

Praxisorientierte Vermittlung sozialwissenschaftlicher Theorie

Klawe, Willy

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Klawe, W. (1986). Praxisorientierte Vermittlung sozialwissenschaftlicher Theorie. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 9(4), 19-34. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-35534>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Praxisorientierte Vermittlung sozialwissenschaftlicher Theorie

Willy Klawwe

1. Probleme pädagogischer Fortbildung

Fortbildung für pädagogische Mitarbeiter wird in der Regel mit dem Anspruch betrieben, diese für ihre Tätigkeit im Praxisfeld besser zu qualifizieren. Sie steht damit unter einem unmittelbaren Praxisbezug, hat Inhalte, Methoden und Arbeitsweise aus der unmittelbaren Praxis-situation abzuleiten und unterscheidet sich durch ihren hohen Grad an Anwendungsbezogenheit von Bildungsveranstaltungen mit allgemein gültigem Aspekt, wie sie etwa von Volkshochschulen mit der Zielrichtung "Allgemeinbildung" häufig angeboten werden.

Die Analyse von Fortbildungsveranstaltungen ermöglicht die Unterscheidung verschiedener Dimensionen, in denen eine bessere Qualifizierung der Mitarbeiter angestrebt wird. Diese Dimensionen tauchen in einzelnen Fortbildungsangeboten entweder ausschließlich oder aber in der einen oder anderen Kombination auf. Zu unterscheiden sind:

- kognitive Dimension

Die kognitive Dimension bezieht sich auf Kenntnisse und intellektuelle Fähigkeiten hinsichtlich des Denkens, Wissens und Problemlösens.

Hierunter fallen alle Veranstaltungen, die durch Vermittlung von Wissen aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen neue theoretische Erkenntnisse vermitteln oder aber in der vorangegangenen Ausbildung nicht vermittelte, in der Praxis aber relevante Wissensbestände ergänzen wollen.

- affektive Dimensionen

Die affektive Dimension zielt auf die Veränderung von Gefühlen, Bedürfnissen, Interessenlagen und auf die Bereitschaft, etwas zu tun und zu denken. Im Mittelpunkt stehen damit Einstellungen und

Werthaltungen. Es handelt sich um Veranstaltungen, die das eigene Selbstverständnis im Beruf, die Reflektion der Berufsrolle usw. in den Mittelpunkt stellen.

- pragmatische Dimension

pragmatische Dimension schließlich zielt auf die Umsetzung der im kognitiven und affektiven Bereich gewonnenen Einsichten in Handeln.

Hier sind zu nennen alle Formen und Bereiche des Verhaltenstrainings, Team- und Gruppentrainings sowie Formen des berufsbezogenen Feedbacks (1).

Während Fortbildungsveranstaltungen auf der kognitiven Dimension bei Trägern pädagogischer Fortbildungsangebote weit verbreitet sind und sicher einen Großteil derzeitiger Fortbildung in diesem Bereich ausmachen, sind Verhaltenstrainings schon seltener, während Veranstaltungen, die auf die Einstellungs- und Motivationsebene abzielen, kaum zu finden sind.

Diesem Defizit gegenüber stehen handlungstheoretische Forschung und vor allem vielerorts leidvolle Praxiserfahrung, die den Schluß nahelegen, daß handlungsrelevante Fortbildung offenbar eine Integration aller drei Dimensionen voraussetzt.

Offensichtlich vergrößert kognitive Wissensvermittlung neuer pädagogischer oder sozialwissenschaftlicher Theorien die Frustration von Praktikern, wenn sie nicht verhaltensrelevante Aspekte und Einstellungsänderungen mitvermittelt, und ihnen so die Integration innovatorischer Strategien in ihren Handlungsrahmen ermöglicht. Verhaltenstrainings andererseits trainieren oft Techniken an, ohne theoretische Implikationen mitzubersichtigen. Auch hier bleibt die Ebene eigener Einstellungen und Motivation unbearbeitet, Verhaltensweisen bleiben aufgesetzt und unecht, weil die vorgängige Motivation nicht integriert wurde.

2. Verhaltensdeterminanten pädagogischen Handelns

Eine Fortbildung, die den Anspruch hegt, für pädagogisches Handeln in konkreten Situationen zu qualifizieren, muß ihre Inhalte und Problembereiche aus den handlungsleitenden Bedingungsfaktoren dieser Situationen ableiten, da die Umsetzung vermittelter Inhalte und Qualifikationen sonst fraglich bleibt. Daher ist es notwendig, sich diese Faktoren wenigstens schematisch zu verdeutlichen (2).

2.1 Individuelle Sozialisation und persönliche Orientierung

Unabhängig von konkreten Stimuli und situativen Konstellationen wird die Wahrnehmung und Interpretation einer bestimmten Handlungssituation von Dispositionen geprägt, die bereits vor dem Eintreten der konkreten Situation vorhanden sind und im Laufe der individuellen Sozialisation erworben wurden. Entscheidend sind dabei moralische, ethische und wertmäßige persönliche Orientierungen, die die Interpretation einer Situation als problematisch sowie die individuelle Betroffenheit determinieren. Diese persönlichen Orientierungen sind es auch, die unbewußt oder bewußt Widerstände gegen neue (andersartige) Orientierungen und Verhaltensweisen hervorrufen und innovatorischen Einflüssen entgegenstehen.

Fortbildung muß deshalb die unterschiedliche individuelle Verteilung der Lernerfahrung berücksichtigen und den Teilnehmern Anknüpfungspunkte zu vorher Gelerntem bieten. Sie muß das aus den persönlichen Orientierungen erwachsende Alltagswissen deutlich machen, dieses Alltagswissen auf dem Hintergrund wissenschaftlicher Ergebnisse reflektieren und kritisch überprüfen und es gegebenenfalls verändern.

2.2 Berufliche Sozialisation und pädagogische Zielvorstellungen

Ergänzend zu den in der Sozialisation erworbenen Wertvorstellungen und Orientierungen werden im Verlauf der beruflichen Sozialisation Einstellungen erworben, die das eigene Selbstverständnis der pädagogischen

schen Berufsrolle prägen. Im Verlauf der jeweiligen Ausbildung bilden sich - wie diffus auch immer - pädagogische Leitbilder und Zielvorstellungen heraus, die als Handlungsmaßstab in der konkreten Praxis-situation mit unterschiedlichem Erfolg angestrebt werden.

Innovatorische Handlungsstrategien werden nur dann erfolgreich übernommen, verarbeitet und praktiziert werden, wenn ihre Integration in den bestehenden eigenen Wertkontext pädagogischer Zielvorstellungen gelingt.

2.3 Fachliches Wissen und Können

Über die durch individuelle und berufliche Sozialisation erworbenen Verhaltensdispositionen hinaus steht in der konkreten Handlungssituation ein vom Umfang und Inhalt jeweils unterschiedlicher Komplex fachlichen Wissens zur Verfügung, der zur Interpretation einer konflikthafter Situation bei Bedarf herangezogen werden kann. Hierzu sind auch die gerade im Bereich der Pädagogik und der Sozialarbeit vielfach anzutreffenden Alltagstheorien zu zählen, Theorien also, die ohne empirische Überprüfung aus der Alltagspraxis abgeleitet, generalisiert und zur Bewältigung konkreter Probleme herangezogen werden.

Die in diesem Orientierungskomplex als fachliches Wissen und Können zur Disposition stehenden Informationen unterscheiden sich in zweierlei Hinsicht von den in der beruflichen Sozialisation erworbenen Leitbildern:

- Sie sind umfangreicher und generalisieren konkrete Problemsituationen (etwa Kriminalitäts- oder Aggressionstheorien) (3).
- Sie sind nicht von vornherein in das individuelle Wertsystem integriert, sondern müssen erst im konkreten Anwendungsfall auf ihre Vereinbarkeit mit persönlichen Orientierungen und pädagogische Zielvorstellung überprüft werden.

2.4 Strukturelle Determinanten und institutionelle Zwänge

Ganz wesentliche Bedingungsfaktoren pädagogischen Handelns schließlich stellen die strukturellen Rahmenbedingungen und institutionellen Einflüsse dar, unter denen sich die pädagogische Arbeit im jeweiligen Praxisfeld vollzieht.

Hierzu zählen rechtliche und verwaltungsmäßige Regelungen, Dienstweisungen, Dienstpläne und Kompetenzen ebenso wie die materiellen Bedingungen der Arbeit (Räume, Finanzen, Gruppengrößen usw.). - Der beschränkende Einfluß dieser Bedingungsfaktoren wird in der Fortbildung oft stark unterschätzt, kaum thematisiert und - wenn von den Praktikern vorgebracht - oft heruntergespielt. Folge ist häufig eine berechnete abweisende Haltung gegenüber "praxisfremder Theorie", die ja richtig sein mag, aber ohnehin unter den gegebenen Bedingungen nicht zu praktizieren ist. Damit wird der Zwang zu innovatorischen Handlungsstrategien verhindert; gleichzeitig können sich die Teilnehmer damit oft rationalisierender Abwehr bedienen.

3. Die Analyse von Handlungsspielräumen als Gegenstand von Fortbildung

Die vorangegangenen Überlegungen legen Konsequenzen für die Gestaltung von Fortbildung nahe. Generell abzuleiten wäre zunächst die Forderung, über die Vermittlung von fachlichem Wissen hinaus den Teilnehmern von Fortbildungsveranstaltungen zu helfen, die Handlungsspielräume sowie Verhaltensdeterminanten, bezogen auf spezifische Probleme, in ihrem Berufsfeld zu analysieren.

So wären etwa zum Problembereich "abweichendes Verhalten" nicht nur Kriminalitätstheorien zu vermitteln, sondern darüber hinaus mit den Teilnehmern die in bezug auf dieses Problem relevanten institutionellen Bedingungen (Zusammenarbeit mit der Polizei, Fürsorge, Berichtspflicht usw.) zu erarbeiten, der Stellenwert von abweichendem Verhalten in den pädagogischen Zielvorstellungen des Teilnehmers zu beschreiben und schließlich den Teilnehmern zur Reflektion seiner eige-

nen moralischen Beurteilung abweichenden Verhaltens zu bewegen. Dies ermöglicht ihm, den Handlungsspielraum für sein pädagogisches Handeln und daraus möglicherweise erwachsende Konflikte zu antizipieren und sich auf konflikthafte Auseinandersetzungen vorzubereiten. Nur dann ist mit innovatorischen Impulsen im Alltagshandeln der Teilnehmer zu rechnen.

Nachfolgend stellen wir eine Fortbildungsveranstaltung vor, in der der Versuch gemacht wurde, Praxis und Theorie in geeigneter Weise zu verbinden und für eine bestimmte Zielgruppe nutzbar zu machen. Die Ergebnisse zeigen, daß die Postulate "Zielgruppenorientierung" und "Praxisbezug" Lernprozesse ermöglichen, die praxisrelevante Ergebnisse erbringen.

4. Probleme der Zielgruppe (4)

Kinderpflegerinnen sind in der Regel in staatlichen Kindertagesstätten o.ä. Einrichtungen freier Träger tätig. Sie betreuen Kinder in Gruppen, wobei die Altersspanne der betreuten Kinder vom Säuglingsalter hin bis zu 14jährigen Schulkindern reicht. Die Gruppen fassen (wenn es sich nicht um Sonder-, Modell-, Behinderten- oder Gefährdetengruppen handelt) etwa 22 bis 27 Kinder zusammen und sollen eigentlich altersmäßig nicht stark variieren; diesen Grundsatz einzuhalten ist aber oft aus praktischen Sachzwängen heraus nicht möglich. Vom Stellenplan her sollten Kinderpflegerinnen in erster Linie Planstellen als sog. zweite Gruppenkraft in von Erziehern(innen) geführten Gruppen übernehmen. Dieser Grundsatz wurde jedoch angesichts des Mangels an ausgebildeten Erziehern in der Vergangenheit aufgelöst, so daß viele Kinderpflegerinnen auch in der Funktion einer Gruppenleitung arbeiten. Diese Entwicklung ist jetzt wieder rückläufig.

Wesentliche Aufgaben der Kinderpflegerinnen im KTH sind:

- Erziehung und Betreuung der Kinder durch selbständige Planung und Durchführung sozialer Lernprozesse,
- Unterstützung der Aufgabe des KTH durch Elternarbeit,

- Weiterentwicklung und Reflexion der Rolle des KTH im Sozialisationsprozeß der Kinder durch Mitsprache und Mitentscheidung im Mitarbeiterkreis der Einrichtungen.

Ursprünglich sollte die Ausbildung zur Kinderpflegerin zur Pflege und Erziehung von Kindern in Familien befähigen. Die Ausbildung betont vor allem pflegerische Tätigkeiten im Säuglings- und Kleinkindbereich und seine spezifischen Entwicklungsphasen. Dabei überwiegen individualpsychologische Ausbildungsinhalte und Erklärungsmodelle. Lernen in Gruppen, die Dynamik von kindlichen Spielgruppen und soziale Aspekte des kindlichen Lernens, die über die Eltern-Kind-Beziehung hinausgehen, werden demgegenüber vernachlässigt.

Die zunehmende Wahrnehmung von Erziehungsaufträgen in staatlichen Einrichtungen, die Übernahme von Gruppenleiterfunktionen und umfassenden Planungsprozessen sozialen Lernens unter Beibehaltung der o.g. Ausbildungsinhalte führen zu einer Diskrepanz zwischen Ausbildung und Praxisanforderungen. Neben vielen anderen Beispielen äußert sich das in der Praxis etwa in

- der Hilflosigkeit in der Einschätzung der Lebensbedingungen und Sozialisationsfaktoren im Elternhaus der Kinder, die mehrheitlich aus der Unterschicht kommen.
- Probleme bei der Beurteilung und Reaktion von Verhalten und Verhaltensauffälligkeiten der Kinder.
- Argumentationsschwäche bei Mitsprache und Mitentscheidung in der pädagogischen Arbeit, besonders gegenüber Erziehern und Sozialpädagogen.
- Unzureichende Planung und Initiierung pädagogischer Prozesse durch mangelnde Einbeziehung der gruppenspezifischen Faktoren.
- Probleme bei der Anleitung von Praktikanten, die theoretische Kenntnisse mitbringen.
- Verunsicherung durch Innovationen in der Elementarerziehung.

5. Programmatische Umsetzung (5)

5.1 Programmplanung

Für die Programmplanung des Fortbildungsprojektes waren also insgesamt drei Zielgruppen handlungsleitend, nämlich ansatzweise

- durch die Vermittlung sozialwissenschaftlichen Instrumentariums besser für die Praxis zu qualifizieren,
- die Teilnehmer statusmäßig zu stabilisieren, indem sie lernen, theoretische Kenntnisse in pädagogischen Situationen anzuwenden und in Interaktionssituationen mit anderen Mitarbeitern argumentativ heranzuziehen, um eigene Standpunkte zu vertreten,
- sozioemotionale Stabilisierung durch Anerkennung der Praxiserfahrung, konkurrenzfreie Arbeitssituation etc.

Die Themen: Gruppe, Familie, abweichendes Verhalten wurden abgeleitet aus den beobachtbaren, in Gesprächen immer wieder verbalisierten Defiziten und Problemen der Praxis (s.o.).

Als Veranstaltungsform wurde ein dreiteiliges Seminar gewählt, das aus einem zweitägigen Einführungsseminar, einer Arbeitsortphase mit wöchentlichen Treffen von je 4 Stunden und einem zweitägigen Abschlußseminar bestand. Diese Form schien innerhalb der institutionell möglichen Lösungen den größten Praxisbezug zu versprechen. Sie sollte den Teilnehmern ermöglichen, besonders in der Arbeitsortphase die Praxis unter dem jeweiligen themenbezogenen Aspekt zu reflektieren und so andererseits aktuelle Praxisprobleme einzubringen.

5.2 Organisation des Lernprozesses

Der Lernprozeß sollte zu jedem der drei im Titel der Veranstaltung genannten thematischen Schwerpunkte in vier Phasen verlaufen:

1. Themenbezogene Problemsammlung aus der Praxis,
2. Vorstellung themenbezogener sozialwissenschaftlicher Modelle und Ergebnisse,

3. Anwendung sozialwissenschaftlicher Theorien und Modelle (2) auf die unter (1) genannten Praxisprobleme (gleichzeitig partielle Lernzielkontrolle),
4. Kritische Beurteilung der Leistungsfähigkeit sozialwissenschaftlicher Theoreme.

Diese Phasen des Lernprozesses werden begleitet von einem ständigen Wechsel zwischen Plenums- und Kleingruppenarbeit. Der Kleingruppenarbeit kommt ein hoher Stellenwert besonders in den Phasen (1) und (3) zu, weil kleinere Gruppen die Teilnahme eher ermuntern, Praxisprobleme zu artikulieren bzw. Probleme bei dem Verständnis und der Anwendung der Theoreme eher geäußert werden. Daneben bietet die Kleingruppe eine Möglichkeit zu o.g. Erfahrungsaustausch und dem Austausch verschiedener Problemlösungsmodelle. Die Arbeit sollte unterstützt werden durch die Anwendung verschiedener Medien.

5.3 Darstellung der Arbeitseinheiten

5.3.1 Gruppe, Kommunikation und Kooperation

Der erste thematische Bereich der Fortbildungsprojekte sollte zweierlei ermöglichen:

Inhaltlich sollte er

- die Teilnehmer für Probleme der Kommunikation und Wahrnehmung und
- Kommunikations- und Kooperationsprozesse in Gruppen sensibilisieren.
- Sozialwissenschaftliche Modelle und Ergebnisse zum Gruppenprozeß und Kommunikationstheorien vorstellen,
- die diesbezüglichen Praxisprobleme der Teilnehmerinnen anhand der Erkenntnisse der Sozialwissenschaften reflektieren.

Auf der Beziehungsebene sollte er die aus verschiedenen Einrichtungen kommenden Teilnehmerinnen miteinander bekanntmachen und die Herausbildung der Seminargruppe zu einer weitgehend repressionsarmen Lerngruppe beschleunigen.

Der Lernprozeß hatte hier folgenden Ablauf:

- 1.a) Problemsammlung durch gemeinsame Kommunikations- und Kooperationsübung und deren Auswertung (Prinzip der Selbsterfahrung),
- 1.b) Problemsammlung von Praxisproblemen zu diesem Themenbereich in Kleingruppen (Auswertung im Plenum).
2. Aufarbeitung der Probleme anhand sozialwissenschaftlicher Ergebnisse und Modelle (ergänzt durch Arbeitspapiere).
3. Bezug dieser Modelle auf die Praxis durch
 - Film und
 - Kleingruppenarbeit.
4. Kritische Bewertung der sozialwissenschaftlichen Ansätze im Hinblick auf ihre Verwertbarkeit in der pädagogischen Praxis.

5.3.2 Familie und Sozialisation

Lernziele:

- Erkennen der schichtspezifischen sozialen Bedingungen kindlicher Sozialisation,
- Reflexion über die unterschiedlichen Bedingungen von Familien- und Kindergartenerziehung,
- Verständnis für die soziale Lage von Kindern und Eltern aus den unteren Sozialschichten,
- Erklärung kindlichen Verhaltens aufgrund der sozialen Schichtzugehörigkeit bzw. der familiären Situation.

Lernprozeß:

1. Sammlung von Praxisproblemen und Berührungspunkten zwischen Kindertagesheim und Familie (Kleingruppen),
2. Vermittlung empirischer Forschungsergebnisse der schichtspezifischen Sozialisationsforschung (ergänzt durch Arbeitspapiere),

3. Auswirkungen der schichtspezifischen Sozialisationsbedingungen auf Verhaltensmerkmale des Kindes (Anwendung),
4. Diskussion pädagogischer Konsequenzen (Kleingruppen und Plenum)
- kritische Bewertung.

5.3.3 Abweichendes Verhalten

Lernziele:

- Erkennen von sozialen Ursachen abweichenden Verhaltens,
- Kennenlernen von soziologischen Theorien abweichenden Verhaltens,
- Reflexion der eigenen Stigmatisierungspraxis,
- Funktion von Instanzen sozialer Kontrolle,
- Ableitung pädagogischer Konsequenzen von soziologischen Erklärungsmodellen.

Lernprozeß:

1. Beurteilung eines Falles anhand vorhandener Alltagstheorien (Reproduktion der eigenen Praxis),
2. Vermittlung soziologischer Theorien abweichenden Verhaltens,
3. Anwendung der soz. Erklärungsmodelle auf den Fall (1) und kritische Überprüfung der handlungsleitenden Alltagstheorien,
4. Bezug der Theorien zur pädagogischen Praxis (Kinderdelinquenz) - kritische Überprüfung.

6. Durchführung und Verlauf

An dem Fortbildungsprojekt nahmen bisher insgesamt über 100 Kinderpflegerinnen in 5 Kursen zu je 20 bis 25 Teilnehmerinnen aus Kindertagesheimen teil. Die Tätigkeit in den Einrichtungen reichte von der Gruppenleitung in Krippen (Säuglinge und Kleinstkinder) bis zu Schulkindern und Gefährdetengruppen (9 bis 14 Jahre).

6.1 Verlauf der Veranstaltung

Umfang und Rahmen dieses Berichtes lassen nicht zu, den Verlauf der verschiedenen Kurse detailliert dazustellen. Statt dessen beschränke ich mich darauf, orientiert an den unter Abschnitt 5.2 dargestellten Phasen des Lernprozesses zu jedem thematischen Schwerpunkt die von den Teilnehmerinnen geäußerten Praxisprobleme sowie wesentliche Diskussionsergebnisse zusammenzufassen, soweit sie für Planung und Durchführung ähnlicher Projekte bedeutsam sein können.

6.1.1 Gruppe, Kommunikation und Kooperation

Nach einer Phase der Selbsterfahrung, in der die Teilnehmerinnen einander kennenlernten und Kommunikations- und Wahrnehmungsprobleme selbst erlebten und deuteten, waren die Teilnehmerinnen leicht in der Lage, in Kleingruppen ähnliche Probleme aus der Praxis ausführlich darzustellen und diesbezügliche Erfahrungen auszutauschen. Dabei zeigte sich für uns überraschend, daß die verbalisierten Praxisprobleme in den 5 Kursen mit immerhin über 100 Teilnehmerinnen doch sehr ähnlich waren.

Sie lassen sich ordnen in die Schwerpunkte:

- Individuelle Kommunikationsprobleme,
- Konflikte in und zwischen Mitarbeitergruppen,
- Unsicherheit in der Einschätzung von Prozessen der Mindergruppen.

Anhand der Fülle der vorliegenden Praxisprobleme konnten sehr anschaulich sozialwissenschaftliche Theorien und Erklärungsansätze zu Problemen der Kommunikation und Kooperation sowie Prozessen in der Gruppe dargestellt werden, wobei die Inhalte und ihre Praxisrelevanz im Dialog zwischen Teilnehmerinnen und Dozent gemeinsam erarbeitet wurden.

Daß diese Ansätze nicht kritiklos rezipiert, sondern tatsächlich nachhaltig verarbeitet wurden, zeigte später auch die praxisbezogene Diskussion des Films, der in Wiedergabe eines Experiments von Kurt Lewin die Auswirkungen unterschiedlicher Erziehungsstile auf die Kindergruppe darstellte.

6.1.2 Familie und Sozialisation

Auch die Sequenz Familie und Sozialisation ging aus von den konkreten Praxisproblemen:

- Unterschiedliche Erziehungsziele und -stile zwischen Elternhaus und Kindertagesheim,
- Probleme in der Kooperation Eltern - Kindertagesheim,
- Auswirkungen der Familienerziehung.

Die Probleme und die Thematik machten es notwendig, die Situation der Familienerziehung in einen größeren Zusammenhang zu stellen. Deshalb war hier nicht in gleichem Maße möglich, anhand der Praxisprobleme die theoretischen und empirischen Ergebnisse der schichtspezifischen Sozialisationsforschung anschaulich zu entfalten. Statt dessen wurden die Ergebnisse der schichtspezifischen Sozialisationsforschung zunächst dargestellt und in ihren Auswirkungen auf das Kind in Kleingruppen erörtert. Damit konnte dann der Bezug zu den oben unter Punkt (1) und (3) genannten Praxisproblemen hergestellt werden. Die Gegenüberstellung schichtspezifischer Sozialisationsbedingungen führte aber zwangsläufig darüber hinaus zu sehr intensiven Diskussionen über Erziehungsziele unter der Fragestellung, inwieweit die Orientierung an mittelschichtspezifischen Normen und Werten legitim sei.

6.1.3 Abweichendes Verhalten

Da auch zu diesem Schwerpunkt von den Erfahrungen und vorhandenen Kenntnissen der Teilnehmerinnen ausgegangen werden sollte, diese Erfahrungen in der Praxis aber nur ansatzweise gesammelt werden können, wurde hier die Möglichkeit gewählt, Alltagstheorien der Teilnehmerinnen über Ursachen abweichenden Verhaltens anhand eines konkreten Falles zu aktivieren und zum Ausgangspunkt zu machen.

Zu diesem Zweck sollte ein vorgelegter Fall in Kleingruppen unter der Fragestellung diskutiert werden, wie die kriminelle Entwicklung eines im Fall dargestellten Jugendlichen wohl aus den geschilderten Lebens-

bedingungen zu erklären sei, was mit anderen Worten die Ursache für diese "kriminelle Karriere" sei. Die Ergebnisse der Kleingruppen wurden diskutiert, zusammengetragen und auf Wandzeitung für den späteren Gebrauch festgehalten.

Ohne direkten Bezug auf den Fall wurden dann einige ausgewählte soziologische Theorien abweichenden Verhaltens (Anomietheorie, subkulturelle Ansätze, Theorie der differentiellen Assoziation und Labeling-Ansatz) beispielhaft dargestellt und durch ein Arbeitspapier den Teilnehmerinnen zugänglich gemacht.

Diese Theorien wurden als Erklärungsversuch auf den vorher behandelten Fall angewendet. Damit sollte den Teilnehmerinnen grundsätzlich verdeutlicht werden, daß sozialwissenschaftliche Theorien sich durch ihre Erklärungsabsicht und ihre Reichweite unterscheiden und daher, angewendet auf den gleichen Fall, zu unterschiedlichen Erklärungsschwerpunkten kommen. Gleichzeitig wurde die Verbindung zu individuenzentrierten psychologischen Theorieansätzen beispielhaft aufgezeigt und den Teilnehmerinnen ermöglicht, zu überprüfen, ob sie in der Lage sind, derartige Theorien in der Praxis anzuwenden. Die heftigen Diskussionen in den Kleingruppen zeigten dabei sehr deutlich, wie neu und überraschend die unterschiedlichen Erklärungsanliegen und die relative Gültigkeit von Theorien für die Teilnehmerinnen war.

7. Schlußfolgerungen

Wie weit die Lernziele inhaltlich erreicht wurden, läßt sich mangels inhaltlicher Erfolgsmessungen nur vermuten. In den Veranstaltungen selbst konnte eine zunehmende Sicherheit in sozialwissenschaftlicher Argumentation beobachtet werden.

Fortbildung kann nur erfolgreich sein und innovatorisches Handeln bewirken, wenn sie von den Problemen der Praxis ausgeht. Sie muß versuchen, die Handlungsdeterminanten des sozialpädagogischen Berufsfeldes zu analysieren und aufgrund dessen die Inhalte von Fortbildungsveranstaltungen zu definieren. Von den Problemen der Praxis

auszugehen bedeutet erstens, daß nicht theoretische Begriffe der Wissenschaften oder Grenzen der Fachdisziplinen die Inhalte bestimmen, sondern die Komplexität der Praxisprobleme Ausgangspunkt der Fortbildung sein muß. Die Komplexität des Feldes macht häufig interdisziplinäre Arbeit notwendig. Die Probleme der Praxis zum Ausgangspunkt zu nehmen erfordert zweitens, daß die Praktiker die Chance haben müssen, ihre Probleme einzubringen.

Von den Problemen der Praxis auszugehen bedeutet drittens aber auch, nicht in ihnen steckenzubleiben, sondern das Problematischerwerden und seine Ursachen in größeren Zusammenhang zu stellen und die institutionellen Zwänge und Strukturen aufzuzeigen. Individuelle Qualifizierung bewirkt keine strukturellen Veränderungen, mit anderen Worten: Fortbildung allein kann institutionelle Zwänge nicht verändern. Sie kann aber Möglichkeiten struktureller Veränderung aufzeigen bzw. alternative Zielmodelle vorstellen. Strukturelle Veränderungen setzen politische Entscheidungen voraus, die letztlich nur durch politische Arbeit erreicht werden können. Damit werden die Teilnehmer von Fortbildungsveranstaltungen auf die politische Arbeit in Gewerkschaften, Berufsverbänden und Parteien verwiesen. Dennoch kann Fortbildung zur Bereitschaft beitragen, sich auch politisch zu organisieren, indem sie

- die Abhängigkeit struktureller Bedingungen von politischen Prioritäten verdeutlicht,
- befähigt, institutionelle Zusammenhänge zu analysieren und Veränderungswünsche zu artikulieren,
- über alternative Modelle informiert,
- die Bereitschaft schafft, sich mit strukturellen Bedingungen auseinanderzusetzen und
- die Bereitschaft schafft, sich politisch zu engagieren.

Anmerkungen

- (1) Petra A. Peick/Willy Klawe: Selbsthilfe für Helfer, Kontrolle des beruflichen Handelns, Grundlagen, Beispiele, Übungen, München 1981.
- (2) Vgl. Willy Klawe: Determinanten der Fortbildung von Mitarbeitern im sozialpädagogischen Feld, in: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit, 2/78, S. 64-69.
- (3) Vgl. Willy Klawe: Situationsbezogene Interpretation aggressiven Verhaltens bei Kindern und Jugendlichen, in: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 6/1977, sowie ders.: Alltagswissen und sozialwissenschaftliche Theorie, in: bds-info 1/1982.
- (4) Vgl. E. Simon: Kinderpflegerin - ein Beruf ohne Chancen, in: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit, 3/74, S. 82 ff.
- (5) Vgl. Willy Klawe: Praxisbezogene Einführung in die Sozialwissenschaften für Kinderpflegerinnen, in: AVE-Informationen, Sonderheft 24 "Didaktische Modelle wissenschaftlicher Weiterbildung", Hannover 1978.

Willy Klawe
Arbeitsgemeinschaft praxisbezogene Fortbildung
Sülldorfer Landstraße 76
2000 Hamburg 55
Tel. 040/87 56 36