fortbildungsprozesses, auch die des Trägers, durchdringt.

Leitbild und pädagogisches Konzept

Das Leitbild und pädagogische Konzept der Fortbildung orientiert sich daran, dass Lernen als Prozess verstanden wird, der vom Lernenden selbst vollzogen werden muss und für den dieser die Verantwortung hat. Die Fortbildnerinnen hingegen tragen die Verantwortung für den Prozess der Fortbildung, also die Art und Weise, wie sie die Fortbildung durchführen, welche Erfahrungsmöglichkeiten sie bereitstellen oder wie sie die Teilnehmerinnen bei der Auswahl der Inhalte und Methoden einbeziehen. Entscheidend ist also jene Haltung und Einstellung, die die Fortbildnerin bei der Planung und Durchführung der Maßnahme leitet.

Das Leitbild

Das Lernen in einer Fortbildungsmaßnahme muss erwachsenengemäß sein. Das bedeutet, dass Lernziele und Lerninhalte von den Lernenden mitbestimmt und ihre Berufs- und Lebenserfahrungen einbezogen werden.

Reflexive und rekonstruktive Lernprozesse: In unseren Fortbildungen achten wir bei allen Einheiten darauf, dass das Lernen auf der Grundlage reflexiver und rekonstruktiver Prozesse erfolgt und die individuellen biographischen Dimensionen der einzelnen Teilnehmerin in die Veranstaltung einfließen. Um den Bezug zum konkreten

Arbeitskontext der Teilnehmerin herzustellen, hat es sich im Vorfeld der jeweiligen Module bewährt, Beobachtungsaufträge oder Kontext analysierende Fragestellungen zum jeweiligen Thema des Moduls von den pädagogischen Fachkräften bearbeiten zu lassen. Widerstände bei den Lernenden sehen wir als Chance und als berechtigtes und begründetes Anliegen, das wir gerne aufgreifen und ggf. diskutieren. Wobei die Kommunikation mit und unter den Teilnehmerinnen von uns immer wieder gezielt gefördert wird.

Transparenz: Unsere Bildungsbemühungen basieren auf einem hohen Maß an Transparenz, d. h. die Teilnehmerinnen werden immer sowohl über Inhalte, Ziele und Dauer als auch über die Lehrmethoden der einzelnen Lerneinheiten informiert. Die Lerninhalte müssen für die Lernenden einen Sinn ergeben, d. h. die konkrete Verwertbarkeit und Umsetzung durch die Nutzerinnen der Maßnahme ist für uns leitend. Deshalb werden Erwartungen und Interessen der Teilnehmerinnen kontinuierlich thematisiert und entsprechend abgestimmt. Die Lernenden werden außerdem dazu ermuntert, eigene Lernwünsche einzubringen.

Prozessorientiertes Vorgehen: Unser Vorgehen ist prozessorientiert, da wir die einzelnen Module gemeinsam mit den Lernenden evaluieren und reflektieren, wobei die Erkenntnisse in die weitere Planung und Durchführung der Maßnahme einfließen. Gleichzeitig orientieren wir uns bereits im Vorfeld der Maßnahme an den Kompetenzen und Möglichkeiten der Zielgruppe, indem wir uns einen Überblick über die Lerngruppe verschaffen und z. B. klären, wer von den Lernenden Erfahrung in der Praxisanleitung mitbringt, wer über langjährige Berufserfahrung verfügt, wie viele Teilnehmerinnen in großen Einrichtungen mit mehr als sechs bis acht Kolleginnen arbeiten und wer die Anleitung in einer Krippe, wer in einer Kita übernimmt.

Lernkonzept

Das Lernkonzept der Fortbildung zeichnet sich dadurch aus, dass es eine gewisse zeitliche und personelle Kontinuität gewährleistet. Lernen kann so als Prozess erlebt werden, der durch die Möglichkeit eines intensiven Austauschs der Lernenden untereinander unterstützt wird. Durch den vertrauten Rahmen steigt die Chance, eigene Persönlichkeitsaspekte wahrzunehmen und zu bearbeiten. Der kollegiale Austausch bietet den jungen Teilnehmerinnen außerdem die Möglichkeit, von den Erfahrungen der Älteren zu profitieren, während diese wiederum durch die Vorstellungen, Ideen und Visionen der Jüngeren angeregt werden, über die eigenen Perspektiven nachzudenken.

Praxis- und Handlungsorientierung: Das Lernkonzept ist sowohl praxis- als auch handlungsorientiert ausgerichtet, denn die Fortbildung richtet sich bei allen Übungen und Aufgaben an der Entwicklung fachpraktischer Handlungskompetenzen der Teilnehmerinnen aus. Konkret bedeutet das, dass theoretische Inhalte immer wieder in Bezug zur beruflichen Praxis gesetzt und handlungsbezogene Problemstellungen ausdrücklich thematisiert werden. Die Reflexionsworkshops ermöglichen außerdem

eine weitere Fokussierung von Problemstellungen der Praxisanleiterinnen in den konkreten Anleitungssituationen.

Lernsettings und Methoden: Die Lernsettings der Fortbildung reichen von der Einzel- und Partnerarbeit bis hin zur Arbeit in Kleingruppen, wobei Erfahrungsaustausch, Diskussionen oder auch kurze thematische Inputs meist im Plenum stattfinden. Bei der Methodenauswahl wird darauf geachtet, dass sich vielfältige Lernformen abwechseln und die Lerninhalte von den Lernenden selbsttätig erschlossen werden können.

Ziele

Die Teilnehmerinnen erwerben mit der Fortbildung eine Zusatzqualifikation und sollen befähigt werden, Praktikantinnen insbesondere im Berufspraktikum qualifiziert anzuleiten. Das bedeutet konkret, dass sie jene Kompetenzen erwerben müssen, die sie benötigen, um die Praktikantinnen bei der praktischen Umsetzung der bisher fast ausschließlich in der Schule erworbenen Lerninhalte im Beruf anzuleiten (→ Kap. 1.4).

Erweiterung der Handlungskompetenz: Diese Qualifikation ist ausgerichtet auf eine Erweiterung der Handlungskompetenz der Praxisanleiterinnen und bezieht die Entwicklung sozialer und personaler Kompetenzen ein. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung, den eigenen Zielen und Interpretationen ist dabei ein wichtiger Schwerpunkt der Qualifizierung.

Erweiterung fachtheoretischer Kenntnisse: Auch fachtheoretische Kenntnisse sollen, wann immer dies möglich ist, in die Fortbildung einfließen. Um qualifiziert in der Praxis anleiten zu können, müssen die Fachkräfte über differenzierte und aktuelle Kenntnisse in der Elementarpädagogik verfügen. Dies belegt auch eine 2012 erstellte WIFF-Expertise, bei der die Befragung von Fachschulleitern zu dem Ergebnis kam, dass es den anleitenden Fachkräfte schwerfalle „pädagogische Handlungskonzepte der Praxiseinrichtung sowie eigene Handlungen fachlich fundiert zu erläutern und zu begründen“ (Fläming 2012: 23). Deshalb ist es ein Ziel der Fortbildung, darauf intensiv einzugehen und den Fachkräften hier verstärkt Unterstützung anzubieten, damit sie ggf. den Anschluss an die aktuelle Fachdiskussion knüpfen können.

Beitrag zur konkreten Problemlösung: Darüber hinaus soll die Fortbildung einen unmittelbaren Nutzen für die Praxisanleiterinnen haben, damit die Lernanstrengungen zur konkreten Problemlösung im Hinblick auf die mit der Praxisanleitung verbundenen Herausforderungen in der Einrichtung beitragen. Viele dieser Probleme haben ihren Ursprung darin, dass die Praktikantin mit ihren Vorstellungen, Einstellungen, Erfahrungen und Visionen auf die Realität des pädagogischen Alltags trifft. Die individuelle Persönlichkeit der Praktikantin, der jeweiligen Mitarbeiterinnen im Team, der Kinder und deren Familien bilden den Rahmen für diesen Prozess. Die Praktikantin stößt dabei auf Dissonanzen zwischen ihren eigenen Erwartungen, Wünschen, Kompetenzen, Werthaltungen und ihrem Wissen. Diese Herausforderungen aber auch Verunsicherungen werden von der jeweiligen Praktikantin in unterschiedlicher Form erlebt und bewältigt, was mitunter auch zu Konflikten führen

kann. Doch nicht nur die Kompetenz der Praxisanleiterin, diese Konflikte und Schwierigkeiten wahrzunehmen, zu deuten und als Entwicklungschance für die Praktikantin umzudeuten und zu bearbeiten, ist Ziel der Ausbildung, sondern auch, ihre Kompetenz, die in der pädagogischen Praxis implizit enthaltenen Widersprüche explizit zu machen. Diese können so für die Praktikantin nutzbar gemacht werden, denn sie machen die Komplexität pädagogischen Handelns deutlich und ermöglichen der Praktikantin, ihr Handeln zunehmend besser auf die Situation und die jeweiligen Kinder abzustimmen.

Selbstwahrnehmung und Selbstbewusstsein stärken: Darüber hinaus sollen die Praxisanleiterinnen in der Wahrnehmung ihrer eigenen Kompetenzen und in ihrem Selbstbewusstsein gestärkt werden, um auf diese Weise der Kritik, wie sie von den Leitungskräften der Fachschulen geäußert wird, wenn sie das mangelnde Selbstbewusstsein der Praxisanleiterinnen in Gesprächen beklagen (Flämig 2011: 24), gezielt entgegenzuwirken.

Abschließend erhoffen wir uns von unserem Vorgehen, dass die Anleiterinnen die Fortbildung als positive Lernerfahrung bewerten und mit den Praktikantinnen replizieren können, und ebenso, dass „die Anleitung nicht als zusätzliche Belastung, sondern von beiden Seiten (Praktikantin und Anleiterin; Anmerkung der Autorinnen) als kreative und anregende Ergänzung und Reflexion der eigenen Alltagspraxis erlebt wird“ (Klawe 2005: 3).

Inhalte

Die Inhalte der Fortbildung (siehe dazu ausführlicher die einzelnen Module, → Kap. 2) orientieren sich am Verlauf und an den verschiedenen Phasen des Ausbildungsprozesses der Praktikantinnen:

- **Module 1 und 2:** Zu Beginn der Fortbildung stehen die Themen Vorbereitung der Einrichtung als Ausbildungsstätte und der pädagogischen Fachkraft zur Anleiterin sowie deren Auseinandersetzung mit ihrer beruflichen Identität und pädagogischen Professionalität im Mittelpunkt. Die Ziele des Praktikums und das Kooperationsdreieck „Schule-Praxisstelle-Schülerin“ werden gleichfalls thematisiert.
- **Modul 3:** In einem nächsten Schritt erfolgt die Beschäftigung mit dem Thema „Entwicklung fördern“. Hier geht es u. a. darum, Eigenanteile wahrzunehmen sowie Ziele zu definieren und zu vereinbaren. Entwicklung zu fördern, bedeutet aber auch, sich mit dem Lernen von Erwachsenen sowie Anleitungsmethoden auseinanderzusetzen.
- **Modul 4:** Grundlage jeglicher Praxisanleitung sind die Themen Kommunikation und Gesprächsführung, die im Anschluss daran bearbeitet werden. Dabei werden Grundlagen, Gesprächstechniken und verschiedene Gesprächsformate wie das Anleitungsgespräch theoretisch betrachtet und praktisch eingeübt

- **Modul 5:** Am Ende der Fortbildung geht es um die Themen „Beurteilung und Bewertung von Praktikantinnen“ sowie um die Frage, was beim Abschluss des Praktikums bedacht werden muss und wie dieser gestaltet werden kann.
- **Weitere Inhalte:** Phasenübergreifend angestrebte Inhalte, die immer wieder in die Fortbildungsveranstaltungen einfließen, sind:
 - Kontinuierliche Rollenklärung
 - Klären von Aufgaben und Anforderungen an die Praxisanleiterin und die Praktikantin in den verschiedenen Phasen des Praktikums
 - Methodische Anregungen und Handlungsideen für verschiedene Schlüssel-situationen und Phasen der Anleitung
 - Rekursive und reflexive Prozesse
 - Klärung von rechtlichen Rahmenbedingungen.

Art und Größe der Gruppe

Für die Durchführung der Fortbildung hat sich eine Gruppengröße von zehn bis maximal zwölf Teilnehmerinnen als vorteilhaft erwiesen. Dann ist die Gruppe groß genug, um sie für bestimmte Aufgaben in zwei bis drei Kleingruppen zu unterteilen, und Diskussionen sowie der Austausch im Plenum bleiben übersichtlich. Die Arbeit an Haltungen und Einstellungen ist in einer größeren Gruppe außerdem nur schwer denkbar, denn eine Atmosphäre gegenseitigen Vertrauens ist in einem komplexeren Gruppengefüge deutlich schwerer zu entwickeln. Dies ist auch der Grund, weshalb die Gruppe für die Reflexionsworkshops dann nochmals geteilt wird. So kann auch hier sichergestellt werden, dass die Herausforderungen des jeweiligen Praxisgefüges intensiv bearbeitet werden können.

Darüber hinaus bietet die genannte Gruppengröße auch die Möglichkeit, die unterschiedlichen Erfahrungen der einzelnen Mitglieder zu integrieren. So bringen z. B. die in der Anleitung erfahreneren Fachkräfte ihre Perspektiven ein, während sich die jüngeren Fachkräfte noch sehr gut an ihre Ausbildung erinnern können und von ihren Schwierigkeiten und Problemen berichten. Die Teilnehmerinnen profitieren somit von einer heterogenen Gruppenzusammensetzung mit unterschiedlichen Erfahrungs- und Ausbildungshintergründen.

Um die Ziele der Fortbildung zu erreichen, ist jedoch von besonderer Bedeutung, dass alle Teilnehmerinnen nach der theoretischen Qualifizierung die Möglichkeit haben, als Praxisanleiterin tätig zu sein, denn nur so kann die Motivation der Teilnehmerinnen gesichert und das Konzept der Fortbildung effektiv umgesetzt werden. Sicherlich ist es für einzelne kleine Träger nur schwer möglich, eine entsprechend Gruppe zusammenzustellen, doch das Konzept der Fortbildung würde sich durchaus auch für einen Zusammenschluss verschiedener Träger in einem Ausbildungsverbund eignen.

1.3 Qualitätsdimensionen – die Prozessqualität

Die Prozessqualität bezieht alle Aktivitäten und alle interpersonellen Aspekte zwischen Lehrenden und Lernenden ein. Die Besonderheit der Fortbildung von Praxisanleiterinnen liegt darin, dass die Lehr- und Lernprozesse auf mehreren Prozessebenen und aus unterschiedlichen Perspektiven gedacht werden müssen:

- methodisch didaktisch mit Blick auf den Lehr- und Lernprozess zwischen Weiterbildnerin und zukünftiger Anleiterin,
- in einem zweiten Schritt mit Blick auf den Lehr- und Lernprozess zwischen Anleiterin und Anerkennungspraktikantin,
- in einem letzten Schritt mit Blick auf den Lehr- und Lernprozess zwischen Anerkennungspraktikantin und Kindern, Eltern und Team.

Für die Fortbildung bedeutet dies, das Geschehen immer auf diesen drei Prozessebenen zu analysieren, zu planen und zu reflektieren. Die Qualität der Fortbildung basiert somit stark auf der Kompetenz der jeweiligen Fortbildnerin, die verschiedenen Prozessebenen, auf denen die Fortbildung wirksam wird und sich ggf. reproduziert, vorwegzunehmen. Sie muss diese Prozesse erkennen, aufeinander beziehen und für den Lernprozess nutzbar machen. Es ist ein Verständnis dafür notwendig, wie diese Prozesse beschaffen sein sollten, sowie eine gesicherte und fundierte Vorstellung von pädagogischer Professionalität in der Elementarpädagogik.

Prozess und Beziehung zwischen Fortbildnerin und Praxisanleiterin

Um die Prozessqualität auf der Ebene „Fortbildnerin und Praxisanleiterin“ gewährleisten zu können, muss die Dozentin neben methodischen Kenntnissen über ausgeprägte Selbstkompetenzen sowie soziale Kompetenzen verfügen. Eine hohe Prozessqualität ist hier gekennzeichnet durch die Fähigkeit der Fortbildnerin, Beziehungen zu knüpfen, und damit durch eine Haltung, die von Interesse an den einzelnen Teilnehmerinnen sowie an deren Wahrnehmung und Wertschätzung geprägt ist. Inwieweit es den Fortbildnerinnen gelingt, dabei authentisch zu sein und eine Beziehung auf Augenhöhe mit den pädagogischen Fachkräften einzugehen, wird sich entscheidend auf die Qualität der Interaktionsprozesse auswirken. Eine neutrale Haltung gegenüber den Äußerungen und Verhaltensweisen der Teilnehmerinnen kann dabei vor allem zu Beginn sehr hilfreich sein bzw. ist auch im weiteren Verlauf immer dann angebracht, wenn es darum geht, Prozesse anzuregen, in denen die Teilnehmerinnen eigene Interpretationen und Vorstellungen überprüfen oder gar korrigieren müssen.

Die Fähigkeit der Fortbildnerinnen, eine Gruppe zu führen und zu leiten, sodass diese ihr lernförderliches Potenzial entfalten kann, wirkt sich gleichfalls auf die interpersonellen Prozesse zwischen den Beteiligten aus. Wenn es den Fortbildnerinnen gelungen ist, in der Gruppe eine Atmosphäre der Wertschätzung, der Anerkennung und des Interesses füreinander zu entwickeln, zeigt sich dies u. a. darin, dass eigene Ein-

stellungen in die Gruppe eingebracht und diskutiert werden können, ohne dass diese vorschnell bewertet und interpretiert werden.

Die Fortbildnerinnen sorgen dafür, dass die Erweiterung der eigenen Perspektive immer zentrales Anliegen der Prozesse ist und bleibt, und vermitteln, dass divergierende Perspektiven ihre Berechtigung haben und ggf. auch nebeneinanderstehen können. Dabei wird das Plenum zu einem kreativen Ort, an dem Ideen und Anregungen ausgetauscht und Lösungen für Probleme entwickelt werden. Dieser intensive Austausch bietet außerdem die Möglichkeit, dass in der Anleitung bereits erfahrene Fachkräfte ihre Kenntnisse und Kompetenzen einbringen können, wovon die weniger Erfahrenen profitieren.

Prozess und Beziehung zwischen Praxisanleiterin und Praktikantin

„Praxisanleitung ist (...) ein strukturierter Prozess, in dem Praktikantin und Anleiterin gemeinsam geeignete Lern- und Erfahrungssituationen schaffen und im Anschluss gemeinsam reflektieren, um aus dieser Reflexion die notwendigen weiteren Lernschritte abzuleiten. Dies setzt jedoch voraus, dass die Praxisanleitung die spezifischen Aufgaben der Praxisanleitung in den verschiedenen Phasen kennt und auch eine Vorstellung davon hat, welche Aufgaben sich für die Praktikantin stellen und sie ihr zumuten kann“ Klawe 2005: 4). Ähnliche Ausführungen finden sich auch bei Burat-Hiemer und Wils (2006) und belegen unser Prozessverständnis zwischen Praxisanleiterin und Praktikantin.

Die Jugendkultusministerkonferenz (2001: 98 ff.) fordert von der Praxis, u. a. folgende Lernerfahrungen zu ermöglichen, wobei sie die wesentlichen Aufgaben der pädagogischen Fachkraft im Rahmen der Praxisanleitung folgendermaßen beschreibt:

- Umsetzung der erlernten Arbeitsformen, Konzepte, Methoden und Medien in den pädagogischen Tagesablauf
- Praktische Gestaltung der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, Erwachsenen, Institutionen und Einrichtungen
- Nachvollziehbare Konzeptionsentwicklung und Umsetzung im Hinblick auf die Zielgruppe sowie eine entsprechende Angebotsgestaltung
- Sicherheit bei der Beobachtung, dem Erkennen des Entwicklungsstands, bei der Analyse von Situation, Lebenswirklichkeit und Umfeld des Kindes/Jugendlichen sowie angemessene Handlungsweisen
- Einüben von planerischer, didaktischer, kommunikativer und diagnostischer Kompetenz
- Kennenlernen von partizipativen Formen der Organisation und der Partizipationsmodelle in der Arbeit mit den Kindern und Eltern
- Kritische Reflexion von Einstellungen, Haltungen, pädagogischen Zielen und Arbeitsformen im Team.

Diese Ausführungen zeigen, dass in allen Phasen der Anleitung bzw. des Praktikums die Entwicklung einer beruflichen Identität und pädagogischen Professionalität der Praktikantin im Zentrum steht. „Eine zukunftsfähige Ausbildung muss sich deshalb von der Erkenntnis leiten lassen, dass theoretisch angeeignetes Wissen und praktisches Erfahrungswissen einander ergänzen und berufliche Handlungskompetenz in realen Handlungssituationen individuell erzeugt wird, indem die Akteurin beide Wissensformen verknüpft und in ihre Handlungsentscheidungen einfließen lässt“ (Ebert 2010: 54).

Die Entwicklung einer reflektierten Handlungskompetenz der Praktikantin, die sich aus Selbstkompetenz, Sozialkompetenz, Fachkompetenz und Methodenkompetenz zusammensetzt, ist somit die wesentlichste Aufgabe der Anleitung in der Praxis. Deshalb muss die Praxisanleiterin beständig daran interessiert sein, den Praktikantinnen Wissen anzubieten, sie zum Nachdenken anzuregen und ihre eigenen Reflexionsprozesse zu unterstützen.

Die Anregung, Schlüsselsituationen im pädagogischen Alltag fragend zu erkunden und damit ein forschendes Lernen als Möglichkeit zur Erweiterung der Handlungskompetenz zu etablieren, kann dabei hilfreich sein. Im gleichen Maße wäre ein Austausch zwischen Praktikantin und pädagogischer Fachkraft wünschenswert, in der beide in Form eines „sustained shared thinking“, also gemeinsam, über die Lösung eines Problems nachdenken. Die Initiative geht dabei von allen Beteiligten aus, ihre Gedanken, Ideen, Vorstellungen und Meinungen auszutauschen und ggf. ein gemeinsames Verständnis von professioneller Handlungskompetenz zu entwickeln (Sylva et al. 2004: 160).

Darüber hinaus muss die Anleiterin dafür Sorge tragen, dass sie die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen bei der Schülerin stärkt und sie ihr sowohl beruflich als auch persönlich genügend Sicherheit und Stabilität vermittelt. Unsere Erfahrungen zeigen, dass hier ebenso, wie bei der oben beschriebenen Prozessebene, die Fähigkeit der pädagogischen Fachkraft von besonderer Bedeutung ist, Bindungen einzugehen, Begegnungen auf Augenhöhe zu gestalten, der Schülerin Wertschätzung sowie Interesse entgegenzubringen und dabei authentisch zu bleiben.

Doch mehr noch ist die Anleiterin als Vorbild und Modell gefordert und das nicht nur in ihrem Handeln, sondern in ihrer Einstellung und Haltung. Denn gerade sie prägt in der Berufseinmündungsphase, in der die Schülerinnen auf der Suche nach Orientierung sind, deren Haltung und Professionalität im Arbeitsfeld entscheidend mit. Als Anleiterin, die an einer hohen Prozessqualität interessiert ist, muss sie sich deshalb nicht nur in ihrem Handeln beständig reflektieren, sondern gegenüber der Praktikantin auch in ihrer Funktion als Modell und Vorbild. Dabei kann es für die Entwicklung der beruflichen Identität der Praktikantin durchaus hilfreich sein, wenn sie diese Reflexionsprozesse gegenüber der Praktikantin an der einen oder anderen Stelle zugänglich macht und ggf. auch diskutiert, ohne jedoch ihre fachliche oder Beziehungs-

autorität zu verlieren. Dies setzt aber voraus, dass sich die pädagogische Fachkraft bei allen Prozessen über den Einfluss ihres Wissens und ihrer Anleitung bewusst sein muss.

Prozess und Beziehung zwischen Praktikantin und Kindern, Eltern und Team

Eine professionelle Beziehung zu den Kindern und Eltern sowie den Mitarbeiterinnen im Team aufzubauen und zu gestalten, ist das gemeinsame Ziel von Praktikantin, Schule und Praxisanleitung. Die Praktikantin soll ein berufliches Selbstverständnis entwickeln, das sowohl Kinder als auch Eltern und Kolleginnen als Partner im Prozess der Bildung und Erziehung wahrnimmt, anerkennt und wertschätzt. Sie gestaltet diese Beziehungen mit den Interaktionspartnern feinfühlig und mit großer Offenheit und Interesse. In ihrem Handeln und in ihrer Haltung lassen sich ihr Bemühen um Partizipation und Inklusion erkennen.

Dieses Verständnis von Prozessqualität zwischen Praktikantin und Kindern, Eltern und Kolleginnen an dieser Stelle weiter zu differenzieren und auszuführen, würde den Rahmen dieses Buches jedoch überschreiten. Trotzdem möchten wir betonen, dass sowohl die pädagogische Fachkraft als auch die Schülerin im Verlauf ihres Praktikums ein Verständnis davon entwickeln müssen, wie professionelles Handeln und Prozessqualität im elementarpädagogischen Arbeitsfeld beschaffen sein sollten. Denn nur dann kann die Fachkraft qualifiziert anleiten und die Praktikantin eine professionelle berufliche Identität ausbilden. Von Vorteil ist für die Praktikantin dabei, wenn sie den im Kapitel 1.2 beschriebenen Qualitätskriterien bereits zu Beginn des Praktikums relativ nahekommt, denn dann, das zeigen unsere Erfahrungen, hat sie weniger Schwierigkeiten, den Anforderungen im Praxisfeld zu entsprechen.

Zum Zusammenwirken der drei Ebenen

Aus den Ausführungen zu den drei Prozessebenen wurde bereits deutlich, wie diese miteinander verbunden sind und ineinanderwirken. Es zeigte sich, dass die Prozessqualität auf allen Ebenen von den jeweiligen sozialen und personalen Kompetenzen der Lehrenden bzw. Lernenden abhängig ist. Je differenzierter diese bei der jeweiligen Person vorhanden sind, umso wahrscheinlicher kann eine entsprechend hohe Prozessqualität erreicht werden. Den Lernenden (hier: Praktikantinnen und Praxisanleiterinnen) steht dann ein Modell zur Verfügung, das sie antizipieren können. Ihnen wird aber dadurch auch die Chance geboten, die Erfahrungen in der Interaktion mit den Lehrenden auf eine andere Prozessebene zu projizieren und zu explorieren.

Erleben die Praxisanleiterinnen in der Fortbildung ein Interesse an ihren Perspektiven und an ihrer Person sowie Wertschätzung durch die Fortbildnerinnen, so verfügen sie zum einen über eine entwicklungsfördernde Erfahrung und sie haben zum andern ein entsprechendes Modell dazu kennengelernt. Vielleicht wird diese Modell im Umgang mit der Praktikantin wirksam, und die Praxisanleiterin erprobt sich in entsprechenden Verhaltensweisen. Dadurch könnte sich die Prozessqualität in der Fortbildung auf die Prozessqualität in der Praxisanleitung positiv auswirken. Im optimalen Fall wird diese dann auch in der Interaktion zwischen Praktikantin und Kind sichtbar.

Werden Erkenntnisse aus reflexiven Momenten auf den einzelnen Ebenen wieder zur nächst höheren Prozessebene rückgemeldet, so könnte dies außerdem zu einem kontinuierlichen Evaluations- und Veränderungsprozess und damit wieder zur Verbesserung der Qualität der Fortbildung beitragen – immer vorausgesetzt, dass bei den Beteiligten auf den jeweiligen Prozessebenen eine Vorstellung darüber existiert, wie hohe Prozessqualität gestaltet und beurteilt werden kann.

1.4 Qualitätsdimensionen – die Ergebnisqualität

Die Ergebnisqualität der Fortbildung zeigt sich in einem Abgleich zwischen den gesetzten Zielen und dem Erreichten. Nach Donabedian (1982) zeigt sie sich

- in Leistungen (Outputs),
- in Wirkungen (Outcomes) und
- im Kosten-Nutzen-Verhältnis.

Leistungen und Kosten-Nutzen-Verhältnis

Versteht man den Output als konkrete Leistung, so lassen sich für die Fortbildung Kennzahlen formulieren, die z. B. beschreiben, wie viele Fortbildungsmaßnahmen in welcher Zeit durchgeführt werden konnten oder wie viele Praxisanleiterinnen eine Fortbildnerin gleichzeitig ausbilden kann. Ähnlich verhält es sich beim Kosten-Nutzen-Verhältnis, denn auch hier geht es primär um Zahlen, wobei man zumindest die Teilnehmerinnen der Maßnahme danach fragen könnte, wie sich für sie die Bilanz zwischen Aufwand und (falls vom Träger finanziert) individuellen Kosten für die Maßnahme sowie dem gewonnen Nutzen darstellt. Fragen, die das Kosten-Nutzen-Verhältnis betreffen, dürften aber vor allem für den Träger und dessen Qualitätsmanagement interessant sein.

Wirkungen der Fortbildungsmaßnahme

Die Frage nach der Wirkung der Fortbildungsmaßnahme lässt sich in der Qualifizierung von Praxisanleiterinnen auf der Merkmalsebene der Praxisanleiterin sowie auf der Ebene der Praktikantin einschätzen.

Wirkung auf der Ebene der Praxisanleiterin

Für die Praxisanleiterin sind in diesem Zusammenhang zwei Fragen zu stellen: Die Frage nach der Zufriedenheit der Teilnehmerin mit der Fortbildung und die Frage nach dem Lernfortschritt bzw. dem Lernzuwachs. War die Maßnahme erfolgreich, müsste sich der Lernzuwachs darin zeigen, dass die Praxisanleiterinnen in der Lage sind, das Wissen und die Kompetenzen in der Praxis anzuwenden. Sie könnten demnach den Alltag als Praxisanleiterin mit weniger Unsicherheiten und Problemen bewältigen, wodurch sich die Relevanz für die Praxis deutlich belegen ließe.

Wirkung auf der Ebene der Praktikantin

Hier zeigt sich die Wirkung der Maßnahme indirekt in den qualitativen und ggf. auch quantitativen Lernfortschritten der Praktikantin. Allerdings muss bei jeglicher Evaluation in diesem Bereich immer berücksichtigt werden, dass die Veränderung sowohl von Praktikantinnen als auch von den fortzubildenden pädagogischen Fachkräften unterschiedlich schnell sein können. Denn die Vorerfahrung und vorhandenen fachpraktischen Kompetenzen sind für die Lernprozesse der einzelnen Individuen sowie für den Erfolg einer Maßnahme in diesem Bildungsbereich nicht unerheblich.

Beurteilung der Ergebnisqualität

Die Überlegungen von Burat-Hiemer und Wils (2006: 2) zu ihrem Ausbildungsleitfaden können mit einigen kleinen Ergänzungen und Anmerkungen zur Beurteilung der Ergebnisqualität einer Qualifizierungsmaßnahme von Praxisanleiterinnen hilfreich sein. Dabei stellen sie die Frage, was von der Praktikantin und von der Praxisanleiterin erreicht werden soll:

Die Praxisanleiterinnen

- „reflektieren die eigenen Handlungsweisen“ *und sind in der Lage diese fundiert zu begründen*
- „sind sich ihrer Verantwortung in der Ausbildung bewusst (...)
- kennen die Ziele und Inhalte des Anleitungsprozesses (...)
- haben die Methoden der Anleitung erweitert (...)
- treten motiviert an die Ausbildung der Praktikantinnen heran“.

Die Praktikantinnen

- „haben Handlungskompetenzen im sozialpädagogischen Arbeitsfeld erworben
- haben die im Ausbildungsleitfaden (*hier auch möglich im Ausbildungsprozess*) festgelegten Ziele erreicht“
- *sind befähigt, das in der Theorie erlernte Wissen aktiv in die Praxis umzusetzen*
- *haben eine berufliche Identität und ein professionelles Selbstverständnis erworben* (Kursive Schreibweisen kennzeichnen die Ergänzungen der Autorinnen).

Die Ergebnisqualität könnte auch mittels einer Befragung der Praxisanleiterinnen z. T. erfasst werden. Was allerdings deren Wirkung auf die Praktikantinnen betrifft, kann hier nur ein Vergleich zwischen einer Gruppe von Praktikantinnen, die von qualifizierten Praxisanleiterinnen betreut wurden, und einer Kontrollgruppe, deren Praxisanleiterinnen keine Qualifizierung durchlaufen haben, sicherstellen.

Eine weitere Möglichkeit, die Ergebnisqualität der Qualifizierungsmaßnahme zu konkretisieren, wäre die Beschreibung von Zielkriterien anhand der von der Jugendkultusministerkonferenz (2001) beschriebenen Aufgaben für die Praxisanleitung (→ Kap. 1.3) und deren Operationalisierung in konkret überprüfbare Merkmale. Doch letztlich muss dabei immer Berücksichtigung finden, dass neben der Kompetenz der Praxisanleiterin sowohl die Leitungskraft der Einrichtung, das Team als auch der Träger und weitere Rahmenbedingungen einen großen Einfluss auf die Qualität und damit den Erfolg einer Maßnahme haben.