



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Lernortkooperation in der Ausbildung zur Kindergartenpädagogin“

Eine kritische Bestandsaufnahme der Kooperation zwischen Schule und Kindergarten bei der Planung und Gestaltung der Bildungsarbeit

Verfasserin

Petra SORSKY

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Pädagogik

Betreuerin / Betreuer: Univ. Prof. Dr. Erich RIBOLITS

DANKSAGUNG

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen bedanken, die durch ihre fachliche und persönliche Unterstützung zum Gelingen dieser Diplomarbeit beigetragen haben:

Ganz besonders danke ich meinen Eltern. Sie haben es mir ermöglicht, den von mir gewählten Weg einzuschlagen und mich stets darin bestärkt, ihn weiterzugehen.

Auch meinen Freunden gilt ein besonderer Dank. Sie hatten immer ein offenes Ohr für die Höhen und Tiefen während meiner gesamten Studienzeit.

Des Weiteren bedanke ich mich bei all den Kindergartenpädagoginnen und Didaktik-Praxislehrerinnen, die mir ihre, oft knappe, Zeit zur Verfügung gestellt haben, um meine Interviewfragen zu beantworten.

Außerdem möchte ich mich an dieser Stelle bei Herrn Univ. Prof. Dr. Erich RIBOLITS für die Betreuung der Diplomarbeit bedanken.

Hinweis:

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit und des überwiegenden Anteils von Frauen in den Berufsfeldern, Kindergarten und Schule, wird in der folgenden Arbeit auf geschlechtsneutrale Formulierungen verzichtet und ausschließlich die weiblichen Bezeichnungen verwendet. Selbstverständlich sind damit auch männliche Kindergartenpädagogen, Didaktiklehrer und Schüler gemeint.

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG	11
1.1 FORSCHUNGSINTERESSE UND PROBLEMHINTERGRUND	11
1.2 ÜBERBLICK ÜBER DEN FORSCHUNGSSTAND	12
1.3 PÄDAGOGISCHE RELEVANZ UND DISZIPLINÄRE ANBINDUNG	13
1.4 FORSCHUNGSFRAGEN UND HYPOTHESEN	14
2. DIE AUSBILDUNG ZUR KINDERGARTENPÄDAGOGIN IN ÖSTERREICH	16
2.1 BILDUNGSANSTALTEN FÜR KINDERGARTENPÄDAGOGIK (BAKIP)	16
2.1.1 DUALITÄT DER AUSBILDUNG	18
2.2 LEHRPLAN DER BILDUNGSANSTALTEN FÜR KINDERGARTENPÄDAGOGIK	19
2.2.1 KOOPERATIONSHINWEISE IM LEHRPLAN	19
2.2.2 BESCHREIBUNG DER UNTERRICHTSGEGENSTÄNDE „DIDAKTIK“ UND „KINDERGARTENPRAXIS“	20
2.3 ZUSAMMENFASSUNG	22
3. BESCHREIBUNG DER LERNORTE IN DER AUSBILDUNG ZUR KINDERGARTENPÄDAGOGIN	24
3.1 DEFINITION DES BEGRIFFES „LERNORT“	24
3.2 CHARAKTERISTIKA DES LERNORTS SCHULE	26
3.2.1 DAS TÄTIGKEITSFELD DER DIDAKTIK-PRAXISLEHRERIN	27
3.3 CHARAKTERISTIKA DER LERNORTE ÜBUNGS- UND BESUCHSKINDERGARTEN	28
3.3.1 LERNORT ÜBUNGSKINDERGARTEN	29
3.3.2 LERNORT BESUCHSKINDERGARTEN	30
3.3.3 DAS TÄTIGKEITSFELD DER ÜBUNGSKINDERGARTENPÄDAGOGIN	31
3.3.4 DAS TÄTIGKEITSFELD DER BESUCHSKINDERGARTENPÄDAGOGIN	32
3.4 ZUSAMMENFASSUNG	32
4. MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN DER LERNORTKOOPERATION IN DER BERUFSAUSBILDUNG	35
4.1 BESCHREIBUNG DES BEGRIFFES „LERNORTKOOPERATION“	36
4.1.1 HANDLUNGSKOMPETENZ ALS PÄDAGOGISCHES ZIEL DER LERNORTKOOPERATION	38
4.2 ANSÄTZE ZUR TYPISIERUNG DER LERNORTKOOPERATION	40
4.2.1 TYPISIERUNG NACH INTENSITÄTSSTUFEN: BUSCHFELD / EULER	40

4.2.2	TYPISIERUNG NACH KOOPERATIONSVERSTÄNDNISSEN: PÄTZOLD	41
4.2.3	TYPISIERUNG NACH KOOPERATIONSAKTIVITÄTEN: BERGER/ WALDEN	43
4.3	ZUM STAND DER KOOPERATIONSPRAXIS	46
4.4	ZUR INTENSIVIERUNG DER LERNORTKOOPERATION	47
4.4.1	MÖGLICHE KOOPERATIONSFORMEN	48
4.5	PROBLEMFELDER DER LERNORTKOOPERATION	51
4.5.1	INDIVIDUELLE HINDERNISSE	52
4.5.2	INSTITUTIONELLE HINDERNISSE	53
4.6	AUSSICHTEN UND PERSPEKTIVEN DER LERNORTKOOPERATION	55
4.7	ZUSAMMENFASSUNG	57
5.	METHODOLOGISCHES VORGEHEN	60
<hr/>		
5.1	DATENERHEBUNG	60
5.1.1	DAS PROBLEMZENTRIERTE LEITFADENINTERVIEW	60
5.1.2	DER INTERVIEWLEITFADEN	61
5.1.3	DIE AUSWAHL DER INTERVIEWPARTNERINNEN UND DIE INTERVIEW- SITUATION	62
5.2	DATENAUSWERTUNG	63
5.2.1	QUALITATIVE INHALTSANALYSE NACH MAYRING	64
6.	AUSWERTUNG, DARSTELLUNG UND INTERPRETATION DER ERGEBNISSE	67
<hr/>		
6.1	KOOPERATIONSFORMEN UND KONTAKTHÄUFIGKEIT	67
6.1.1	KONTAKT WÄHREND DER PRAXISBESUCHE	67
6.1.2	KONTAKT AUßERHALB DER PRAXISBESUCHE	68
6.2	KOOPERATIONSMOTIVATIONEN	69
6.2.1	KOOPERATION IN ORGANISATORISCHEN BELANGEN	70
6.2.2	KOOPERATION IN INHALTLICHEN BELANGEN	70
6.3	KOOPERATIONSENTENSIVIERUNG	72
6.3.1	NOTWENDIGKEIT EINER INTENSIVIERUNG?	73
6.3.2	MÖGLICHE ORGANISATIONSFORMEN	74
6.4	UMSETZUNGSBEDINGUNGEN	76
6.4.1	KOOPERATIONSHEMMENDE BEDINGUNGEN	76
6.4.2	KOOPERATIONSFÖRDERLICHE BEDINGUNGEN	79
7.	RESÜMEE UND AUSBLICK	83
<hr/>		

8. QUELLENVERZEICHNIS	87
8.1 LITERATURVERZEICHNIS	87
8.2 ABBILDUNGSVERZEICHNIS	92
9. ANHANG	94
9.1 INTERVIEWLEITFÄDEN	94
9.1.1 DIDAKTIK-PRAXISLEHRERINNEN	94
9.1.2 KINDERGARTENPÄDAGOGINNEN	96
9.2 DIDAKTIK-PRAXISLEHRERIN D1	98
9.2.1 INTERVIEWTRANSKRIPT	98
9.2.2 INTERVIEWAUSWERTUNG	104
9.3 ÜBUNGSKINDERGARTENPÄDAGOGIN Ü2	112
9.3.1 INTERVIEWTRANSKRIPT	112
9.3.2 INTERVIEWAUSWERTUNG	118
9.4 BESUCHSKINDERGARTENPÄDAGOGIN B5	125
9.4.1 INTERVIEWTRANSKRIPT	125
9.4.2 INTERVIEWAUSWERTUNG	131
9.5 ABSTRACT	140
9.6 LEBENSLAUF	141

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

BAKIP	Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik
BHS	Berufsbildende höhere Schulen
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
I	Interviewer
IP	Interviewpartner
KDG	Kindergarten
KDGN	Kindergärtnerin
SCHOG	Schulorganisationsgesetz

1. EINLEITUNG

1.1 Forschungsinteresse und Problemhintergrund

Die Ausbildung zur Kindergartenpädagogin ist in Österreich dual organisiert. Das heißt, die Schülerinnen werden in den beiden Institutionen, Schule und Kindergarten, ausgebildet. Um den Schülerinnen eine ganzheitliche Ausbildung zu bieten, sowie den Berufseinstieg zu erleichtern, wird, während der Ausbildung, eine ständige Wechselbeziehung zwischen theoretischen und praktischen Elementen angestrebt. Der Lehrplan für die Ausbildung zur Kindergartenpädagogin umfasst demnach sowohl allgemeinbildende Fächer, als auch berufsbezogene Fächer aus dem Bereich der Kleinkindpädagogik, wie Pädagogik, Didaktik, Sonder- und Heilpädagogik, sowie wahlweise jene Fächer, die die Schülerinnen zur Hort- oder Früherziehungspädagogin ausbilden. Eine weitere Säule der Ausbildung stellt die kontinuierliche Hospitation in den Praxisstätten dar.

Auf die berufsbildenden Fächer, insbesondere „Didaktik“ und „Kindergartenpraxis“, soll in der folgenden Arbeit ein besonderes Augenmerk gelegt werden. Bei diesen beiden Fächern ist laut Lehrplan eine „enge Wechselwirkung zwischen Theorie und Praxis (...) unerlässlich“¹ und somit eine intensive Kooperation der beiden Institutionen, Schule und Kindergarten, bzw. des entsprechenden Lehr- und Ausbildungspersonals zu erwarten. Da laut Lehrplan eine Kooperation der beiden Fächer vorgesehen ist, sind beide Institutionen dazu angehalten, entsprechende Anpassungsprozesse auf inhaltlicher und organisatorischer Ebene zu initiieren und zu koordinieren, um Überschneidungen zu vermeiden und den Schüler/Innen transfer- und handlungsorientierte Bildungsprozesse zu ermöglichen.

Aufgrund der unterschiedlichen Ausgangsbedingungen der Bildungseinrichtungen existiert aktuell kein einheitliches Modell zur Lernortkooperation. Diese Tatsache soll Anlass für die Diplomarbeit bieten, die Kooperationsprozesse zwischen den Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik und den Übungs- und Besuchskindergärten als Praxisstätten, in inhaltlichen und organisatorischen Belangen, genauer in den Blick zu nehmen. Es soll eine Analyse der Kooperation in dieser spe-

¹ Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Berufsbildende Schulen. Lehrpläne Kindergartenpädagogik und Sozialpädagogik. URL:

http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/655_lp_bakip_anl.pdf

ziellen Ausbildung erfolgen. Die Autorin setzt es sich zum Ziel, durch die Befragung von Personen, die in diesen Berufsfeldern tätig sind, herauszufinden, inwiefern das Lehr- und Ausbildungspersonal der beiden Institutionen diese Kooperationsprozesse beschreibt und bewertet. Dabei gilt es auch die bestehenden Rahmenbedingungen, sowohl in personeller, als auch in institutioneller Hinsicht, zu berücksichtigen, welche eine Zusammenarbeit bedingen, aber auch hemmen können.

1.2 Überblick über den Forschungsstand

Das Thema Lernortkooperation nimmt in der Berufsbildungsforschung eine zentrale Rolle ein, um die Qualität der beruflichen Ausbildungsmöglichkeiten nachhaltig zu verbessern, bzw. eine Weiterentwicklung zu ermöglichen. Es handelt sich bei diesem Begriff jedoch nicht um eine Modeerscheinung, sondern bereits in den siebziger Jahren wurde intensive Lernortforschung betrieben.² Diese Forschungen fanden verstärkt in Deutschland, speziell im Bereich des Dualen Systems, statt. Demzufolge wird in der vorliegenden Fachliteratur zum Thema Lernortkooperation auch ausschließlich auf die Situation in Deutschland eingegangen. In der österreichischen Berufsbildungsforschung liegen derzeit keine Forschungsergebnisse zum Thema Lernortkooperation vor. Somit muss in dieser Diplomarbeit auf die Erkenntnisse der deutschen Berufsbildungsforschung zurückgegriffen werden.

An dieser Stelle soll das Handbuch der Lernortkooperation von Dieter EULER genannt werden.³ In diesem Sammelband nehmen verschiedene Autoren aus unterschiedlichen Blickwinkeln Stellung zum Thema Lernortkooperation und vermitteln einen Überblick über den vorliegenden Erkenntnisstand. Dabei werden sowohl die Ziele und Ansprüche der Bildungspolitik, der Betriebe, als auch der Schulen und aller beteiligten Akteure in den Fokus genommen. Es werden also unterschiedliche Ebenen der Schulorganisation berücksichtigt. Das Handbuch der Lernortkooperation ist außerdem ein Abschlussbericht intensiver Forschungen zum Thema Lernortkooperation, im Zuge des Modellversuchsprogramms KOLIBRI

² Vgl.: PÄTZOLD/WALDEN, 1995, S. 3

³ EULER, 2004

(„Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung“).⁴ Dieses vom deutschen Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), über den Zeitraum von 1999 bis 2003 durchgeführte Programm, macht es sich zum Ziel, in 28 unterschiedlichen Modellversuchen, „die verschiedenen Facetten von Lernortkooperation zu untersuchen und praktische Lösungen für unterschiedliche Probleme zu konzipieren.“⁵ Da die individuellen Rahmenbedingungen der einzelnen Institutionen und ihrer Akteure eine entscheidende Rolle spielen, konnten im Zuge der Modellversuche keine allgemeingültigen Antworten bzw. Patentlösungen gefunden werden. Es konnten jedoch eine Vielzahl unterschiedlicher Erfahrungen gemacht werden, wie man beispielsweise „Lehrpläne oder Unterrichtsverfahren praxisnäher und handlungsorientierter gestaltet (...) und betriebliche Praktika besser mit schulischem Unterricht verzahnt werden können. Konzepte wurden entwickelt, wie eine erfolgreiche Lernortkooperation auf Dauer zu verwirklichen ist.“ DIESNER, EULER und WALZIK beschreiben eine langfristige Zusammenarbeit wie folgt: „Lernortkooperation kann nicht wie ein Haus einmal aufgebaut, bezogen und fürdahn ohne größeren Aufwand genutzt werden. Vielmehr muss sie ähnlich wie ein Garten kontinuierlich gepflegt werden.“⁶

1.3 Pädagogische Relevanz und disziplinäre Anbindung

Diese Diplomarbeit leistet einen Diskussionsbeitrag zum Thema der Berufsausbildung zur Kindergartenpädagogin in Österreich.

Die Fragestellung berücksichtigt die subjektiven Einschätzungen der in den Berufsfeldern, Schule und Kindergarten, tätigen Personen. Es erfolgt eine Bestandsaufnahme der Praxis der Lernortkooperation an den Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik, sowie den Übungs- und Besuchskindergärten. Die Äußerungen des Lehr- und Ausbildungspersonals werden miteinander verglichen und nach bildungstheoretischen Gesichtspunkten bearbeitet.

⁴ Vgl.: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung. Abschlussbericht des Programmträgers. Heft 114. URL: <http://blk-bonn.de/papers/heft114.pdf>, S. 7.

⁵ DIESNER/EULER/WALZIK, 2004, S. 1

⁶ DIESNER/EULER/WALZIK, 2004, S. 3

Wie bereits unter Punkt 1.2 hingewiesen wurde, gibt es in Österreich bislang keine Untersuchungen, die sich mit der Lernortkooperation im Bereich der Berufsausbildung zur Kindergartenpädagogin beschäftigen.

Sollte die Forschungsarbeit diese kooperativen Prozesse und deren Bedingungen aufzeigen, leistet sie einen Beitrag zur Diskussion von zukünftigen Ausbildungsmodalitäten und die Berücksichtigung des unmittelbar betroffenen Personenkreises wird ermöglicht. Dieses Forschungsthema kann der Forschungseinheit „Aus- und Weiterbildungsforschung“ zugeordnet werden.

1.4 Forschungsfragen und Hypothesen

Mit dieser Diplomarbeit soll jene Forschungslücke, die im Bereich der Lernortkooperation in Österreich identifiziert wurde, verkleinert werden. Es wird auf die subjektiven Eindrücke von Personen eingegangen, die in den Berufsfeldern Kindergarten und Schule, in der Ausbildung zur Kindergartenpädagogin beschäftigt sind. Sie sind aufgrund ihrer Erfahrungen in der Lage, die bestehenden Kooperationsprozesse auf inhaltlicher sowie organisatorischer Ebene zu analysieren und kritisch zu reflektieren.

Ziel der Diplomarbeit ist es, herauszufinden, welche Kooperationsformen und -intensitäten in den einzelnen Bereichen bestehen und inwiefern die Rahmenbedingungen der beiden Institutionen förderlich oder hemmend für die Planung und Gestaltung kooperativer Lehr-Lern-Prozesse sind.

Die Forschungsfragen, denen im Zuge der Diplomarbeit nachgegangen werden soll, lauten daher folgendermaßen:

Wie beschreiben und bewerten die Didaktik-Praxislehrerinnen der Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik sowie die Übungs- und Besuchskinderkrippenpädagoginnen die Kooperation der beiden Institutionen, Schule und Kindergarten, in inhaltlichen und organisatorischen Belangen? Eine kritische Bestandsaufnahme der subjektiven Wahrnehmung von Personen aus diesen Tätigkeitsfeldern.

- Wie beschreiben und bewerten die beiden Berufsgruppen die Kooperationsformen und Kooperationsintensität in diesen Bereichen?

- Wie wirken sich die bestehenden Rahmenbedingungen der beiden Institutionen auf deren Kooperation aus?
- Welche Maßnahmen zu einer möglichen Intensivierung der Kooperation schlagen beide Berufsgruppen vor?

Hypothese:

Der Anspruch, handlungs- und transferorientierte Lehr-Lern-Prozesse zu initiieren, geht von der Schule aus. Somit stammt auch der Wunsch nach kooperativer Zusammenarbeit zwischen den Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik und den Übungs- und Besuchskindergärten von der Institution Schule. Die Kindergartenpädagoginnen nehmen dabei eher die ausführende Rolle ein, indem sie die Erwartungen, die die Schule an sie stellt, bestmöglich erfüllen.

Die Kooperation beschränkt sich weitgehend auf die organisatorische Ebene, also die Koordinierung der Hospitationseinheiten der Schülerinnen. Eine Ausweitung der Zusammenarbeit auf inhaltlicher Ebene wird von beiden Seiten befürwortet, um die Ausbildungsqualität für die Schülerinnen zu verbessern. Die personellen und institutionellen Rahmenbedingungen beider Institutionen ermöglichen eine Intensivierung der Zusammenarbeit jedoch nur zu einem gewissen Grad und können somit als kooperationshemmend beschrieben werden.

2. DIE AUSBILDUNG ZUR KINDERGARTENPÄDAGOGIN IN ÖSTERREICH

In der folgenden Arbeit soll die Ausbildung zur Kindergartenpädagogin in Österreich aus einem kritischen Blickwinkel betrachtet werden, indem die Kooperation zwischen den Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik und den Übungs- und Besuchskindergärten hinterfragt und analysiert werden. Zum besseren Verständnis für den Leser wird es daher als notwendig erachtet, in diesem ersten Kapitel, die Ausbildung zur Kindergartenpädagogin in die österreichische Berufsbildungslandschaft einzuordnen, sowie jene Charakteristika der Ausbildung herauszuarbeiten, welche bereits auf eine Zusammenarbeit der Institutionen, Schule und Kindergarten, hindeuten.

2.1 Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik (BAKIP)

Neben einigen Ausbildungsoffensiven, die aufgrund eines vermeintlichen Mangels an Fachpersonal entstanden sind, gibt es in Österreich derzeit zwei gängige Ausbildungsformen zur Kindergartenpädagogin, die auch auf der Homepage des BUNDESMINISTERIUMS FÜR UNTERRICHT KUNST UND KULTUR (BMUKK) angeführt werden. Neben der Möglichkeit, die Ausbildung an einem Kolleg zu absolvieren, ist die wohl gängigste Ausbildungsform jene an den Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik. Laut Angaben der STATISTIK AUSTRIA besuchten im Schuljahr 2009/10 österreichweit 7800 Schülerinnen eine solche Schule, wovon 7514 weiblichen Geschlechts waren.⁷ In Österreich gibt es derzeit 29 Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik, wobei 11 von kirchlichen Trägern geführt werden, 2 der jeweiligen Gemeinde unterstellt sind und der Rest Bundesbildungsanstalten sind.⁸

⁷ Statistik Austria. URL:

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html

⁸ Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Berufsbildende Schulen. Standorte. URL:

http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/de/standorte.asp?type=1&styp=14&menu_id=486®ion=10

In der österreichischen Berufsbildungslandschaft ist diese Ausbildung dem Bereich der berufsbildenden höheren Schulen (BHS) in der Sekundarstufe II zuzuordnen. Nach fünfjähriger Ausbildung, die sich aus einer fundierten Allgemeinbildung und einer höheren beruflichen Ausbildung zusammensetzt, erhalten die Schülerinnen, nach erfolgreicher Absolvierung der Reife- und Diplomprüfung, ihre Berufsberechtigung, sowie die allgemeine Hochschulreife.⁹

Die nachfolgende Grafik soll die Verortung dieser Ausbildung in der österreichischen Bildungslandschaft verdeutlichen.

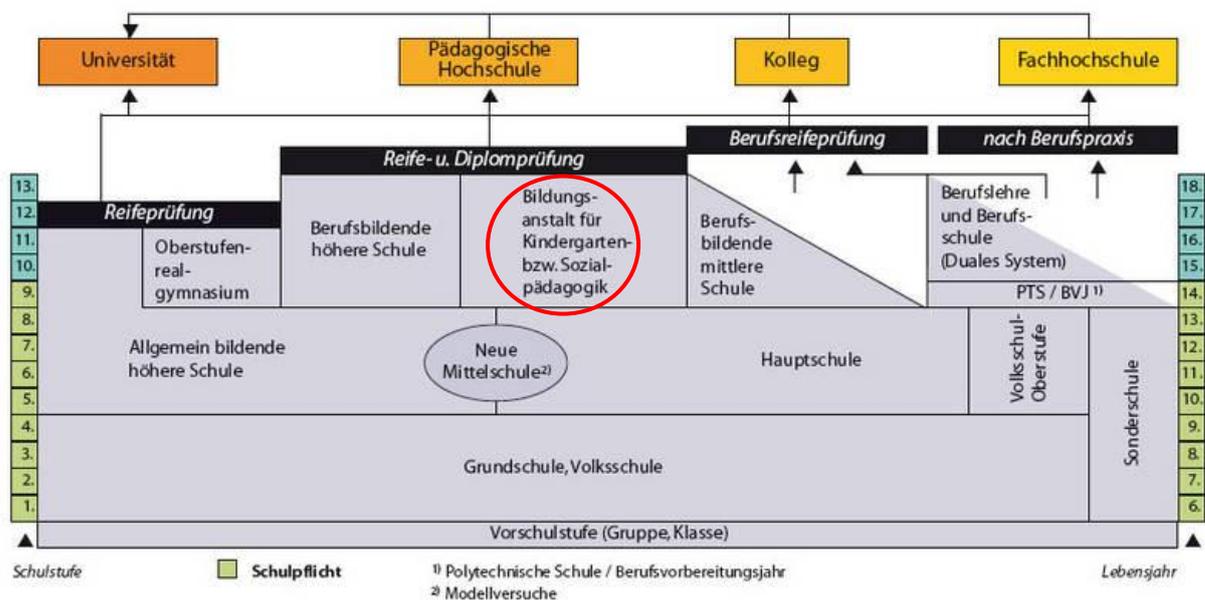


Abbildung 1: Bildungswege in Österreich¹⁰

Die Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik haben, als berufsbildende höhere Schulen, die Aufgabe, „fundierte Allgemeinbildung (...) und jene Haltungen und Fähigkeiten zu vermitteln, die für die professionelle pädagogische Arbeit im Berufsfeld Kindergarten und Hort (bei Absolvierung der zusätzlichen Ausbildung zu Erzieher/innen an Horten) erforderlich sind.“¹¹ Um eine Wechselbeziehung zwischen den theoretischen und praktischen Elementen der Ausbildung zu ermöglichen, wird diese dual organisiert.

⁹ Vgl.: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. URL:

http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/bbs/bmhs_allg.xml

¹⁰ Bundeschüler/Innen Vertretung. Bildungswege in Österreich. URL: <http://www.bsv.at/index>

¹¹ Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik. URL: http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/bbs/ba_kindergartenpaedagogik.xml

2.1.1 Dualität der Ausbildung

Zur Vorbereitung der Schülerinnen auf ihre spätere Berufsrolle, findet die Ausbildung an zwei institutionellen Lernorten statt, nämlich der Schule, wo vor allem theoriebezogenes Wissen vermittelt wird, und den Übungs- bzw. Besuchskindergärten, in denen die praktische Ausbildung erfolgt. Diese fachliche Aufteilung in Theorie und Praxis kann jedoch nicht radikal einer Institution zugeordnet werden. Es soll daher ein Zusammenwirken dieser beiden Lernorte stattfinden, um den Schülerinnen eine ganzheitliche Ausbildung zu bieten, die Theorie und Praxis sinnvoll miteinander verbindet.

In diesem Sinne spricht SCHMIEL von einer Ähnlichkeit der Ausbildungsstruktur der Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik zum Dualsystem. Als Dualsystem wird die Lehrlingsausbildung bezeichnet, die sowohl in der Berufsschule als auch in den betrieblichen Ausbildungsstätten erfolgt. Das duale System kann als ein Lernsystem verschiedener Lernorte begriffen werden.¹² SCHMIEL nennt folgende 4 Ähnlichkeiten:

- a) Es besteht ein Zusammenwirken der institutionellen Lernorte Schule (mit den didaktischen Lernorten Klassenzimmer, Werkraum, u.a.) und Kindergarten.
- b) Die Berufsausbildung wird an privaten, öffentlichen oder an privaten Schulen mit Öffentlichkeitsrecht angeboten.
- c) Da die Berufsausbildung nach dem Bundesgesetz vollzogen wird, ist eine formell einheitliche Ausbildung gegeben.
- d) Auch im Zuge der Abschlussprüfung spielt der Zusammenschluss der Lernorte eine Rolle. Die Reife- und Befähigungsprüfung für Kindergartenpädagoginnen wird zwar in der Institution Schule abgelegt, aber ohne einen positiven Abschluss der praxisbezogenen Übungen (z.B. Mitarbeit in Kindergartengruppen) kann die Abschlussprüfung nicht erfolgen.¹³

Auf dieses Zusammenwirken der institutionellen Lernorte, Schule und Kindergarten, wird auch im Lehrplan der Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik hingewiesen. Jene Passagen im Lehrplan, die Kooperationshinweise beinhalten, werden im folgenden Abschnitt dargestellt.

¹² GREINERT, 1995 zitiert nach PÄTZOLD (I), 1999, S. 25

¹³ Vgl.: SCHMIEL, 1976 zitiert nach SCHWENDENWEIN, 1997, S. 156

2.2 Lehrplan der Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik

Der aktuelle Lehrplan der Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik ist am 12. August 2004 in Kraft getreten und wird vom BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR (BMUKK) veröffentlicht. Er beinhaltet zu 39% allgemein bildende Fächer, zu 33% berufsbildende Fächer, wie Pädagogik, Didaktik und Kindergartenpraxis und zu 28% Fächer mit musikischem Schwerpunkt, wie beispielsweise Bildnerische Erziehung, Werkerziehung sowie Musikerziehung und Instrumentalunterricht. Damit ist die Ausbildung zu 61% berufsspezifisch.¹⁴

Bei dem vorliegenden Dokument handelt es sich um einen Lehrplan mit Rahmencharakter, der „unterrichtliche Ziele und Inhalte und Verfahren für die Planung und Realisierung von Lernprozessen angibt und die eigenständige und verantwortliche Unterrichtsarbeit der Lehrerinnen und Lehrer gemäß den Bestimmungen (...) des Schulunterrichtsgesetzes ermöglicht, aber sogleich in ihrem Ausmaß begrenzt.“¹⁵ Es obliegt somit der einzelnen Lehrerin bzw. der einzelnen Schule, bestimmte Schwerpunkte stärker in den Fokus zu nehmen. Diese Tatsache führt dazu, dass die Umsetzung der Lehrpläne sehr stark standortbezogen erfolgt. Dies gilt auch für die Kooperationshinweise, die im Lehrplan enthalten sind.

2.2.1 Kooperationshinweise im Lehrplan

Bezogen auf eine Kooperation der Lernorte in der Berufsausbildung können im Lehrplan der Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik folgende Aspekte herausgearbeitet werden:

- Als allgemeiner didaktischer Grundsatz wird dem Lehrpersonal, bezogen auf die Unterrichtsplanung, unter anderem eine kontinuierliche Zusammenarbeit aller Lehrerinnen im Sinne eines fächerübergreifenden Unterrichts nahe gelegt, um eine ganzheitliche Bildung zu forcieren. „Diese notwendige Zusammenarbeit wird durch pädagogische Konferenzen, Beratungen, Teambildungen innerhalb des Lehrkörpers und andere Kommunikations-

¹⁴ HARTMANN / STOLL, 2001, S. 172

¹⁵ Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. BGB1. II 2004/327. Lehrpläne der Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik. URL:

http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/655_lp_bakip_anl.pdf, S. 1.

formen ermöglicht.“¹⁶ Dabei ist anzumerken, dass die Pädagoginnen aus dem Übungskindergarten zum Lehrpersonal der Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik gezählt werden. Auch eine intensive und kontinuierliche Zusammenarbeit der Lehrerinnen mit dem Fachpersonal an den Praxisstätten wird als erforderlich angesehen.¹⁷ Über die Häufigkeit dieser Veranstaltungen gibt der Lehrplan jedoch keinerlei Aufschluss.

- Bei der Durchführung des Unterrichts soll auf eine ausgewogene Balance zwischen Theorie und Praxis geachtet werden, indem fallweise außerschulische Kontakte hergestellt, sowie außerschulische Lernorte und Expertinnen einbezogen werden.¹⁸ Die Besuchskindergärten können hier als außerschulische Lernorte angeführt werden.
- Des Weiteren wird im Lehrplan darauf hingewiesen, dass die starke Transferwirkung zwischen den beiden Fächern „Didaktik“ und „Kindergartenpraxis“, und somit zwischen den beiden Institutionen, Schule und Kindergarten, zu beachten ist. Da die Zusammenarbeit dieser beiden Fächer bzw. des Lehr- und Ausbildungspersonals in dieser Arbeit kritisch beleuchtet werden soll, wird eine detaillierte Beschreibung dieser beiden Unterrichtsgegenstände als notwendig erachtet.

2.2.2 Beschreibung der Unterrichtsgegenstände „Didaktik“ und „Kindergartenpraxis“

„Didaktik“:

Das Stundenausmaß des Gegenstandes „Didaktik“ an den Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik beträgt jeweils 2 Wochenstunden von der ersten bis zur fünften Schulstufe, was eine Gesamtstundenanzahl von 10 Wochenstunden in der gesamten Ausbildungsspanne ausmacht.¹⁹

¹⁶ Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. BGB1. II 2004/327. Lehrpläne der Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik. URL:

http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/655_lp_bakip_anl.pdf, S. 2.

¹⁷ Vgl.: ebd., S. 2

¹⁸ Vgl.: ebd., S. 3.

¹⁹ ebd., S. 6.

Nach NIEDERLE ist „Didaktik die Wissenschaft vom Lehren und Lernen auf allen Stufen der geistigen Entfaltung und in allen Situationen des Lebens.“²⁰ Die Inhalte im Fach „Didaktik“ in der Ausbildung zur Kindergartenpädagogin beziehen sich vor allem auf die Entwicklungsstufe des Kindergarten- und Vorschulalters. Als wissenschaftliche Disziplin beschäftigt sich die Didaktik mit der „Theorie des (...) Unterrichtens in Bildungseinrichtungen, die sich im Wesentlichen aus Planen, Vorbereiten, Durchführen und Evaluieren (...) von Lehr-Lernprozessen zusammensetzt (...)“.²¹ Die Schülerinnen sind also einerseits als Rezipienten im Unterricht mit der Didaktik konfrontiert, andererseits sollen sie als zukünftige Kindergartenpädagoginnen selbst ausführend tätig werden. Im Unterrichtsgegenstand „Didaktik“ werden den Schülerinnen dazu jene theoretischen Fachkenntnisse vermittelt, die sich auf die pädagogische und methodische Arbeit im Kindergarten beziehen. Die Methoden der Unterrichtsgestaltung im Fach „Didaktik“ weisen darauf hin, dass diese Kompetenzen nicht nur in der Auseinandersetzung mit der Theorie ausgebildet werden können, sondern es dazu auch den Kontakt mit der Praxis bedarf. Mit Schlagwörtern wie Handlungsorientierung, Situationsorientierung, Prozessorientierung, fächerübergreifendes Lernen, Lehrausgängen und Exkursionen, sowie das gelegentliche Einbeziehen von Expertinnen, soll ein enger Theorie-Praxis Bezug ermöglicht werden.²² Speziell auf den Ansatz der Handlungsorientierung wird in Kapitel vier noch Bezug genommen.

„Kindergartenpraxis“:

Die starke Praxisorientierung der Ausbildung wird bei Durchsicht der Stundentafel deutlich. Während in den ersten beiden Ausbildungsjahren zwei Wochenstunden im Praxisfeld Kindergarten verbracht werden, sind es in den folgenden drei Jahren vier Wochenstunden, was zu einer Gesamtsumme von 16 Wochenstunden in der gesamten Ausbildung führt und der Unterrichtsgegenstand „Kindergartenpraxis“ somit stundenmäßig am stärksten vertreten ist. Im Laufe der fünfjährigen Ausbil-

²⁰ NIEDERLE, 1995 zitiert nach HARTMANN/STOLL, 2001, S. 29

²¹ SCHWENDENWEIN, 2000, S. 181

²² Vgl.: SCHWENDENWEIN, 2000, S. 28.

ung sollen auch acht Praxiswochen stattfinden, damit die Schülerinnen einen intensiveren Einblick in den Kindergartenalltag erhalten.²³

Das Fach „Kindergartenpraxis“ ist insofern ein besonderes Fach, da der Unterricht überwiegend nicht in der Schule und im Klassenverband stattfindet, sondern am Lernort Kindergarten, wo die Lehr-Lerninhalte über die Person der Übungs- bzw. Besuchskinderkinderkinderkinderkinderpädagogin vermittelt werden. Die Schülerinnen erhalten in diesem Unterrichtsgegenstand einerseits einen umfassenden Einblick in das Tätigkeitsfeld einer Kindergartenpädagogin, andererseits sollen sie schrittweise selber berufliche Kompetenzen entwickeln, wie beispielsweise Rollenflexibilität als Erziehungspersönlichkeit, Handlungskompetenz, sowie Teamfähigkeit.²⁴ In den didaktischen Grundsätzen, die im Lehrplan für das Fach „Kindergartenpraxis“ formuliert wurden, wird darauf hingewiesen, dass sowohl im Unterricht, als auch bei der Betreuung der Schülerinnen an den Praxisstätten und im Klassenverband eine Begleitung bei der Planung, Vorbereitung, Umsetzung sowie Reflexion und Evaluation vorgesehen ist. Durch die Anwendung verschiedener Methoden soll zur Förderung von Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Kritikfähigkeit, Problembewusstsein und Selbstreflexion beigetragen werden.²⁵

2.3 Zusammenfassung

Die Ausbildung zur Kindergartenpädagogin wird in Österreich größtenteils in Form von fünfjährigen berufsbildenden höheren Schulen (Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik), sowie den entsprechenden Kollegs angeboten, wobei erstere Ausbildungsform die meisten Absolventinnen aufweist. Es werden sowohl allgemeinbildende Inhalte vermittelt, als auch jene, die für die berufliche Qualifizierung der zukünftigen Pädagoginnen nötig sind. Nach dem Abschluss mit der Reife- und Diplomprüfung wird den Absolventinnen der Hochschulzugang, sowie der direkte Einstieg ins Berufsleben als Kindergartenpädagogin ermöglicht. Um den Schülerinnen den Berufseinstieg zu erleichtern, werden sie während der Ausbildung ent-

²³ Vgl.: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. BGB1. II 2004/327. Lehrpläne der Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik. URL:

http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/655_lp_bakip_anl.pdf, S.6.

²⁴ Vgl.: ebd., S. 30f.

²⁵ Vgl.: ebd., S. 31.

sprechend darauf vorbereitet. Diese Vorbereitung auf die berufliche Rolle wird vor allem durch die Dualität der Ausbildung gewährleistet, die sowohl am Lernort Schule als auch in den Übungs- und Besuchskindergärten erfolgt. Um Theorie und Praxis sinnvoll miteinander zu verknüpfen, wird eine Zusammenarbeit der beiden Institutionen, bzw. des Lehr- und Ausbildungspersonals, angestrebt. Speziell das Lehr- und Ausbildungspersonal der beiden Fächer „Didaktik“ und „Kindergartenpraxis“ wird, laut Angaben des Lehrplans, zu einer engen Zusammenarbeit aufgefordert, um die enge Verwobenheit zwischen Theorie und Praxis sinnvoll zu vermitteln.

3. BESCHREIBUNG DER LERNORTE IN DER AUSBILDUNG ZUR KINDERGARTENPÄDAGOGIN

Im folgenden Kapitel werden, nach einer allgemeinen Definition des Lernortbegriffes, die Charakteristika der Lernorte, Schule und Übungs-, sowie Besuchskindergarten, herausgearbeitet. Nach MÜNCH ist ein Lernort durch „bestimmbare materiale, personale, curriculare und rechtlich-institutionelle Gegebenheiten definiert.“²⁶ Aufgrund dessen fließen, neben der Lernortbeschreibung der Schule sowie der Übungs- und Besuchskindergärten, auch die personellen Gegebenheiten in die Darstellung ein, indem ein Einblick in die Tätigkeitsfelder der an den beiden Lernorten beschäftigten Personen gewährt wird.

3.1 Definition des Begriffes „Lernort“

In der einschlägigen Fachliteratur ist eine Vielzahl an Definitionsversuchen des Begriffes „Lernort“ zu finden. Diese sind von den unterschiedlichen Einflüssen der jeweiligen Autoren geprägt und einem historischen Wandel unterzogen. In allen Ansätzen wird versucht, der Verortung von Lernhandlungen nachzugehen.

Im ursprünglichen Sinne sind unter Lernorten Bildungseinrichtungen zu verstehen, die Lernangebote organisieren.²⁷ Diese Definition des Begriffes „Lernort“ stammt von der Bildungskommission des deutschen Bildungsrates aus dem Jahre 1974 und beinhaltet die Einrichtungen Schule, Lehrwerkstatt, Betrieb und Studio. Diese Lernorte unterscheiden sich hinsichtlich ihrer pädagogischen Funktion und erhalten dadurch ihre Spezifität.²⁸ Diese pädagogische Funktion der Lernorte bezieht sich auf die Vermittlung allgemeiner und beruflicher Qualifikationen. Entscheidend sind dabei die pädagogisch-didaktische Eigenständigkeit, sowie die spezifischen Lernziele und -prozesse, die mit einem organisierten Lernangebot angestrebt werden.²⁹ Dieser Kategorisierung des deutschen Bildungsrates zufolge, können die Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik dem Lernort Schule zugeordnet werden. Die Definition des Lernortes Betrieb ist für die Besuchskindergärten zu-

²⁶ MÜNCH, 1985 zitiert nach PÄTZOLD/DREES/THIELE, 1998, S. 19

²⁷ Vgl.: Deutscher Bildungsrat, 1974 zitiert nach TIPPELT/REICH-CLAASSEN, 2010, S. 11

²⁸ Vgl.: PÄTZOLD/WALDEN, 1995, S. 11

²⁹ Vgl.: ZIMMER, 1995, S. 332f

treffend, während die Übungskindergärten als Lehrwerkstätten bezeichnet werden können.³⁰ Auf die Spezifität der einzelnen Lernorte wird in weiterer Folge noch genauer Bezug genommen. Das informelle Lernen, die explizite Orientierung an Zielgruppen, sowie die Möglichkeit der Kooperation und Vernetzung der Einrichtungen fanden zu diesem Zeitpunkt noch keine Berücksichtigung.³¹

In den 1980er Jahren fand bereits eine Differenzierung des Lernortbegriffs in explizite Lernorte (kirchliche, gewerbliche, betriebliche Bildung, etc.), implizite Lernorte (Medien, Peers, Familie, Bibliotheken, etc.), sowie intermediale Lernorte (Vereine, Verbände, etc.) statt.³² „Zur Verbesserung der Lernbedingungen und zur Anregung und Gestaltung von didaktischen Lernsettings“ rückten „situierete, konstruktivistische und kompetenzbasierte“ Lernformen in den Mittelpunkt.³³ Während situieretes Lernen auf aktivem Lernen anhand erfahrungsnaher Problemstellungen basiert, zielt konstruktivistisches Lernen darauf ab, an bereits vorhandenes Wissen anzuknüpfen und die individuelle Entwicklung der Lernenden zu berücksichtigen. Das kompetenzbasierte Lernen soll vor allem an beruflichen Lernorten den Aufbau von Fach-, Methoden-, Individual- und Handlungskompetenzen fördern.³⁴ Das Ziel all dieser Lernformen ist es, theoretisches und praktisches Lernen sinnvoll miteinander zu verknüpfen. Sie finden auch heute noch ihre Berechtigung, wenn es darum geht, die Schülerinnen auf ihre berufliche Rolle vorzubereiten.

Bisher wurde vor allem formales Lernen bei der Definition von Lernorten berücksichtigt. Dieses findet in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen statt und führt zu anerkannten Abschlüssen und Qualifikationen.³⁵ Demzufolge beschreibt MÜNCH den „Lernort“ im beruflichen Bildungsbereich als einen „konkreten Ort innerhalb einer Institution, an dem absichtsvoll und angeleitet gelernt wird.“³⁶ In den 1990er Jahren erfolgte durch die Mitberücksichtigung des informellen Lernens, das vor allem außerhalb des formalen Bildungswesens erfolgt, eine Ausdehnung des

³⁰ Vgl.: PÄTZOLD/GOERKE, 2006, S. 27

³¹ Vgl.: Deutscher Bildungsrat, 1974, zitiert nach TIPPELT/REICH-CLAASSEN, 2010, S. 12

³² Vgl.: TIPPELT/REICH-CLAASSEN, 2010, S. 13

³³ TIPPELT/REICH-CLAASSEN, 2010, S. 13

³⁴ Vgl.: REINMANN-ROTHMEIER/MANDL, 2001 zitiert nach TIPPELT/REICH-CLAASSEN, 2010, S. 13

³⁵ Vgl.: ROHS, 2010, S. 37

³⁶ MÜNCH, 1985 zitiert nach PÄTZOLD/DREES/THIELE, 1998, S. 20

Lernortbegriffes.³⁷ Informelles Lernen findet unter anderem im Alltag, am Arbeitsplatz, oder in der Familie statt und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung.³⁸ Daher ist nach NUISSL „alles irgendwie ein ‚Lernort‘“³⁹

Bei den Lernorten, Schule, Übungs- und Besuchskindergarten, handelt es sich um institutionelle Lernorte, an denen vor allem formales Lernen fokussiert wird, das sich an jenen Inhalten orientiert, die im Lehrplan beschrieben sind. Diese Lernorte werden von den Schülerinnen der Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik über den Zeitraum ihrer Ausbildung mit dem expliziten und impliziten Ziel des Lernens aufgesucht.⁴⁰

3.2 Charakteristika des Lernorts Schule

Der Lernort Schule kann nicht pauschal als ein Lernort beschrieben werden, sondern er verfügt über viele Orte, an denen gelernt wird, wie beispielsweise das Klassenzimmer, der Werkraum oder das Musikzimmer, weshalb MÜNCH auch die „Pluralität von Lernorten“⁴¹ anspricht.

Laut Definition des deutschen Bildungsrates soll am institutionellen Lernort Schule die „wissenschaftstheoretische Einführung in grundlegende Sachverhalte“ erfolgen. Sie soll „der theoretischen Ausbildung oder Vorbildung der Jugendlichen“ dienen.⁴² In der Ausbildung zur Kindergartenpädagogin bezieht sich dies sowohl auf allgemeinbildende, als auch auf fachbezogene Inhalte. Die fachbezogene theoretische Ausbildung erfolgt an den Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik vor allem in den berufsbildenden Fächern Didaktik, Pädagogik, Heil- und Sonderpädagogik, sowie wahlweise in jenen Fächern, die die Schülerinnen zur Horterzieherin ausbilden. Des Weiteren dient der schulische Teil der Ausbildung der „Reflexion über Arbeit und Beruf.“⁴³

³⁷ Vgl.: TIPPELT/REICH-CLAASSEN, 2010, S. 14

³⁸ Vgl.: Europäische Kommission, 2001, URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Informelles_Lernen

³⁹ NUISSL, 2006 zitiert nach ROHS, 2010, S. 34

⁴⁰ Vgl.: SIEBERT, 2006, S. 20

⁴¹ MÜNCH, 1985 zitiert nach PÄTZOLD/DREES/THIELE, 1998, S. 19f

⁴² PÄTZOLD/GOERKE, 2006, S. 27

⁴³ PÄTZOLD, 2002, S. 73

Die personelle Dimension spielt, sowohl bei der Beschreibung von Lernorten als auch bei der Lernortkooperation, eine wesentliche Rolle. Denn auch wenn der Begriff „Lernortkooperation“ auf die Zusammenarbeit von zwei oder mehreren Lernorten oder Institutionen hindeutet, kooperieren in erster Linie die in den Institutionen beschäftigten Personen miteinander. Ein Lernort braucht somit immer eine lehrende Person, die diesen Ort überhaupt erst als didaktisch beschreibbaren Raum entfaltet. Aus diesem Grund soll das Tätigkeitsfeld der Didaktik-Praxislehrerin im folgenden Absatz beschrieben werden.

3.2.1 Das Tätigkeitsfeld der Didaktik-Praxislehrerin

Um die bereits angesprochene Wechselwirkung zwischen den beiden Fächern „Didaktik“ und „Kindergartenpraxis“ zu erreichen, wird im Lehrplan als didaktischer Grundsatz, besonders für die ersten beiden Klassen, darauf hingewiesen, dass diese beiden Unterrichtsgegenstände von einer Person unterrichtet werden sollen.⁴⁴ Dies wirkt sich positiv auf die Auswahl des Lehrstoffes aus, der sich laut Angaben des Lehrplans, „am Erlebnis und Erfahrungshintergrund der Schülerinnen (...) und an Erfordernissen der Kindergartenpraxis“⁴⁵ orientieren soll. Um dieser Forderung nachzukommen, gliedert sich das Tätigkeitsfeld der Didaktik-Praxislehrerin in 2 Bereiche:

- In ihrer Funktion als Didaktiklehrerin zählt die Vermittlung methodisch-didaktischer Modelle, die die Schülerinnen in der Praxis anwenden können, zu ihren Aufgaben.⁴⁶ Außerdem soll sie den Schülerinnen die Reflexion ihrer Arbeit im Berufsfeld ermöglichen. Es bedarf einer kontinuierlichen Zusammenarbeit mit dem Fachpersonal der Praxisstätten, um konkrete Anlässe und aktuelle Problemstellungen aus der Erfahrungswelt der Schülerinnen zu ermitteln. Diese werden im schulischen Unterricht gemeinsam aufgearbeitet und in einen theoretischen Rahmen gefasst.⁴⁷

⁴⁴ Vgl.: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. BGB1. II 2004/327. Lehrpläne der Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik. URL:

http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/655_lp_bakip_anl.pdf, S. 28.

⁴⁵ Vgl.: ebd.

⁴⁶ Vgl.: NALIS, 1996 zitiert nach KARL, 1998, S. 16

⁴⁷ Vgl.: PÄTZOLD, 2002, S. 73

- In ihrer Tätigkeit als Praxislehrerin fungiert sie, in Anlehnung an NALIS, als „Praxisberaterin“, ⁴⁸ indem sie die Schülerinnen bei der Suche nach geeigneten Praxisstätten unterstützt, sie in den Kindergärten aufsucht und ihnen für Reflexionsgespräche zur Verfügung steht. Dass sie nicht nur Beraterin, sondern auch Lehrerin ist, wird spätestens im Zuge der Leistungsbeurteilung für das Fach „Kindergartenpraxis“ deutlich. Zusammen mit der zuständigen Übungs- bzw. Besuchskindergartenpädagogin urteilt sie über die Entwicklung der beruflichen Identität der Schülerin. ⁴⁹

Doch nicht nur der Kontakt zu den Schülerinnen, sondern auch die Kooperation mit den Kindergartenpädagoginnen ist eine wesentliche Aufgabe der Praxislehrerin. Sie hat eine Vermittlerrolle zwischen den Schülerinnen und den Übungs- und Besuchskindergartenpädagoginnen, aber auch zwischen den beiden Institutionen, Schule und Kindergarten, inne. Sie kann somit, gegenüber dem Lernort Kindergarten, als Repräsentantin für den Lernort Schule sowie für die Kooperation der beiden angesehen werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass eine Praxislehrerin für die Betreuung der halben Klasse, also für etwa 15 Schülerinnen in unterschiedlichen Praxisstätten zuständig ist. Dementsprechend knapp ist ihr Zeitbudget, was auch Rückschlüsse auf die Intensität der Kooperation, sowie die Qualität der zulässt. Pro Klasse sind somit zwei Praxislehrerinnen tätig.

3.3 Charakteristika der Lernorte Übungs- und Besuchskindergarten

Die Schülerinnen der Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik hospitieren und praktizieren, je nach Ausbildungsjahr, in unterschiedlichem Zeitausmaß in Übungs- bzw. Besuchskindergärten. Diese unterscheiden sich hinsichtlich ihrer personellen und institutionellen Rahmenbedingungen voneinander.

Bei der Beschreibung der Lernorte Übungs- und Besuchskindergarten wird vor allem auf die Erkenntnisse von PLACHY (1990) Bezug genommen, die sich in ihrer Diplomarbeit mit der Lernortbeschreibung dieser beiden Einrichtungen beschäftigt hat.

⁴⁸ NALIS, 1996 zitiert nach KARL, 1998, S. 16

⁴⁹ Vgl.: KARL, 1998, S. 86

3.3.1 Lernort Übungskindergarten

Der Übungskindergarten kann, nach der Lernortbeschreibung des deutschen Bildungsrates, der Kategorie „Lehrwerkstatt“ zugeordnet werden. Darunter werden „schulische, betriebliche und überbetriebliche Ausbildungsstätten, aber auch Laborkinrichtungen, Simulationseinrichtungen, Ausbildungs- und Übungsbüros sowie vergleichbare Einrichtungen verstanden.“⁵⁰

SCHWENDENWEIN beschreibt den Übungskindergarten als institutionellen Lernort, der an die Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik angeschlossen oder eingegliedert ist.⁵¹ Diese Kindergärten werden eigens zur fachpraktischen Qualifizierung der Schülerinnen eingerichtet und unterstehen der Leitung der Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik. Im Übungskindergarten findet die Einführung der Schülerinnen in die Praxis statt. Aus diesem Grund dient er vor allem den Schülerinnen der ersten und zweiten Klassen als „Lernort des Hospitierens und Praktizierens“.⁵²

Aufgrund seiner speziellen berufspädagogischen Gestaltung betitelt PLACHY den Übungskindergarten als „Lernort mit eingeschränkter Realitätsnähe“. In diesem Sinne unterscheidet er sich vom zukünftigen Arbeitsort der Absolventinnen durch spezifische Merkmale. Der Übungskindergarten zeichnet sich aus durch

- den Einsatz von Personal mit besonderer fachlicher und pädagogischer Eignung und Ausbildung,
- die Art und Weise der Arbeitsverrichtung, die auf die Ausbildungssituation abgestimmt ist, z.B. durch hohe Transparenz und Demonstrationscharakter,
- die (berufs-)pädagogische Gestaltung des Arbeitsanfalls, in Abstimmung auf die Ausbildungsinhalte,
- die bewusste berufspädagogische Steuerung der Arbeit (mit den Kindern), welche sich nach der Praxispräsenz der Auszubildenden richtet.⁵³

⁵⁰ DEUTSCHER BILDUNGSRAT, 1974 zitiert nach PÄTZOLD/GOERKE, S. 27

⁵¹ Vgl.: SCHWENDENWEIN, 1989 zitiert nach PLACHY, 1990, S. 60

⁵² KARL, 1998, S. 7

⁵³ Vgl.: PLACHY, 1990, S. 62

3.3.2 Lernort Besuchskindergarten

Der Lernortbeschreibung des deutschen Bildungsrates zufolge, können die Besuchskindergärten als Betriebe bezeichnet werden. In diesem Sinne dienen sie dazu, „sowohl die in der Schule erworbenen theoretischen Kenntnisse praktisch umzusetzen als auch Fähigkeiten, die erst in der Ausübung selber erworben werden, zu erlernen.“⁵⁴ Dies erleichtert es den Schülerinnen, sich auf ihre künftige Arbeitssituation einzustellen.

Da der Besuchskindergarten vor allem von Schülerinnen fortgeschrittener Klassen besucht wird, beschreibt PLACHY ihn als „Lernort geübter Praxis.“⁵⁵ Der Besuchskindergarten dient der Übungsfunktion, damit die Schülerinnen im Rahmen ihrer Ausbildung die praktische Umsetzung der Unterrichtsinhalte durchzuführen lernen. Im Vergleich zum Übungskindergarten, der eine eingeschränkte Realitätsnähe aufweist, kann der Besuchskindergarten als „Arbeitsort mit größtmöglicher Arbeitsplatznähe, beruflichem Ernstcharakter und hohem Grad an Authentizität gegenüber der künftigen Arbeitssituation der Praktikanten“⁵⁶ gesehen werden.

Besuchskindergärten sollen als institutionelle Lernorte dem gleichen Zweck dienen, wie die Übungskindergärten. Der Unterschied zum Übungskindergarten besteht jedoch darin, dass es sich hierbei um übliche Kindergärten handelt, die von unterschiedlichen Trägern erhalten werden und nicht in die BAKIP eingegliedert sind.

Da die üblichen Kindergärten in der Regel nicht dem Bund unterstehen, liegen für den Aufgabenbereich der Besuchskindergartenpädagoginnen bezüglich der Mitwirkung an der fachpraktischen Ausbildung der Schülerinnen lediglich Vorschläge vor, die Empfehlungscharakter haben und deren Einhaltung folglich nicht verbindlich eingefordert werden kann.⁵⁷ Diese Übernahme von Qualifizierungsaufgaben macht den Besuchskindergarten zu einem didaktischen Lernort für die Schülerinnen der Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik.⁵⁸

⁵⁴ PÄTZOLD/GOERKE, 2006, S. 27

⁵⁵ PLACHY, 1990, S. 65

⁵⁶ PLACHY, 1990, S. 70

⁵⁷ Vgl.: PLACHY, 1990, S.69

⁵⁸ Vgl.: PLACHY, 1990, S. 70

Wie bereits bei der Berufsgruppe der Didaktik-Praxislehrerinnen, so soll im Folgenden auch das Tätigkeitsfeld der Übungs- sowie der Besuchskindergartenpädagoginnen beschrieben werden, um die personelle Dimension der Lernorte Übungs- und Besuchskindergarten in dieser Arbeit zu berücksichtigen.

3.3.3 Das Tätigkeitsfeld der Übungskindergartenpädagogin

Da die Übungskindergärten organisatorisch, und meist auch baulich, in die Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik integriert sind, gehören die Übungskindergartenpädagoginnen zum schulischen Lehrpersonal. Sie haben dieselbe Ausbildung durchlaufen, wie die Didaktik-Praxislehrerinnen, mit dem Unterschied, dass diese im schulischen Unterricht beschäftigt sind, während das Aufgabengebiet der Übungskindergartenpädagoginnen in der praktischen Arbeit im Kindergarten liegt. Als Qualifikationserfordernisse für das Fachpersonal der Übungskindergärten kann die Reife- und Befähigungsprüfung für Kindergärtnerinnen, die Zusatzprüfung aus Didaktik, sowie eine vierjährige einschlägige Berufspraxis gesehen werden.⁵⁹

Der Aufgabenbereich der Übungskindergartenpädagogin umfasst einerseits die Führung der Kindergartengruppe, sowie andererseits die Wahrnehmung der Aufgaben, die mit der praktischen Ausbildung der Schülerinnen der Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik verbunden sind. Dabei steht sie in Zusammenarbeit mit dem Lehrpersonal für Kindergartenpraxis, Didaktik und Pädagogik, um einen Transfer zwischen Theorie und Praxis herstellen zu können. Die Aufgaben der Übungskindergartenpädagogin sind unter anderem

- die Einführung der Schülerin in die Situation der Kindergartengruppe zu Beginn des jeweiligen Praxisabschnittes;
- die Gestaltung der jeweiligen Aufgabenstellung entsprechend dem Ausbildungsniveau der Schülerin; Aus diesem Grund ist es notwendig, die Lehrplaninhalte der Unterrichtsgegenstände „Didaktik“ und „Kindergartenpraxis“ zu kennen.
- die Beratung bei der Arbeitsplanung und Einsichtnahme in die schriftlichen Arbeitsvorbereitungen der Schülerin;

⁵⁹ Vgl.: PLACHY, 1990, S. 55

- die Beobachtung, verantwortliche Überwachung sowie die Nachbesprechung des Hospitierens bzw. Praktizierens;
- die Stellungnahme zu den Leistungen der Schülerinnen, um am Ende des Semesters der Praxislehrerin ihre Beurteilung abgeben zu können;
- die Teilnahme an den Konferenzen, die von der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik für die Pädagoginnen – zur Beratung organisatorischer, pädagogischer und didaktischer Fragen, die mit der Ausbildung der Schülerinnen zusammenhängen – abgehalten werden;⁶⁰

3.3.4 Das Tätigkeitsfeld der Besuchskindergartenpädagogin

Das Personal der Besuchskindergärten verfügt, im Unterschied zu jenem der Übungskindergärten, über „keine Zusatzqualifikation zur Betreuung der Auszubildenden, obwohl es konkreten Einfluß auf den Qualifizierungsprozess nimmt (...) und die Liste der Aufgabenstellungen sich größtenteils mit der von ÜKG-KGBP (Anmerkung der Verfasserin: Übungskindergarten-Kindergartenbetreuungspersonal) deckt“.⁶¹

Der bereits beschriebene Aufgabenkatalog für Übungskindergartenpädagoginnen, der vom Bundesministerium herausgegeben wird, kann für die Besuchskindergartenpädagoginnen nicht verbindlich eingefordert werden, da diese in der Regel nicht dem Bund unterstehen. Sie werden deshalb lediglich von den Praxislehrerinnen und der zuständigen Abteilungsvorständin dazu angehalten, sich an den entsprechenden Empfehlungen, die auch für die Übungskindergartenpädagoginnen gelten, zu orientieren und die Schülerinnen in ihrer Arbeit zu unterstützen.

3.4 Zusammenfassung

Aufgrund der Dualität der Ausbildung zur Kindergartenpädagogin spielen zwei institutionelle Lernorte eine wichtige Rolle, nämlich die Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik als Schulen, sowie die Übungs- bzw. Besuchskindergärten als betriebliche Ausbildungsstätten. Diese beiden Lernorte unterscheiden sich zwar hinsichtlich ihrer pädagogischen Funktion, jedoch verfolgen sie ein gemeinsames

⁶⁰ Vgl.: DIEMERT, 1990 zitiert nach KARL, 1998, S. 83

⁶¹ PLACHY, 1990, S. 74

Ziel, nämlich die umfassende, handlungsorientierte Berufsausbildung der Schülerinnen.

Zur Erreichung dieses Ziels wird laut Lehrplan der Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik eine Transferwirkung zwischen Theorie und Praxis, sowie eine intensive und kontinuierliche Zusammenarbeit zwischen den beiden Fächern „Didaktik“ und „Kindergartenpraxis“ angestrebt.⁶²

Der Aufgabenbereich des Lernortes Schule liegt in der theoretischen Ausbildung der Schülerinnen in allgemeinbildenden sowie berufsspezifischen Inhalten. Bezogen auf die berufsspezifischen Inhalte ist, in dieser Arbeit, vor allem das Unterrichtsfach „Didaktik“ von Interesse. Dieses wird von Didaktik-Praxislehrerinnen unterrichtet, die eine Doppelfunktion inne haben: In ihrer Tätigkeit als Didaktiklehrerinnen vermitteln sie jene theoretischen Kenntnisse, welche sich auf die pädagogische und methodische Arbeit im Kindergarten beziehen. Ihre Aufgabe als Praxislehrerin ist es, die Schülerinnen während ihrer Hospitation in den Kindergärten zu betreuen und den Kontakt zu den Kindergartenpädagoginnen in den Übungs- und Besuchskindergärten herzustellen und zu pflegen. Um eine optimale Theorie-Praxis-Transformation zu ermöglichen, ist es daher empfehlenswert, wenn die Fächer „Didaktik“ und „Kindergartenpraxis“ von einer Person unterrichtet werden.

Die Lernorte Übungs- bzw. Besuchskindergarten dienen dem Hospitieren und Praktizieren der Schülerinnen in ihrem zukünftigen Berufsfeld. Dabei werden sie sowohl von den Didaktik-Praxislehrerinnen als auch von den Übungs- bzw. Besuchskindergartenpädagoginnen betreut. Die Übungskindergärten unterscheiden sich von den herkömmlichen Besuchskindergärten hinsichtlich der fachlichen und pädagogischen Eignung des Personals, welches die Art und Weise der Arbeitsverrichtung, auf die Ausbildungssituation abstimmt. Es findet eine (berufs-) pädagogische Gestaltung des Arbeitsanfalls statt. Außerdem richten sich die Kindergartenpädagoginnen bei ihrer Arbeit (mit den Kindern) nach der Praxispräsenz der Auszubildenden.⁶³

⁶² Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. BGB1. II 2004/327. Lehrpläne der Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik. URL:

http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/655_lp_bakip_anl.pdf (20.04.2011) S. 28.

⁶³ Vgl.: PLACHY, 1990, S. 62

Da die Lehr-Lerninhalte von Schule und Kindergarten sehr stark miteinander verknüpft sind und nicht isoliert voneinander vermittelt werden sollen, bedarf es einer Kooperation der beiden Institutionen bzw. des Lehr- und Ausbildungspersonals. Auf die Möglichkeiten und Grenzen einer Kooperation dieser Lernorte, Schule und Kindergarten, wird im folgenden Kapitel eingegangen.

4. MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN DER LERNORTKOOPERATION IN DER BERUFSAUSBILDUNG

Aus der Tatsache, dass die Berufsausbildung im dualen System an unterschiedlichen Lernorten stattfindet, ergibt sich die Notwendigkeit einer Kooperation zwischen dem Lehr- und Ausbildungspersonal von Schule und Betrieb. Dadurch soll eine hohe Ausbildungsqualität gewährleistet werden. Bezogen auf die Ausbildung zur Kindergartenpädagogin handelt es sich um die Zusammenarbeit der in Kapitel 3 beschriebenen Lernorte, Schule sowie Übungs- und Besuchskindergarten. Die Begriffe „Lernort“ und „Kooperation“ – und erst recht die Komposition „Lernortkooperation“ - dienen dabei als Ausgangspunkt für vielfältige Erwartungen und Hoffnungen.

Bereits 1964 machte der deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen darauf aufmerksam, dass „der Erfolg des dualen Ausbildungssystems davon abhängt, dass seine Träger, die Ausbildungsbetriebe und die beruflichen Schulen, zusammenwirken. Auch ein Nebeneinander, in dem jeder sich damit begnügt, dem anderen seinen Zeitanteil der Ausbildung zuzuerkennen, reicht nicht aus. Die Partner müssen – gestützt auf neue vertragliche und gesetzliche Regelungen – auf allen Ebenen zusammenarbeiten.“⁶⁴

Auch im Lehrplan der Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik ist eine Zusammenarbeit der Didaktik-Praxislehrerinnen „mit den Lehrerinnen (...) aller Unterrichtsgegenstände, speziell der Pflichtgegenstände „Pädagogik“ (...), „Heil- und Sonderpädagogik“ (...), sowie mit den Praxisstätten“ unerlässlich. Des Weiteren ist demnach die „Transferwirkung zwischen ‚Kindergartenpraxis‘ und ‚Didaktik‘ besonders zu beachten.“⁶⁵ Außer diesem Vermerk im Lehrplan ist jedoch in keiner Weise geklärt, „was damit jeweils gemeint ist, welche Realitäten damit verbunden sind, welche Formen der Kooperation konkret gestaltet werden sollen, wie sie in berufsbildungstheoretischer und didaktisch-methodischer Hinsicht zu begründen

⁶⁴ DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN, 1964 zitiert nach HAHNE, 2005, S. 59

⁶⁵ Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. BGB1. II 2004/327. Lehrpläne der Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik. URL: http://www.abc.berufsbildendes.ch.at/upload/655_lp_bakip_anl.pdf, S. 28.

sind und welche Bedingungen zu ihrer Realisierung an den einzelnen Lernorten zu schaffen sind.“⁶⁶

Da für die Ausbildung zur Kindergartenpädagogin in Österreich keine Literatur zum Thema Lernortkooperation vorliegt, bedient sich die Autorin in diesem Kapitel der allgemeinen Erkenntnisse zur Lernortkooperation in der Berufsausbildung. Anhand dieser Literatur sollen die unterschiedlichen Facetten der Lernortkooperation dargestellt werden, um in Kapitel sechs, darauf beziehend, den Ist-Zustand an den Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik durch die Auswertung qualitativer Interviews zu erheben.

4.1 Beschreibung des Begriffes „Lernortkooperation“

Ähnlich vielschichtig, wie der bereits diskutierte Begriff „Lernort“, sind auch die Bedeutungen des Kooperationsbegriffs. Aus diesem Grund bedarf es einer Klärung dieses Begriffes, um ihn in dieser Arbeit unmissverständlich verwenden zu können. Dazu soll zunächst auf die Definition des Wirtschaftspädagogen BUSCHFELD eingegangen werden, der den Unterschied zwischen „Kooperation“ und „Koordination“ herausarbeitet:

- „Kooperation“ beschreibt er dabei als „Zusammenarbeit mehrerer ‚Mitglieder‘ auf Zeit in Erfüllung einer Aufgabe“ und
- „Koordination“ als „das ‚Nebeneinander-Arbeiten‘ im Sinne eines ‚zerteilten Ganzen‘ auf Dauer“.⁶⁷ In diesem Sinne bedeutet Koordination die Ausrichtung von Einzelaufgaben auf ein übergeordnetes Gesamtziel in einem arbeitsteiligen System. Sie ermöglicht ein geordnetes Nebeneinanderarbeiten in beiden Teilsystemen, d.h. die verschiedenartigen Aufgaben sind aufeinander abgestimmt, werden aber im Prinzip nebeneinander realisiert.⁶⁸

Aufgrund dieser Begriffsbestimmung sieht EULER viele der unter „Lernortkooperation gefassten Aufgaben und Probleme“, wie beispielsweise die „Abstimmung der Ausbildungsinhalte“, als Koordinationsaufgaben.⁶⁹ Da der Begriff „Lernortkoopera-

⁶⁶ PÄTZOLD, 1995, S. 143f

⁶⁷ BUSCHFELD, 1994 zitiert nach EULER (I), 2004, S. 14

⁶⁸ CZYCHOLL, 1998 zitiert nach EULER (I), 2004, S. 14

⁶⁹ EULER (I), 2004, S. 14

tion“ jedoch bereits in der Literatur und im alltäglichen Sprachgebrauch Einzug gehalten hat, soll er in der folgenden Arbeit dennoch weiterhin verwendet werden.

Auch PÄTZOLD verwendet den Kooperationsbegriff und trennt diesen in zwei miteinander verwobene Bereiche. Er beschreibt mit dem Begriff Lernortkooperation das „technisch-organisatorische und (vor allem) das pädagogisch begründete Zusammenwirken des Lehr- und Ausbildungspersonals der an der beruflichen Bildung beteiligten Lernorte.“⁷⁰ Während das technisch-organisatorische Zusammenwirken die „äußere Form der Zusammenarbeit betrifft, etwa die Frage von Zeiteinheiten“, bezieht sich das pädagogisch begründete Zusammenwirken der Lernorte auf den inneren Zusammenhang, also die „Abstimmung bei den Lerninhalten aufgrund der jeweiligen Ausbildungsordnung und des Lehrplans.“⁷¹ Konkret soll es bei der Kooperation in der Berufsausbildung darum gehen, den schulischen Unterricht und die Praxis in den Betrieben so miteinander zu verbinden, „dass die Auszubildenden den Zusammenhang zwischen Fachtheorie und Fachpraxis besser erkennen und verstehen. Dadurch soll die Einsicht in die praktische Bedeutung der Theorie und die Fähigkeit zur Nutzung der Theorie in praktischen Verwendungssituationen verbessert werden.“⁷² Auf diese Weise verschmelzen die Grenzen zwischen „Berufstheorie“ und „Berufspraxis“ zusehends und eine Zusammenarbeit zwischen Schule und Betrieb wird immer mehr zum Thema.⁷³

Für das Lehr- und Ausbildungspersonal bedeutet dies, dass eine Zusammenarbeit „in Gang kommt, dass man sich trifft, dass man beginnt, die Ausbildungssituation an den Lernorten zu analysieren, dass man Ziele erörtert und vereinbart, Möglichkeiten der Realisierung erprobt um damit dem Prozess der Verbesserung der Ausbildung in Schule und Betrieb Dynamik zu verleihen.“⁷⁴ Aus diesem Grund müssen Formen und Bedingungen gemeinsamen Wirkens geschaffen werden, die auf Beständigkeit und Entwicklungsfähigkeit ausgerichtet sind.

Bei der in dieser Diplomarbeit beschriebenen Ausbildung zur Kindergartenpädagogin, bezieht sich die Zusammenarbeit besonders auf die beiden Berufsgruppen der Didaktik-Praxislehrerinnen sowie der Übungs- und Besuchskindergartenpäda-

⁷⁰ PÄTZOLD, 2002, S. 72

⁷¹ ZEDLER, 1995, S. 188

⁷² KÖRNER, 2005, S. 84

⁷³ Vgl.: PÄTZOLD, 2002, S. 74

⁷⁴ PÄTZOLD, 2002, S. 73

goginnen als Vertreterinnen jener Institutionen, in denen sie lehrend und ausbildend tätig sind. Kooperation kann somit als interpersonelles Geschehen beschrieben werden, welches immer abhängig ist

- „von dem Wissen über die Wirkungszusammenhänge und Regelmäßigkeiten ihres Kooperationsverhaltens,
- von dem kooperationspraktischen Können,
- dem subjektiven Wollen der Kooperationspartner,
- von ihren Vorstellungen bezüglich einer gelingenden Kooperation und
- von dem organisationellen Kontext.“⁷⁵

Es bedarf also andauernder Bemühungen der beteiligten Menschen, um eine Kooperation unterschiedlicher Lernorte aufzubauen, bzw. aufrecht zu erhalten. Dafür „muss man sich Zeit nehmen – auf Kosten anderer Ziele.“⁷⁶

Die Ziele der Lernortkooperation, und somit auch jene der beruflichen Ausbildung, sind sehr vielfältig und werden von unterschiedlichen Ebenen und Instanzen der Schulorganisation formuliert. In dieser Diplomarbeit soll vor allem auf die Mikroebene, der Ebene der unmittelbaren Ausbildungspraxis eingegangen werden. Hier streben die beiden Lernorte ein berufspädagogisch formuliertes, übergeordnetes Ziel an, das nur durch eine kontinuierlich-konstruktive Zusammenarbeit des Lehr- und Ausbildungspersonals der unterschiedlichen Lernorte in wünschenswerter Weise erreicht werden kann. Dieses primäre Ziel der beruflichen Ausbildungswege stellt der Erwerb von beruflicher und gesellschaftlicher Handlungskompetenz ihrer Schülerinnen dar.⁷⁷

4.1.1 Handlungskompetenz als pädagogisches Ziel der Lernortkooperation

Um die qualifikatorische Leistungsfähigkeit des Berufsausbildungssystems zu steigern, wird der ganzheitliche Charakter der Berufsqualifikation immer bedeutender. Aus diesem Grund soll den Schülerinnen eine Ausbildung geboten werden, die die Vermittlung einer umfassenden Handlungskompetenz zum Ziel hat.⁷⁸

⁷⁵ GEIßLER, 1995 zitiert nach Vgl.: PÄTZOLD, 2002, S. 75

⁷⁶ BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG, 1991 zitiert nach PÄTZOLD, 1995, S. 158

⁷⁷ Vgl.: PÄTZOLD (I), 1999, S. 29

⁷⁸ Vgl.: PÄTZOLD (I), 1999, S. 29

PÄTZOLD beschreibt Handlungskompetenz „als die Bereitschaft und Fähigkeit des einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen Fachkompetenz, Personalkompetenz und Sozialkompetenz“, ⁷⁹ wodurch den Schülerinnen „selbstständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren von Arbeitsaufgaben“ ⁸⁰ ermöglicht werden soll. Das wesentliche Feld, für das Handlungskompetenz erworben werden soll, ist das zukünftige Arbeitsfeld der Schülerinnen. Im Falle der Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik sind dies die Arbeitsfelder Kindergarten bzw. Hort.

Auch im Lehrplan der Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik wird die Vorstellung von Handlungsorientierung zur grundlegenden didaktischen Leitidee für die Unterrichtsgestaltung der Fächer „Didaktik“ und „Kindergartenpraxis“ erklärt. Mit dem Begriff Handlungsorientierung wird ein Unterrichtskonzept beschrieben, im Zuge dessen, sowohl in der schulischen als auch in der betrieblichen Ausbildung, Theorie- und Praxisanteile miteinander verknüpft werden. Die Auswahl der Unterrichtsinhalte erfolgt aufgrund der Problemstellungen, die sich aus dem Kontakt mit der Praxis ergeben. „Ziel des handlungsorientierten Unterrichts ist es, durch die aktive Auseinandersetzung der Schüler mit Lerninhalten, also auch durch den handelnden Umgang mit Gegenständen ihrer gesellschaftlichen Wirklichkeit, Erfahrungs- und Lernräume zur Entwicklung einer umfassenden Handlungskompetenz zu schaffen.“ ⁸¹ Die Schülerinnen kommen also durch die aktive Auseinandersetzung mit der beruflichen Wirklichkeit zur Problemlösung. Dies kann unter anderem in Form von Erkundungen oder Expertenbefragungen passieren. Um das Zusammenspiel zwischen „Berufstheorie und Berufspraxis konstruktiv zu gestalten,“ ⁸² sind Lehrerinnen und betriebliche Ausbilderinnen gemeinsam an der Planung und Durchführung der Lehr-Lern-Arrangements beteiligt. Doch nicht in allen Fällen lassen sich diese Vorhaben auch so einfach umsetzen, wie sie in dieser theoretischen Beschreibung klingen. Aus diesem Grund findet „die Häufigkeit des Redens über ‚Handlungsorientierung‘ in der tatsächlichen Gestaltung von

⁷⁹ PÄTZOLD, 2002, S. 28

⁸⁰ PÄTZOLD (I), 1999, S. 29

⁸¹ PÄTZOLD, 2002, S. 26

⁸² MEYER, 1987 zitiert nach PÄTZOLD, 2002, S. 26

Lernsituationen keine systematische Entsprechung.“⁸³ Inwiefern Lehrerinnen und Ausbilderinnen in der Berufsausbildung tatsächlich miteinander an gemeinsamen Zielen arbeiten, folgt keinem einheitlichen Muster. Es lassen sich unterschiedliche Orientierungen und Vorgehensweisen der handelnden Akteure im Hinblick auf den anderen Lernort ausmachen.⁸⁴ Im Folgenden sollen die unterschiedlichen Ausprägungsarten von lernortkooperativem Handeln anhand von drei Ansätzen beschrieben werden.

4.2 Ansätze zur Typisierung der Lernortkooperation

In der Fachliteratur werden drei Ansätze vorgestellt, um die in der Praxis vorfindbaren Kooperationsaktivitäten zu typisieren und damit zu strukturieren. Diese Typisierungsvorschläge schließen einander nicht aus, sondern bauen aufeinander auf und nehmen unterschiedliche Betrachtungsebenen in den Fokus. Lernortkooperation kann nach der Intensität, dem Verständnis, sowie den Aktivitäten differenziert werden.

4.2.1 Typisierung nach Intensitätsstufen: BUSCHFELD / EULER

BUSCHFELD und EULER haben eine Strukturierung von Kooperationsaktivitäten nach Intensitätsstufen vorgelegt. Sie unterscheiden diesbezüglich die Stufen des Informierens, Abstimmens und Zusammenwirkens.⁸⁵

- Auf der Ebene des **Informierens** findet ein Informationsaustausch zwischen dem Lehr- und Ausbildungspersonal statt, indem sie sich gegenseitig über ihre Erwartungen, Erfahrungen und Probleme im Ausbildungsalltag informieren. Informieren bedeutet in diesem Sinne zweierlei: einerseits werden Informationen weitergegeben, andererseits werden die Informationen des Anderen wahr- und aufgenommen.⁸⁶
- „Auf der Ebene des **Abstimmens** vereinbaren und entwickeln Lehrer und Ausbilder Maßnahmen, die sie arbeitsteilig und eigenverantwortlich unter

⁸³ PÄTZOLD, 2002, S. 29

⁸⁴ Vgl.: BERGER/WALDEN, 1995, S. 409f

⁸⁵ BUSCHFELD/EULER, 1994 zitiert nach EULER (I), 2004, S. 14

⁸⁶ Vgl.: BUSCHFELD/EULER, 1994 zitiert nach EULER (I), 2004, S. 15

den jeweiligen institutionellen Rahmenbedingungen umsetzen“, ⁸⁷ was dem oben beschriebenen Koordinationsverständnis gleichkommen würde. ⁸⁸ Auch der Begriff des Abstimmens impliziert zweierlei: „zum einen ist die Bereitschaft gemeint, sich an getroffene Vereinbarungen zu halten und damit den Konsens zu dokumentieren.“ Auf der anderen Seite soll den beiden Partnern auch die Möglichkeit gegeben werden, „Konflikte ‚auszuhalten‘, etwa dann, wenn Absprachen nicht eingehalten werden konnten“ bzw. aufgrund unterschiedlicher Auffassungen getrennte Vorgehensweisen eingeschlagen werden. ⁸⁹

- Die Ebene des **Zusammenwirkens** würde nach BUSCHFELD dem Kooperationsverständnis entsprechen. ⁹⁰ In diesem Sinne „verfolgen Lehrer und Ausbilder im Rahmen einer unmittelbaren Zusammenarbeit gemeinsam vereinbarte Vorhaben.“ ⁹¹ Beide Seiten richten ihr Handeln danach aus, wie die Lernprozesse der Schülerin bestmöglich gefördert werden können. Dieses Zusammenwirken kann sich beispielsweise auf gemeinsame Weiterbildungen beziehen, sowie auf das gemeinsame Vorbereiten von Ausbildungsthemen, die in Betrieb und/oder Schule bearbeitet werden. ⁹²

Nach BERGER und WALDEN ist die Typisierung von BUSCHFELD und EULER durchaus geeignet für die Strukturierung von Kooperationsaktivitäten. Für eine „differenzierte Abbildung in der Praxis vorfindbarer Aktivitäten“ sind jedoch aus deren Sicht „weitere Überlegungen erforderlich.“ ⁹³ Daran knüpft PÄTZOLDS Typisierungsvorschlag an.

4.2.2 Typisierung nach Kooperationsverständnissen: PÄTZOLD

PÄTZOLDS Typisierungsvorschlag richtet sich nicht, wie bei BUSCHFELD und EULER, „unmittelbar auf die Ebene der Kooperationsaktivitäten, sondern auf das

⁸⁷ BUSCHFELD/EULER, 1994 zitiert nach EULER (I), 2004, S. 15

⁸⁸ Vgl.: BUSCHFELD/EULER, 1994 zitiert nach EULER (I), 2004, S. 15

⁸⁹ BUSCHFELD/EULER, 1994 zitiert nach EULER (I), 2004, S. 15

⁹⁰ Vgl.: BUSCHFELD/EULER, 1994 zitiert nach EULER (I), 2004, S. 14f

⁹¹ BUSCHFELD/EULER, 1994 zitiert nach EULER (I), 2004, S. 15

⁹² Vgl.: BUSCHFELD / EULER, 1994 zitiert nach EULER (I), 2004, S. 15

⁹³ Vgl.: BERGER/WALDEN, 1995, S. 412

den Aktivitäten zugrundeliegende Kooperationsverständnis.“⁹⁴ Für eine intensive Zusammenarbeit zwischen dem Lehr- und Ausbildungspersonal sind demnach deren Einstellung zur Zusammenarbeit, sowie die Wichtigkeit, die beide Partner der Zusammenarbeit zur Erfüllung ihrer Aufgaben beimessen, von großer Bedeutung.⁹⁵ Daraus entstehen nach PÄTZOLDS Typisierung vier handlungsleitende Verständnisebenen, die die Zusammenarbeit zwischen Lehrerinnen und Ausbilderinnen charakterisieren. Diese Verständnisebenen können auch als Grundhaltungen beschrieben werden, die die Formen der möglichen Zusammenarbeit und deren Ergebnisse stark beeinflussen.⁹⁶

- Im Sinne des **pragmatisch-formalen Kooperationsverständnisses** wird ausschließlich aufgrund formaler Anlässe kooperiert, das heißt „es wird kooperiert, weil es ‚von oben‘ oder von außen vorgeschrieben wird“. ⁹⁷ „Über das Ableisten von Verpflichtungen hinaus hat das Lehr- und Ausbildungspersonal keinerlei Intention“ nach kooperativer Zusammenarbeit. Die „scheinbar kooperativen Aktivitäten“ beschränken sich auf ein Mindestmaß der Kontakte und Arbeitsabläufe, die sich aufgrund der dualen Struktur der Ausbildung ergeben.⁹⁸
- Beim **pragmatisch-utilitaristischen Kooperationsverständnis** wird aufgrund eines einseitigen Bedarfs kooperiert, der durch kooperatives Handeln befriedigt werden kann.⁹⁹ Der jeweils andere Lernort wird einbezogen, da er durch Erfahrungen, organisatorisches und didaktisch-methodisches Know-how oder materielle Ressourcen einen Beitrag zur Bewältigung des Problems leisten soll.¹⁰⁰
- Von einem **didaktischen Kooperationsverständnis** geleitete Aktivitäten basieren auf didaktisch-methodischen Konzepten beruflichen Lernens. Initiativen für Lernortkooperation, seitens des Lehr- und Ausbildungspersonals, gründen darin, dass Lösungsversuche und Verbesserungen für klassische Schwachstellen der Ausbildung gefunden werden. Die eigene Arbeitssitua-

⁹⁴ BERGER/WALDEN, 1995, S. 412

⁹⁵ Vgl.: DEITMER, 2007, S. 4

⁹⁶ Vgl.: PÄTZOLD/DREES/THIELE, 1998, S. 151

⁹⁷ PÄTZOLD, 1995 zitiert nach EULER (I), 2004, S. 15

⁹⁸ PÄTZOLD/DREES/THIELE, 1998, S. 152

⁹⁹ Vgl.: EULER (I), 2004, S. 15

¹⁰⁰ Vgl.: PÄTZOLD/DREES/THIELE, 1998, S. 154

tion wird somit aus einem kritischen Blickwinkel betrachtet. Dabei wird der Fokus auf die berufspädagogische Begründung dieser Lösungsvorschläge gelegt. Als Beispiel hierfür kann die inhaltliche Abstimmung der Ausbildungsinhalte angeführt werden.¹⁰¹

- „Das **bildungstheoretisch begründete Kooperationsverständnis** nimmt das didaktisch-methodische Kooperationsverständnis in sich auf und stützt sich zusätzlich auf eine umfassende Bildungstheorie, aus der die Zielperspektiven für das gesellschaftliche Handeln abgeleitet sind.“¹⁰²

Dieser Typisierungsvorschlag von PÄTZOLD richtet sich auf die „Ebene der Einstellung zur Kooperation und der mit ihr verfolgten Intentionen.“ Kooperation ist demnach am Verhalten bzw. an den Haltungen des in Betrieb und Schule tätigen Lehr- und Ausbildungspersonals festzumachen. Doch laut BERGER und WALDEN ist auch die Theorie von PÄTZOLD unzureichend für eine differenzierte Beschreibung der Kooperationspraxis. Dies führen sie darauf zurück, dass nur zwei der vier genannten Kooperationsverständnisse berufspädagogischen Anforderungen in der Praxis genügen, nämlich das didaktisch-methodische, sowie das bildungstheoretisch begründete Kooperationsverständnis. Diese beiden Typen sind in der Praxis, laut einer Untersuchung von BERGER und WALDEN, jedoch nur sehr selten anzutreffen und somit würde die Kooperationspraxis berufspädagogischen Anforderungen nicht genügen.¹⁰³ Bezugnehmend auf PÄTZOLDS Typologie haben BERGER und WALDEN einen Ansatz entwickelt, „der sich auf die in der Praxis anzutreffenden Kooperationsaktivitäten bezieht.“¹⁰⁴

4.2.3 Typisierung nach Kooperationsaktivitäten: BERGER/WALDEN

Die vorfindlichen Aktivitäten sollen demnach „typisiert und beschrieben werden, gleichzeitig soll untersucht werden, inwieweit sich die so gebildeten Kooperations-typen in wesentlichen Rahmenbedingungen und Merkmalen voneinander unter-

¹⁰¹ Vgl.: PÄTZOLD/DREES/THIELE, 1998, S. 155f

¹⁰² PÄTZOLD, 2002, S. 76

¹⁰³ Vgl.: BERGER/WALDEN, 1995, S. 413

¹⁰⁴ BERGER/WALDEN, 1995, S. 413

scheiden.“¹⁰⁵ Bei der Typisierung der Lernortkooperation orientieren sich BERGER und WALDEN an den Merkmalen Kontakthäufigkeit, Kooperationsrahmen, sowie Kooperationsinhalt, welche eine Differenzierung der Kooperationsaktivitäten in der Kooperationspraxis ermöglichen.¹⁰⁶ Demnach wird zwischen fünf Typen des Verhältnisses zwischen Lehrerinnen und Ausbilderinnen unterschieden:

- **Typ 1 – keine Kooperationskontakte:** Die Ausbildung findet weitgehend ohne Kontakte zwischen Ausbildern und Lehrern statt. Auf der didaktischen Ebene „arbeiten Ausbilder und Berufsschullehrer ohne jeglichen Informationsaustausch bzw. Abstimmung nebeneinander her.“¹⁰⁷ Laut BERGER und WALDEN ist dem Lehr- und Ausbildungspersonal die Verbesserung der Ausbildungsqualität durch eine Abstimmung der Ausbildungsinhalte zwar bewusst, doch es fehlt die Bereitschaft zur Kontaktaufnahme mit dem Ausbildungspartner.¹⁰⁸
- **Typ 2 – sporadische Kontakte:** Der individuelle Kontakt zum jeweils anderen Lernort wird nur äußerst selten gesucht bzw. erfolgt dieser im Zuge von Arbeitskreisen oder Gremien. Diese seltenen Treffen erfolgen auf externe Veranlassung. Falls sporadische Kontakte auf individuelle Veranlassung zustande kommen, dienen diese meist der zeitlich-organisatorischen Abstimmung oder dem prüfungsbezogenen Informationsaustausch. Dabei wird ein telefonisches Gespräch meist als ausreichend erachtet. Aufgrund der fehlenden Kontinuität kann sich keine konstruktive Zusammenarbeit entwickeln.¹⁰⁹
- **Typ 3 – kontinuierlich-probleminduzierte Kooperationsaktivitäten:** Die Kontakte zwischen Schule und Betrieb erfolgen „in einer Stetigkeit, daß grundsätzlich auch eine konstruktive Zusammenarbeit möglich wäre.“ Dennoch basieren diese vorwiegend auf der „Reaktion punktuell wahrgenommener Ausbildungs- bzw. Prüfungsprobleme.“¹¹⁰ Die beiden Lernorte akzeptieren einander durchaus als hilfreiche Ansprechpartner, doch sobald die Probleme behoben sind, wird der weitere Kooperationsbedarf, aufgrund

¹⁰⁵ BERGER/WALDEN, 1995, S. 413

¹⁰⁶ Vgl.: BERGER/WALDEN, 1995, S. 415

¹⁰⁷ BERGER/WALDEN, 1995, S. 415

¹⁰⁸ Vgl.: BERGER/WALDEN, 1995, S. 416f

¹⁰⁹ Vgl.: BERGER/WALDEN, 1995, S. 417

¹¹⁰ BERGER/WALDEN, 1995, S. 418

des Betriebs- und Ausbildungsalltags, wieder in den Hintergrund gedrängt. Man kann in diesem Zusammenhang also von Kooperationsphasen sprechen, die überwiegend telefonisch, selten schriftlich und nur ausnahmsweise persönlich stattfinden.¹¹¹

- **Typ 4 – kontinuierlich-fortgeschrittene Kooperationsaktivitäten:** Hier kommt es bereits ansatzweise zu einem konstruktiven, teilweise didaktisch-methodischen Kooperationsansatz. Es gibt regelmäßige, teilweise organisierte Kontakte zwischen dem Lehr- und Ausbildungspersonal, die unabhängig von der Bewältigung aktuell auftretender Probleme stattfinden.¹¹²
- **Typ 5 – kontinuierlich-konstruktive Kooperationsaktivitäten:** „Bei diesem Kooperationstyp verfestigen sich“ die in Typ vier „beschriebenen Ansätze zu organisierten Formen der Lernortkooperation unter Einbeziehung methodisch-didaktischer Inhalte.“¹¹³ Zwischen den Lernorten finden sowohl individuell initiierte Kontakte, als auch regelmäßige Mitarbeit in lernortübergreifenden Gremien statt. Die Kooperation führt zur Durchführung gemeinsamer Ausbildungsprojekte, wobei auch Fragen der Ausbildungsmethoden und –inhalte einbezogen werden. Die Schülerinnen erhalten dadurch die Möglichkeit, im Sinne einer konstruktiven Kooperationspraxis, die in der Schule entwickelten Handlungsmodelle in der betrieblichen Realität zu erproben.¹¹⁴

Es bestehen demnach unterschiedliche Möglichkeiten, Lernortkooperation zu typisieren und zu klassifizieren. Nach WALDEN gibt es jedoch noch keine geschlossene berufspädagogische Theorie, „aus der abzuleiten wäre, zu welchen Formen, über welche Inhalte und mit welchen Intensitäten die Partner im dualen System miteinander kooperieren sollten. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass es keine für alle beruflichen Ausbildungswege gleichermaßen sinnvollen Muster der Kooperation geben kann.

¹¹¹ Vgl.: BERGER/WALDEN, 1995, S. 418

¹¹² Vgl.: PÄTZOLD, 2002, S. 84

¹¹³ BERGER/WALDEN, 1995, S. 419

¹¹⁴ Vgl.: BERGER/WALDEN, 1995, S. 419f

4.3 Zum Stand der Kooperationspraxis

Nachdem nun ein breites Spektrum an unterschiedlichen Ausprägungsarten von lernortkooperativem Handeln beschrieben wurde, soll im Folgenden ein Eindruck davon vermittelt werden, wie sich die Praxis der Lernortkooperation in der Berufsausbildung tatsächlich darstellt. Die vorliegenden Untersuchungen zur Lernortkooperation in der Berufsbildung beschäftigen sich vorwiegend mit der Situation im dualen System in Deutschland. Dabei lässt sich nur schwer ein einheitliches Idealbild konstruieren, denn die Praxis der Lernortkooperation „hängt (...) von einer Vielzahl (...) miteinander in Beziehung stehender Rahmenbedingungen, wie der Größe des Ausbildungsbetriebes, dem zugrundeliegenden Ausbildungsberuf, der methodisch-didaktischen Organisation in Betrieb und Schule und den Sichtweisen von Ausbildern und Berufsschullehrern ab.“¹¹⁵

PÄTZOLD hält zusammenfassend fest, dass in der Praxis der Lernortkooperation „individuell veranlasste informelle Kontakte zum anderen Lernort gegenüber organisierten Formen der Kooperation“¹¹⁶ dominieren. Lernortkooperation wird häufig „als Mittel zur Optimierung des Arbeitsablaufs im Sinne situativer Problembewältigung“ eingesetzt und „nicht als ‚produktiv‘ dargestellt.“¹¹⁷ So wird eine „Kontaktaufnahme erst dann für notwendig erachtet, wenn der Auszubildende ‚auffällig‘ wird, wenn er (...) ‚schwänzt‘ oder (...) ständig zu spät kommt oder wenn er nicht den Leistungsanforderungen genügt.“¹¹⁸ Eine derart begründete Zusammenarbeit, die durch einen aktuellen Bedarf entsteht, wird in der Regel wieder eingestellt, sobald die veranlassenden Notwendigkeiten wegfallen. „Zwischen den Lernorten besteht oft „langfristig ein informelles Regelwerk, das sich (...) bewährt und eingespielt hat und an dem Modifikationen nur dann vorgenommen werden, wenn erhebliche Veränderungen in einem der Subsysteme oder eine Einflußnahme von außen die tradierten Übereinkünfte in Frage stellen.“¹¹⁹ Die Kooperationsaktivitäten beschränken sich somit auf ein Mindestmaß der Kontakte und Arbeitsabläufe, die sich aufgrund der Dualität der Ausbildung ergeben oder rechtlich verbindlich

¹¹⁵ BERGER/WALDEN, 1995, S. 410

¹¹⁶ PÄTZOLD, 2002, S. 80

¹¹⁷ PÄTZOLD, 2002, S. 88f

¹¹⁸ PÄTZOLD, 2002, S. 80

¹¹⁹ PÄTZOLD, 1995, S. 153

vorgegeben sind.¹²⁰ Demnach bezieht sich Lernortkooperation überwiegend auf verwaltungstechnische und/oder organisatorische Fragen.¹²¹ Nach PÄTZOLDS Typologie herrscht in der Praxis in vielen Bereichen „ein pragmatisch-formales oder ein pragmatisch-utilitaristisches Kooperationsverständnis vor; ein didaktisch methodisches oder gar ein bildungstheoretisch geleitetes Verständnis sei selten feststellbar.“ Die Erfahrungen aus der Praxis zeigen, dass „viele Ausbildungsbetriebe für eine Zusammenarbeit, die über die Regulierung des Tagesgeschäfts hinausgeht, kaum zu gewinnen sind.“ Diese Tatsache stellt aus berufspädagogischer Sicht einen offensichtlichen Mangel dar, dem entgegengewirkt werden soll.

4.4 Zur Intensivierung der Lernortkooperation

Der bisherige Abriss zur Lernortkooperation in der Berufsausbildung hat gezeigt, dass eine Notwendigkeit zur Kooperation besteht, da „immer komplexer werdende Zusammenhänge eine intensivere Verknüpfung von Theorie und Praxis erfordern.“ Die Schülerinnen „müssen sich im Rahmen ihrer beruflichen Erstausbildung (...), durch entsprechende Lernarrangements in Handlungssituationen erproben und erfahren können, die ihnen Selbstbewusstsein und Kompetenzen zur Gestaltung ihres Berufsalltages vermitteln.“¹²² Diese Notwendigkeit einer Intensivierung wird, trotz gegenteiliger Befunde aus der Praxis, von einem Großteil des Lehr- und Ausbildungspersonals erkannt. Eine Untersuchung von BRANDES hat gezeigt, dass über 90% des Lehrpersonals sowie 87% des Ausbildungspersonals in den Betrieben für eine Ausweitung der Zusammenarbeit plädieren und sich davon einen positiven Einfluss auf den Ausbildungserfolg erhoffen.¹²³ „Notwendig ist eine Intensivierung des gegenseitigen Informationsaustausches von Lehrern und Ausbildern über Erwartungen, Erfahrungen und Probleme im Ausbildungsalltag, eine Verbesserung der Abstimmung von Vorgehensweisen und des direkten Zusammenwirkens durch Verfolgung gemeinsam vereinbarter Vorhaben.“¹²⁴ Angestrebt

¹²⁰ Vgl.: PÄTZOLD, 2002, S. 89

¹²¹ PÄTZOLD, 1995, S. 152

¹²² FUCHS, 2005, S. 184

¹²³ Vgl.: BRANDES, 1999, S. 157

¹²⁴ BUSCHFELD/EULER, 1992 zitiert nach WALDEN (III), 1999, S. 378

wird eine strukturell verfestigte und dauerhafte Zusammenarbeit, die unabhängig ist von lokalen Rahmenbedingungen und persönlichen Bekanntschaften.¹²⁵

Nach PÄTZOLD halten sowohl Lehrerinnen als auch Ausbilderinnen „eine Vielzahl möglicher Formen zur Intensivierung der Kooperation für sinnvoll.“¹²⁶ Diese „können gesetzlich, temporär oder nach den individuellen Bedürfnissen festgelegt sein.“¹²⁷ Um eine Intensivierung der Kooperation zu ermöglichen, muss nach geeigneten Vorschlägen und Verfahren gesucht werden, die eine Ausweitung der Zusammenarbeit erwarten lassen.

4.4.1 Mögliche Kooperationsformen

Um eine Beziehung zwischen den Lehrerinnen und Ausbilderinnen aufzubauen und aufrecht zu erhalten, ist es nötig, geeignete Formen der Information und Kommunikation zu entwickeln. „Erfolgreiche Netzwerke, die Menschen und Institutionen Vorteile verschaffen, funktionieren nicht ohne feste Regeln und Kommunikationsstrukturen. Dazu können klassische Instrumente wie Treffen oder gemeinsame Veranstaltungen ebenso gehören wie netzgestützte Instrumentarien des Austausches von Chats oder Newsletters bis zu Videokonferenzen und offenen Online-Plattformen mit Up- und Download-Funktionen.“¹²⁸

BUSCHFELD, EULER und REEMTSMA unterscheiden zwischen lehrkompetenzbasierten und unterrichtsbezogenen Kooperationsformen.

„Bei den lehrkompetenzbasierten Formen stehen die individuellen Lehrvoraussetzungen im Vordergrund, die ggfs. eine Hilfestellung für Schüler ermöglichen, schulische und betriebliche Anforderungen zu verbinden.“¹²⁹ Diese wirken sich nur mittelbar auf das Lehren und Lernen aus. Der Nutzen für die beteiligten Lehrerinnen und Ausbilderinnen ist die bessere Informiertheit über den anderen Lernort. Die dadurch erworbenen Kenntnisse können von Lehrerinnen „z.B. eingesetzt werden, um die graue Theorie in ein praktisches Beispiel zu kleiden“, Verständnis für bestimmte Betriebsstrukturen zu entwickeln“, sowie „sich einen gewissen Res-

¹²⁵ Vgl.: PÄTZOLD (II), 1999, S. 397

¹²⁶ PÄTZOLD, 2002, S. 79

¹²⁷ DEITMER, 2007, S. 43

¹²⁸ HOPPE/FREDE/MAHRIN, 2005, S. 32

¹²⁹ BUSCHFELD/EULER/REEMTSMA, 1995, S. 402

pekt bei Schülern durch ‚Praxiskontakte‘ zu verschaffen“. ¹³⁰ Unter den Begriff der lehrkompetenzbasierten Kooperationsformen können folgende Kooperationshandlungen gefasst werden:

- Ein erster Ansatzpunkt ist nach BUSCHFELD, EULER und REEMTSMA in der Organisation und Durchführung gemeinsamer Weiterbildungen des Schul- und Betriebspersonals zu finden. Diese Veranstaltungen bieten die Möglichkeit, durch persönliches Kennenlernen, Vorurteile zwischen den Kooperationspartnern abzubauen und eine an „pädagogischen Notwendigkeiten orientierte gemeinsame Identität von Ausbildern und Lehrern“ zu entwickeln. Des Weiteren wird eine Auseinandersetzung mit ganzheitlichen Lehr-/Lernkonzepten ermöglicht, sowie die Entwicklung kooperativer Ausbildungsprojekte angeregt und erleichtert.
- Als eine weitere Maßnahme zur Verstetigung der Lernortkooperation sieht WALDEN die Installierung fester berufsspezifischer Arbeitskreise, Ausschüsse oder Gremien des Lehr- und Ausbildungspersonals. Mit der Einrichtung von Arbeitskreisen beispielsweise kann „Ausbildern und Lehrern die Möglichkeit gegeben werden, wesentliche Probleme und Fragen der beruflichen Bildung zu klären sowie konkrete Felder einer erweiterten Zusammenarbeit zu erschließen (z.B. gemeinsame Ausbildungsprojekte).“ Die „Organisation, die Teilnehmerzusammensetzung, die konkrete Aufgabenstellung und die zeitliche Perspektive“ müssen den jeweiligen Voraussetzungen angepasst werden. ¹³¹

„Unterrichtsbezogene Kooperationsformen lassen sich durch ihre unmittelbare Nähe zum Lehr-Lernprozeß kennzeichnen.“ ¹³² Diese können sich sowohl auf die Unterrichtsvorbereitung als auch auf die -durchführung beziehen. Für die Unterrichtsvorbereitung können folgende Kooperationsformen genannt werden:

- PÄTZOLD nennt den Austausch sowie die gemeinsame Entwicklung von Unterrichts- und Anschauungsmaterialien zwischen dem Lehr- und Ausbildungspersonal eine sinnvolle Form inhaltlicher Zusammenarbeit. Dadurch findet ein gegenseitiger Austausch statt, wodurch ein umfangreicheres

¹³⁰ BUSCHFELD/EULER/REEMTSMA, 1995, S. 402

¹³¹ WALDEN (III), 1999, S. 389

¹³² BUSCHFELD/EULER/REEMTSMA, 1995, S. 402

Spektrum an Anregungen und Ideen entstehen kann, als wenn man ständig nur „im eigenen Saft brät“. ¹³³ „Die Praxismaterialien sollen es den Schülern erleichtern, die Fachsystematik mit den betrieblichen Problemsituationen zu verbinden.“ ¹³⁴ Da die Schülerinnen einer Klasse jedoch in unterschiedlichen Betrieben hospitieren, können nur exemplarische Fallbeispiele herangezogen werden. ¹³⁵

- Eine weitere Möglichkeit zur Verankerung von Lernortkooperation in der Berufsausbildung sieht PÄTZOLD in der Organisation gegenseitiger Betriebspraktika, sogenannter Hospitationszirkel. ¹³⁶ Besonders von Seiten des Lehrpersonals ist ein starkes Interesse vorhanden, „auf dem laufenden zu bleiben“ und den Bezug zur Praxis nicht zu verlieren. ¹³⁷ Auf diese Weise kann dem Vorwurf des nicht vorhandenen Interesses für die Arbeit des Kooperationspartners entgegengewirkt werden.
- Als besonders zukunftsorientiert beschreibt HAHNE das Lernen an virtuellen Kundenaufträgen, da die mediale Vernetzung die Kommunikation erleichtert und zeitlich unabhängige Bezüge zwischen den schulischen und betrieblichen Lernprozessen hergestellt werden können. ¹³⁸ So können sich Schulen betriebliche Realitäten und Fallbeispiele mit Simulationen in den Unterricht holen. Ebenso könnten aber theoretische Inhalte in multimedialer Aufbereitung in das überbetriebliche Handlungslernen und das betriebliche Auftragslernen einfließen. ¹³⁹ Auch STENDER setzt „hinsichtlich einer organisatorischen Abstützung der Lernortkooperation seine Hoffnungen verstärkt auf die Internet-Dienste, über die viele Kooperations- und Koordinationsaktivitäten ohne wesentlichen Zeitaufwand durchgeführt werden können.“ ¹⁴⁰

¹³³ Vgl.: PÄTZOLD, 1995, S. 164

¹³⁴ BUSCHFELD/EULER/REEMTSMA, 1995, S. 403

¹³⁵ Vgl.: BUSCHFELD/EULER/REEMTSMA, 1995, S. 403

¹³⁶ Vgl.: PÄTZOLD, 1995, S. 162

¹³⁷ WALDEN (III), 1999, S. 390

¹³⁸ Vgl.: HAHNE, 2005, S. 62

¹³⁹ Vgl.: HAHNE, 2005, S. 71

¹⁴⁰ STENDER, 1998 zitiert nach EULER (II), 2004, S. 34

Kooperationsformen die sich auf die Unterrichtsdurchführung beziehen, vermitteln den Schülerinnen das Bild, dass Lehrerinnen und Ausbilderinnen als Team zusammenarbeiten. Dies hat den Vorteil, dass die speziellen Kompetenzen der einzelnen Kolleginnen für die gemeinsame Arbeit genutzt werden können. Dafür gibt es folgende Umsetzungsmöglichkeiten:

- Eine Kooperationsform, die, nach BUSCHFELD, EULER und REEMTSMA, diesem Bereich zuzuordnen ist, ist jene des „Praktikers in der Schule“. Der „Praktiker“ ist in diesem Fall eine Person, die im Ausbildungsberuf der Schülerinnen tätig ist bzw. „in dem Feld, welches als Unterrichtsthema behandelt wird.“ Diese Experten werden zu ausgewählten Themen in den Unterricht einbezogen. Im Zuge dessen kann unter anderem ein „Referentenvortrag mit Diskussion“ oder eine „Expertenbefragung“ durchgeführt werden. „Über den Erfahrungshintergrund und die Fachkompetenz des Experten wird so den Schülern ein anderer Zugang zu einer bestimmten Thematik ermöglicht.“¹⁴¹
- BUSCHFELD, EULER und REEMTSMA sehen nicht nur die Einbindung von Ausbilderinnen in den Schulbetrieb als eine mögliche Kooperationsform an, sondern eröffnen auch den Schülerinnen die Möglichkeit, unterschiedliche Betriebe ihres zukünftigen Berufsfeldes zu erkunden. Dies kann beispielsweise in Form von Erkundungsaufträgen, wie beim handlungsorientierten Unterricht beschrieben, erfolgen.¹⁴²

Diese Darstellung zeigt eine Vielzahl an Möglichkeiten auf, Lernortkooperation im dualen System der Berufsausbildung zu organisieren. Aufgrund der Heterogenität der Rahmenbedingungen kann es jedoch keine „richtige“ Organisationsform für alle Ausbildungsformen geben. „Die Entscheidung für oder gegen eine Kooperationsform muss vor Ort geschehen.“¹⁴³

4.5 Problemfelder der Lernortkooperation

¹⁴¹ BUSCHFELD/EULER/REEMTSMA, 1995, S. 405f

¹⁴² Vgl.: BUSCHFELD/EULER/REEMTSMA, 1995, S. 403f

¹⁴³ DEITMER, 2007, S. 43

Die Möglichkeiten und Grenzen der Zusammenarbeit des Lehr- und Ausbildungspersonals in der Berufsausbildung unterliegen, im Sinne von WALDEN und BRANDES, vielfältigen individuellen und institutionellen Bedingungen der einzelnen Lernorte.¹⁴⁴ All diese Einflussfaktoren können sich sowohl förderlich als auch hemmend auf die Realisierung einer organisierten und stetigen Lernortkooperation auswirken. Warum die eben beschriebenen organisierten Formen der Lernortkooperation in der Praxis kaum anzutreffen sind, soll im Folgenden in der Darstellung unterschiedlicher Problemfelder aufgezeigt werden. Diese Auflistung verfolgt nicht den Anspruch der Vollständigkeit, sondern es werden jene Faktoren angeführt, die bei der Durchsicht der einschlägigen Fachliteratur am Häufigsten genannt wurden. Dabei ist anzumerken, dass die einzelnen Problembereiche oft nicht gänzlich den individuellen oder institutionellen Rahmenbedingungen zugeordnet werden können, da es sich hierbei um sehr komplexe Strukturen handelt, die nur schwer abgrenzbar sind. Wenn die Kooperation der Lernorte in der Berufsausbildung verankert werden soll, dann müssen Veränderungen auf den hier angesprochenen Ebenen herbeigeführt werden.

4.5.1 Individuelle Hindernisse

Da Lernortkooperation vor allem auf personeller Ebene, zwischen den Lehrerinnen und Ausbilderinnen, stattfindet, beeinflussen personelle Faktoren die Bestrebungen nach einer Intensivierung der Zusammenarbeit auch in erheblicher Art und Weise. Dazu zählen „die Motive, Einstellungen und subjektiven Theorien der Ausbilder und Berufsschullehrer hinsichtlich der Aufnahme bzw. Unterlassung von Lernortkooperation.“¹⁴⁵ Denn nur, wenn Lehrerinnen und Ausbilderinnen die Notwendigkeit einer Kooperation auch erkennen und sich damit identifizieren, werden sie auch die Bereitschaft zeigen, diese Vorhaben in die Tat umzusetzen.

- **Das Problem gegenseitiger Akzeptanz:** Durch die Pluralität der Lernorte in der beruflichen Bildung kommt es auch zu einer Pluralität an Lehr- und Ausbildungspersonal, welches in den verschiedenen Institutionen tätig ist. Dies stellt laut MÜNCH ein Problem dar,¹⁴⁶ denn es handelt sich „um einen

¹⁴⁴ Vgl.: WALDEN/BRANDES, 1995, S. 132ff

¹⁴⁵ Vgl.: EULER (II), 2004, S. 35

¹⁴⁶ Vgl.: MÜNCH, 1995, S. 101

sehr heterogenen Personenkreis hinsichtlich ihres Status im Betrieb, ihrer Branche, Tätigkeit, Bildung und ihrem berufsbiographischen Hintergrund.“

¹⁴⁷ Die gegenseitige Wertschätzung hinsichtlich der pädagogischen und fachlichen Kompetenz des Kooperationspartners ist ohne Zweifel eine wesentliche Voraussetzung für eine funktionierende Kooperation, die an einem gemeinsamen Ziel orientiert ist. Vor allem bezüglich der pädagogischen Kompetenz steht das Lehrpersonal dem Ausbildungspersonal sehr kritisch gegenüber. ¹⁴⁸

- **Das Problem mangelnder Kenntnis / mangelnden Interesses am anderen Lernort:** Einer Untersuchung von BRANDES zufolge, nennen 41% des Ausbildungspersonals die mangelnde Kenntnis des Lehrpersonals bezüglich der betrieblichen Abläufe, sowie der Betriebspraxis als Hemmfaktor für eine kooperative Zusammenarbeit. ¹⁴⁹ Dies macht sich laut Äußerungen der betrieblichen Ausbilderinnen in einer „unzureichenden Praxisorientierung des Unterrichts“ sowie in einer Unaufgeschlossenheit gegenüber neuen Entwicklungen bemerkbar. ¹⁵⁰ Des Weiteren besteht „oftmals keinerlei Verständnis von Arbeitsbedingungen, Chancen und Problemen“ der Kooperationspartner. ¹⁵¹ Lediglich 18% des Ausbildungspersonals führen dies jedoch auf mangelndes Interesse zurück, sondern erkennen die berufliche Belastung des Lehrpersonals an. ¹⁵²

4.5.2 Institutionelle Hindernisse

Nicht nur die personellen Bedingungen beeinflussen kooperative Handlungen in positiver sowie negativer Weise, sondern auch grundlegende institutionelle Rahmenbedingungen beider Institutionen wirken sich auf die Möglichkeiten einer Zusammenarbeit der Lernorte aus. Als Einflussfaktoren können hier die unterschiedlichen Zielausrichtungen und Rechtsstellungen der Lernorte, Schule und Betrieb, sowie die Arbeitssituationen des Lehr- und Ausbildungspersonals (z.B. Arbeitszeit-

¹⁴⁷ WALDEN, 1999 zitiert nach DEITMER, 2007, S. 15

¹⁴⁸ Vgl.: BRANDES, 1999, S. 165

¹⁴⁹ BRANDES, 1999, S. 162f

¹⁵⁰ BERGER, 1999, S. 338

¹⁵¹ PÄTZOLD/DREES/THIELE, 1998, S. 159

¹⁵² BRANDES, 1999, S. 162f

und Präsenzregelungen, Erreichbarkeiten, sowie Entscheidungsräume) beschrieben werden.¹⁵³

- **Das Problem zeitlicher Belastung:** Eine Untersuchung von BRANDES hat ergeben, dass die zeitliche Belastung, sowohl bei den Lehrerinnen als auch bei den Ausbilderinnen, an erster Stelle steht, wenn nach den Schwierigkeiten bei der Realisierung der Lernortkooperation gefragt wird. Aus diesem Grund bleiben „Kontakte, die über das unmittelbar notwendige Mindestmaß hinausgehen, oft auf der Strecke. Zu echter Zusammenarbeit oder auch zum Gedankenaustausch fehlt im Alltag oft die Zeit.“¹⁵⁴ Der Zeitfaktor stellt ein entscheidendes Hindernis dar, „das allein ausreicht, um Lernortkooperation zu verhindern. (...) Diesen Mangel zu beheben muß (...) als wichtiger Bestandteil in jede Strategie zur Verbesserung der Lernortkooperation aufgenommen werden.“¹⁵⁵
- **Das Problem unterschiedlicher Strukturen:** PÄTZOLD, DREES und THIELE weisen darauf hin, dass die unterschiedlichen Lernorte, „was u.a. ihre primären Zwecke, ihre Rechtsstellungen, ihre arbeitsorganisatorischen und personellen Strukturen und damit die Arbeitssituationen der Lehrenden betrifft, inkompatibel (...)“ sind.¹⁵⁶ „Die Ausbildung im Betrieb ist eingefügt in die betrieblichen Organisationsstrukturen und den Zielen des Betriebes untergeordnet.“¹⁵⁷ Davon zu unterscheiden ist die Schule als Bildungsinstitution, die ihrem gesetzlichen Bildungsauftrag verpflichtet ist. „Maßgeblich für die einzelnen Lernorte ist also nicht die Erreichung eines übergeordneten Ziels, welches gemeinsam angestrebt wird, sondern die Verfolgung der eigenen Systeminteressen.“¹⁵⁸ Somit „besteht ein umfangreicher konzeptioneller und organisationsbezogener Steuerungsbedarf“, wenn dauerhaft ein gemeinsamer Systemkontext geschaffen werden soll.¹⁵⁹
- **Das Problem der räumlichen Distanz zwischen den Lernorten:** MÜNCH weist auf ein weiteres Kooperationshemmnis hin, nämlich den Faktor der

¹⁵³ Vgl.: EULER (II), 2004, S. 32f

¹⁵⁴ PÄTZOLD, 2002, S. 89

¹⁵⁵ WALDEN/BRANDES, 1995, S. 133f

¹⁵⁶ PÄTZOLD/DREES/THIELE, 1998, S. 161

¹⁵⁷ WALDEN/BRANDES, 1995, S. 136

¹⁵⁸ PÄTZOLD, 1995, S. 137

¹⁵⁹ PÄTZOLD, 2002, S. 91f

räumlichen Distanz zwischen den Lernorten. „Es ist plausibel, daß in der Regel die Kooperation intensiver ist, wenn die beteiligten Lernorte sich in räumlicher Nähe befinden (...).“ Aus diesem Grund „ist die Kooperationsdichte und Kooperationsqualität bei den innerbetrieblichen Lernort-Kombinationen besser als zwischen Betrieben auf der einen und Berufsschulen auf der anderen Seite.“ Hinzu kommt das Problem, dass sich in den Klassen „Schüler aus verschiedensten Betrieben befinden, so daß der Berufsschullehrer schon rein zeitlich überfordert ist, den Kontakt zu allen Betrieben und Ausbildern zu pflegen.“¹⁶⁰

Die hier „aufgezeigten Kooperationshemmnisse weisen einerseits auf vielfältige Realisierungsgrenzen“ möglicher Kooperationsvorschläge hin, „andererseits bleibt zu bedenken, daß die Umsetzung einzelner Vorschläge durchaus auch zur Überwindung des ein oder anderen Kooperationshindernisses beitragen kann.“¹⁶¹

4.6 Aussichten und Perspektiven der Lernortkooperation

In der einschlägigen Fachliteratur werden eine Reihe von Verbesserungsvorschlägen aufgezeigt, wie Lernortkooperation im dualen System der Berufsausbildung effektiver gestaltet werden kann. Dabei muss sowohl an den Rahmenbedingungen des dualen Systems, als auch an jenen der einzelnen Lernorte gearbeitet werden. Die Weiterentwicklung muss sich auf den Ebenen vollziehen, auf denen auch Probleme identifiziert wurden, also auf personeller und institutioneller Ebene. Die Verbesserungsvorschläge müssen jedoch immer vor dem Hintergrund der jeweiligen Realität in einer bestimmten Ausbildung bzw. an einem bestimmten Schulstandort gesehen werden.

Auf der personellen Ebene ist die Grundvoraussetzung für eine Verstetigung der Lernortkooperation die Erkenntnis, dass „die Beteiligten gemeinsam mehr zu erreichen glauben als einzeln, wenn Probleme nicht allein lösbar und bedeutsame Ziele nur mit Hilfe eines Partners erreichbar sind, die mit der Kooperation verbundenen Vorteile größer als die Nachteile für den einzelnen, für die Gruppe und/oder

¹⁶⁰ MÜNCH, 1995, S. 101

¹⁶¹ BERGER, 1999, S. 339

die einzelnen Lernorte sind.“¹⁶² „Das Anbahnen und Erhalten der Kontakte hängt nach PÄTZOLD u.a. von der Initiative und dem guten Willen beider Partner ab.“¹⁶³

Das Rollenverständnis der Kooperationspartner „ist deshalb dahingehend weiterzuentwickeln, daß die Zusammenarbeit mit dem Partner am anderen Lernort als selbstverständlicher und wichtiger Teil der wahrzunehmenden Aufgaben verstanden wird“¹⁶⁴ und dafür auch ausreichend Zeit zur Verfügung steht. Außerdem muss nach PÄTZOLD und WALDEN das „persönliche Engagement, z.B. bei den Berufsschullehrern von der Schulleitung und dem Kollegium, anerkannt, verstärkt, und ‚belohnt‘ werden, um es aufrecht zu erhalten.“¹⁶⁵

Auf institutioneller Ebene muss „nach Wegen gesucht werden, in den einzelnen Institutionen die erforderlichen kooperationsfördernden Voraussetzungen zu schaffen.“¹⁶⁶ Hier gilt es, dass die administrative Ebene der beteiligten Institutionen unterstützend wirkt. Beispielsweise muss sich „die Schulaufsicht zu einem Unterstützungssystem transformieren und sich tatkräftig für ein professionelles Kooperations- und Reflexionsmanagement zwischen Berufsschulen und Betrieben engagieren.“¹⁶⁷ Denn wenn sich Lernortkooperation dauerhaft als tragfähig erweisen soll, „stellt sich die Frage nach einer ‚organisatorischen Verankerung‘ der Aktivitäten: Es ist zu klären, wer Kooperationsaktivitäten initiiert und organisiert, wer als Ansprechpartner fungiert und wie die Verstetigung der Ergebnisse langfristig abgesichert werden kann.“¹⁶⁸

Abschließend ist hervorzuheben, „daß die Weiterentwicklung von Lernortkooperation im dualen System ein ständiger Prozess sein muß, der nicht auf ein von vornherein festzulegendes und genau zu beschreibendes Resultat führt. Für die Beteiligten handelt es sich vielmehr um einen Lernprozeß, in dessen Verlauf Fehler gemacht werden und Rückschläge zu erwarten sind. Kooperationsformen und –inhalte werden sich dabei – je nach vorhandenen Rahmenbedingungen und persönlichen Interessen der Kooperationspartner – deutlich unterscheiden. Insofern kann es auch in Zukunft kein Patentrezept oder eine einheitliche Praxis der Lern-

¹⁶² PÄTZOLD (II), 1999, S. 398

¹⁶³ PÄTZOLD, 1996 zitiert nach Vgl. DEITMER, 2007, S. 45

¹⁶⁴ Vgl.: WALDEN (III), 1999, S. 380

¹⁶⁵ PÄTZOLD, 1996 zitiert nach Vgl.: DEITMER, 2007, S. 45

¹⁶⁶ WALDEN (III), 1999, S. 380

¹⁶⁷ Vgl.: PÄTZOLD (II), 1999, S. 402

¹⁶⁸ EULER/KNIPPEL, 2000 zitiert nach BUSIAN/PÄTZOLD, 2004, S. 18

ortkooperation geben, wohl aber stärkere Bezüge zwischen den Lernorten im Interesse einer hohen Qualität der Berufsausbildung.“¹⁶⁹

4.7 Zusammenfassung

Die Notwendigkeit einer Kooperation zwischen dem Lehr- und Ausbildungspersonal von Schule und Betrieb ergibt sich durch die duale Form der beruflichen Ausbildung. PÄTZOLD beschreibt mit dem Begriff Lernortkooperation das „technisch-organisatorische und (vor allem) das pädagogisch begründete Zusammenwirken des Lehr- und Ausbildungspersonals der an der beruflichen Bildung beteiligten Lernorte.“¹⁷⁰ Konkret soll es bei der Lernortkooperation darum gehen, den schulischen Unterricht und die Praxis in den Betrieben so miteinander zu verbinden, „dass die Auszubildenden den Zusammenhang zwischen Fachtheorie und Fachpraxis besser erkennen und verstehen.“¹⁷¹ Als primäres Ziel der Lernortkooperation kann der Erwerb von beruflicher und gesellschaftlicher Handlungskompetenz beschrieben werden,¹⁷² also die „Bereitschaft und Fähigkeit sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten.“¹⁷³ Um dies zu gewährleisten, sollen Lehrerinnen und Ausbilderinnen gemeinsam an der Planung und Gestaltung der Lehr-Lern-Arrangements mitwirken. Inwiefern in der Praxis jedoch tatsächlich an gemeinsamen Zielen gearbeitet wird, folgt keinem einheitlichen Muster. Es lassen sich unterschiedliche Orientierungen und Vorgehensweisen der handelnden Akteure im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit dem anderen Lernort ausmachen. Um dies einzuordnen werden in der Fachliteratur drei Ansätze zur Typisierung von Lernortkooperation vorgestellt. BUSCHFELD und EULER differenzieren lernortkooperative Aktivitäten hinsichtlich ihrer Intensität,¹⁷⁴ während sich PÄTZOLDS Typisierungsvorschlag auf das den Kooperationsaktivitäten zugrunde liegende Kooperationsverständnis stützt.¹⁷⁵ BERGER und WALDEN hingegen entwickeln fünf

¹⁶⁹ WALDEN/BRANDES, 1995, S. 142

¹⁷⁰ PÄTZOLD, 2002, S. 72

¹⁷¹ KÖRNER, 2005, S. 84

¹⁷² Vgl.: PÄTZOLD, 1999 (I), S. 29

¹⁷³ PÄTZOLD, 2002, S. 28

¹⁷⁴ Vgl.: BUSCHFELD / EULER, 1994 zitiert nach EULER (I), 2004, S. 14

¹⁷⁵ Vgl.: PÄTZOLD/DREES/THIELE, 1998, S. 151

Typen des Verhältnisses zwischen Lehrerinnen und Ausbilderinnen und konzentrieren sich dabei auf die Ebene der Kooperationsaktivitäten.¹⁷⁶ Demnach gibt es also keine geschlossene berufspädagogische Theorie, „aus der abzuleiten wäre, zu welchen Formen, über welche Inhalte und mit welchen Intensitäten die Partner im dualen System miteinander kooperieren sollten. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass es keine für alle Konstellationen in der beruflichen Bildung gleichermaßen sinnvollen Muster der Kooperation geben kann.“¹⁷⁷ In der Kooperationspraxis dominieren jedoch „individuell veranlasste Kontakte zum anderen Lernort gegenüber organisierten Formen der Kooperation.“¹⁷⁸ Die Kooperationsaktivitäten beschränken sich somit auf ein Mindestmaß der Kontakte und Arbeitsabläufe, die sich aufgrund der Dualität der Ausbildung ergeben oder rechtlich verbindlich vorgegeben sind.¹⁷⁹ Diese Tatsache stellt aus berufspädagogischer Sicht einen Mangel dar. Aus diesem Grund bedarf es einer Intensivierung der Lernortkooperation in der beruflichen Ausbildung. Die Möglichkeiten, wie Lernortkooperation organisiert werden kann, teilen sich in lehrkompetenzbasierte und unterrichtsbezogene Kooperationsformen. Bei den lehrkompetenzbasierten Formen geht es um die bessere Informiertheit des Lehr- und Ausbildungspersonals, um die Erkenntnisse im Umgang mit den Schülerinnen anzuwenden.¹⁸⁰ Dazu können gemeinsame Aus- und Weiterbildungen der Lehrerinnen und Ausbilderinnen, sowie die Installierung fester berufsspezifischer Arbeitskreise, Ausschüsse oder Gremien gezählt werden. Als unterrichtsbezogene Kooperationsformen können die gemeinsame Entwicklung von Unterrichtsmaterialien, gegenseitige Betriebspraktika, das Arbeiten an virtuellen Kundenaufträgen, sowie die Kooperationsform des „Praktikers in der Schule“ beschrieben werden. Doch in der Praxis bestehen, sowohl in personeller als auch in institutioneller Hinsicht, einige Problemfelder, die eine Umsetzung dieser Kooperationsaktivitäten hemmen. In personeller Perspektive werden am häufigsten das Problem der gegenseitigen Akzeptanz unter den Kooperationspartnern, sowie das Problem der mangelnden Kenntnis/des mangelnden Interesses am anderen Lernort genannt. In institutioneller Perspektive werden die zeitliche Belastung, die unterschiedlichen Strukturen, sowie die räumliche Distanz zwi-

¹⁷⁶ Vgl.: BERGER/WALDEN, 1995, S. 415

¹⁷⁷ WALDEN, 1999, S. 80

¹⁷⁸ PÄTZOLD, 2002, S. 80

¹⁷⁹ Vgl.: PÄTZOLD, 2002 S. 89

¹⁸⁰ BUSCHFELD/EULER/REEMTSMA, 1995, S. 402

schen den Lernorten als häufigste Problembereiche identifiziert. Bei Verbesserungsvorschlägen zur Intensivierung der Lernortkooperation muss ebenfalls bei den personellen und institutionellen Rahmenbedingungen angesetzt werden, um Lernortkooperation dauerhaft zu verankern. Aufgrund der unterschiedlichen Rahmenbedingungen kann es auch „in Zukunft kein Patentrezept oder eine einheitliche Praxis der Lernortkooperation geben, wohl aber stärkere Bezüge zwischen den Lernorten im Interesse einer hohen Qualität der Berufsausbildung.“¹⁸¹

¹⁸¹ WALDEN/BRANDES, 1995, S. 142

5. METHODOLOGISCHES VORGEHEN

Ein entscheidender Bestandteil der wissenschaftlichen Arbeit ist die Darstellung der Forschungsmethode, welche für die Datengewinnung und -auswertung herangezogen wurde. Dieses methodische Vorgehen, welches im empirischen Teil dieser Arbeit angewandt wurde, soll in weiterer Folge beschrieben werden.

Die Forschungsdurchführung wird in die zwei Abschnitte, Datenerhebung und Datenauswertung, gegliedert.

5.1 Datenerhebung

„Unter dem Begriff der Datenerhebung wird die systematische und gezielte Aktivität zur Beschaffung von Informationen verstanden.“¹⁸² Die Informationsbeschaffung erfolgte, im Fall dieser Diplomarbeit, in Form von problemzentrierten Leitfadeninterviews. Diese Methode diente dazu, die Forschungsfragen zu beantworten, sowie die aufgestellten Hypothesen zu bestätigen bzw. zu verwerfen.

Im folgenden Abschnitt wird die Methode des problemzentrierten Leitfadeninterviews dargestellt, um in weiterer Folge den für die Durchführung der Interviews erstellten Interviewleitfaden, sowie die Rahmenbedingungen des Interviews theoretisch zu beschreiben.

5.1.1 Das problemzentrierte Leitfadeninterview

Das problemzentrierte Leitfadeninterview ist eine Interviewform, die in der qualitativen Sozialforschung angewandt wird. „Ausgangspunkt für die Durchführung von problemzentrierten Interviews ist die ‚Orientierung an einer gesellschaftlich relevanten Problemstellung‘“.¹⁸³ Jene Problemstellung, der im Zuge dieser Diplomarbeit nachgegangen werden soll, ist die Erhebung des Ist-Zustandes der Lernortkooperation an den Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik in Österreich. Dazu sollen die subjektiven Meinungen und Erfahrungen der Didaktik-Praxislehrerinnen, sowie der Übungs- und Besuchskinderkergartenpädagoginnen eingefangen werden. Auf diese Weise sind Auskünfte über „Kontakthäufigkeiten,

¹⁸² HAMMANN/ERICHSON, 2000 zitiert nach KAYA, 2006, S. 55

¹⁸³ REINDERS, 2005, S. 118

Ansatzvarianten, Formen praktizierter Zusammenarbeit, regionale und branchenspezifische Besonderheiten, Hindernisstrukturen und weitere objektiv wahrnehmbare Gegebenheiten festzustellen“.¹⁸⁴ Die Forscherin geht bei dieser Erhebungsmethode mit einem gewissen Vorwissen bezüglich dieser Problemstellung in das Forschungsfeld. Dieses Vorwissen eignet sie sich durch Literaturrecherche oder explorative Vorstudien an und leitet daraus Annahmen und in weiterer Folge Teilfragen für das Interview ab.¹⁸⁵ Um die Interviewten nicht in ihrer Antwortgebung zu beeinflussen, behält die Forscherin ihr theoretisches Konzept für sich.¹⁸⁶ Der Interviewleitfaden ist neben dem Kurzfragebogen, der Tonbandaufzeichnung und dem Interviewprotokoll eine der Techniken, um die Interviewdaten zu erfassen.¹⁸⁷ Für die Untersuchung im Zuge dieser Diplomarbeit wurden der Leitfaden und das Tonband herangezogen.

5.1.2 Der Interviewleitfaden

Kennzeichnend für Leitfadeninterviews ist, dass ein Leitfaden mit offen formulierten Fragen dem Interview zugrunde liegt. Diese Offenheit ermöglicht es dem Interviewpartner, sich ohne vorgegebene Antwortmöglichkeiten frei zu äußern. Der Leitfaden soll lediglich sicherstellen, „dass nicht wesentliche Aspekte der Forschungsfrage im Interview übersehen werden. Das Interview muss jedoch nicht strikt nach der zuvor festgelegten Reihenfolge der Fragen verlaufen.“¹⁸⁸ Für die Erhebung im Zuge dieser Diplomarbeit war außerdem wichtig, dass durch den Einsatz des Leitfadens „die Vergleichbarkeit der Daten erhöht“¹⁸⁹ wird. Bei der Erstellung der Interviewleitfäden wurde berücksichtigt, dass es sich bei den Interviewpartnerinnen um nicht interviewerprobte Personen handelt. Demzufolge wurden klare und leicht verständliche Fragen formuliert.

Im Falle der für diese Diplomarbeit durchgeführten Untersuchung wurden, ausgehend von den theoretischen Vorüberlegungen, sowie den Fragestellungen, zwei Interviewleitfäden konzipiert, die sich in einigen Punkten voneinander unterschei-

¹⁸⁴ PÄTZOLD/DREES/THIELE/ZORN, 1990, S. 211

¹⁸⁵ Vgl.: REINDERS, 2005, S. 118

¹⁸⁶ Vgl.: LAMNEK, 2005, S. 368

¹⁸⁷ Vgl.: FLICK, 2009, S. 210

¹⁸⁸ MAYER, 2008, S. 36

¹⁸⁹ MAYER, 2008, S. 37

den. So entstand ein Interviewleitfaden für die Berufsgruppe der Didaktik-Praxislehrerinnen und ein weiterer für die Berufsgruppe der Übungs- und Besuchskindergartenpädagoginnen. Nach einer kurzen Vorbemerkung, in der die Interviewerin ihr Forschungsvorhaben kurz umriss, wurden drei Einstiegsfragen formuliert, die die Berufserfahrung, sowie die Einschätzung des eigenen Aufgabengebietes erfragen sollten. Der Leitfaden wurde, in beiden Fällen, so konzipiert, dass eine Untergliederung in vier Themenblöcke vorgenommen wurde. Alle vier Themenblöcke trugen zur Beantwortung der Forschungsfragen bei und wurden, basierend auf den theoretischen Vorüberlegungen, entwickelt:

- Der erste Themenblock ging auf die **Kooperationsformen** und die **Kontakthäufigkeit** ein. Hier konzentrierten sich die Fragen auf die Häufigkeit und den Ablauf der Praxisbesuche, sowie andere praktizierte Kontaktformen zwischen den Didaktik-Praxislehrerinnen und den Kindergartenpädagoginnen.
- Der zweite Block behandelte Fragen zum Thema **Kooperationsinhalte**. Dabei wurde differenziert zwischen der Zusammenarbeit in organisatorischen, sowie in inhaltlichen Belangen.
- Beim dritten Themenblock wurde nach der **Kooperationsintensität**, sowie der Notwendigkeit einer Intensivierung der Zusammenarbeit gefragt. Darauf beziehend wurde nach Maßnahmen und Organisationsformen gesucht, die eine Intensivierung ermöglichen.
- Der letzte Block konzentrierte sich auf die **Umsetzungsbedingungen**, sowohl personeller als auch institutioneller Art, die eine Zusammenarbeit bedingen, aber auch hemmen können.

Zu guter Letzt sollte die Zusammenarbeit zwischen den beiden Institutionen, aus der jeweiligen Perspektive, nach dem Schulnotensystem bewertet werden.

Die komplette Fassung der beiden Interviewleitfäden ist im Anhang dieser Arbeit zu finden.

5.1.3 Die Auswahl der Interviewpartnerinnen und die Interviewsituation

Um einen Vergleich zwischen den Äußerungen der beiden Kooperationspartner in der Ausbildung zur Kindergartenpädagogin zu erhalten, wurden 10 Personen aus

der Berufsgruppe der Didaktik-Praxislehrerinnen sowie 10 Personen aus der Berufsgruppe der Kindergartenpädagoginnen für Einzelinterviews herangezogen. Die Gruppe der Pädagoginnen wurde geteilt und es wurden jeweils fünf Interviews mit Übungs- und Besuchskinderknotenpädagoginnen geführt.

Die Auswahl der Stichprobe wurde zufällig getroffen und ergab sich aus der geringen Anzahl jener kontaktierten Didaktik-Praxislehrerinnen und Kindergartenpädagoginnen, die sich bereit erklärten, für ein Interview zur Verfügung zu stehen. Dies kann auch als „pragmatische Auswahl“¹⁹⁰ beschrieben werden. Die Standorte jener Schulen und Kindergärten, in denen die Interviewpartnerinnen lehrend und ausbildend tätig sind, befinden sich in Wien und Niederösterreich. Die Interviewpartnerinnen unterschieden sich stark hinsichtlich ihrer Berufserfahrung, sowie ihrer Einstellung zur Lernortkooperation.

Die insgesamt 20 Interviews fanden im August und September 2011, in einem Zeitraum von etwa einem Monat statt. Alle Interviews wurden an den jeweiligen Arbeitsplätzen der Interviewpartnerinnen, in einem ruhigen Rahmen, durchgeführt. Dabei ist anzumerken, dass ein Großteil der Interviews während der Schulferien stattfand. Dies unterstreicht einerseits die Bereitschaft der Interviewpartnerinnen, die ihre Freizeit für die Interviews zur Verfügung stellten. Andererseits herrschte, aufgrund des noch nicht begonnenen Schul- und Kindergartenbetriebes, eine ruhige und entspannte Atmosphäre.

Die Dauer der einzelnen Interviews wurde mit rund 30 Minuten bemessen. Die tatsächliche Dauer der Interviews kam diesem Richtwert durchschnittlich sehr nahe, war jedoch vom Redefluss und dem Mitteilungsbedürfnis der Befragten abhängig. Die Interviews wurden mit Hilfe eines digitalen Aufnahmegerätes aufgezeichnet. Den befragten Personen wurde Anonymität zugesichert.

5.2 Datenauswertung

Nach der Durchführung und Transkription 20 erhobenen Interviews wurde für deren Auswertung die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp MAYRING herangezogen. Die gewählte Methode soll im Folgenden, in seiner theoretischen Fundierung, vorgestellt werden.

¹⁹⁰ HÖPFLINGER, 2010, URL: <http://www.hoepflinger.com/fhttp/fhmethod1F.html#Absatz4>

5.2.1 Qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING

Nach MAYRING besteht das Ziel der Inhaltsanalyse darin, „Material, das aus irgendeiner Art von Kommunikation stammt“, zu analysieren.¹⁹¹ Speziell die Analyse fixierter Kommunikation, von Texten, Bildern oder symbolischem Material, ist Gegenstand der Inhaltsanalyse. Jene 20 Interviewtranskripte, die aus den mündlichen Berichten der Interviewpartnerinnen angefertigt wurden, stellen eine mögliche Form der fixierten Kommunikation dar. Aus diesem Grund eignet sich diese Methode für die Erhebung des Ist-Zustandes der Lernortkooperation in der Ausbildung zur Kindergartenpädagogin, die im Zuge dieser Diplomarbeit erfolgen soll.

Die Analyse basiert auf einer systematischen Vorgehensweise, die regelgeleitet und theoriegeleitet ist, mit dem Ziel, spezifische Rückschlüsse auf das Forschungsinteresse, die Forschungsfrage und die aufgestellten Hypothesen zu ziehen.¹⁹² Durch die systematische Vorgehensweise sind die Ergebnisse dieser wissenschaftlichen Methode für den Leser nachvollziehbar, intersubjektiv überprüfbar und auf andere Gegenstände übertragbar.¹⁹³ Aufgrund dieser systematischen und anschaulichen Darstellung stellt die qualitative Inhaltsanalyse ein geeignetes Auswertungsverfahren für das Forschungsvorhaben dieser Diplomarbeit dar.

MAYRING unterscheidet zwischen drei Grundformen der qualitativen Inhaltsanalyse: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit soll das Ziel der Zusammenfassung erreicht werden. Aus diesem Grund wird hier nur diese Form der Inhaltsanalyse näher ausgeführt. Ziel der Zusammenfassung ist es, „das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist.“¹⁹⁴ MAYRING beschreibt diesen Vorgang der Zusammenfassung sehr anschaulich, anhand eines gigantischen Felsbrockens, den ein Wanderer entdeckt. Im Sinne der Zusammenfassung „würde ich zurücktreten, auf eine nahe Anhöhe steigen, von wo ich einen Überblick über den Felsbrocken bekomme. Aus der Entfernung sehe ich zwar nicht mehr die Details, aber ich habe das ‚Ding‘ als Ganzes in groben Umrissen im Blickfeld, praktisch in

¹⁹¹ MAYRING, 2010, S. 11

¹⁹² Vgl.: MAYRING, 2010, S. 12f

¹⁹³ Vgl.: MAYRING, 2010, S. 59

¹⁹⁴ MAYRING, 2010, S. 65

einer verkleinerten Form.“¹⁹⁵ Der Felsbrocken waren, im Fall dieser Diplomarbeit, die 20 erhobenen Interviews, eine große Menge an Information. Durch die Strukturierung, sowie die Reduktion auf die wesentlichen Aussagen und Erkenntnisse erhielt die Forschende einen Überblick über die Äußerungen der Interviewpartnerinnen. Es standen nicht mehr die einzelnen Fälle und ihre Aussagen im Vordergrund, sondern vielmehr die Grundaussagen der befragten Berufsgruppen. Diesen Prozess beschreibt MAYRING in sieben Schritten:

- In einem ersten Schritt erfolgte die Beschreibung des Materials. Mit Hilfe der Fragestellung wurde bereits vorgegeben, was zusammengefasst werden soll. Als inhaltstragend wurden in dieser Untersuchung jene Bereiche definiert, die, aus unterschiedlichen Blickwinkeln, Aufschluss über die Kooperation der Lernorte in der Ausbildung zur Kindergartenpädagogin geben.
- In einem weiteren Schritt konnte die Paraphrasierung stattfinden, in der jene Bestandteile der vorliegenden Textstelle weggelassen wurden, die nicht inhaltstragend sind.
- Der dritte Schritt bestand darin, das Abstraktionsniveau der ersten Reduktion festzulegen. Es erfolgte eine Generalisierung, jener Paraphrasen, die unter dem Abstraktionsniveau lagen. Jene Paraphrasen, die darüber lagen, wurden so belassen, wie sie sind.
- Entstanden auf diese Weise Paraphrasen, die inhaltsgleich waren, konnten diese gestrichen werden. Ebenso konnten unwichtige und nichtssagende Paraphrasen weggelassen werden.
- Darauf aufbauend erfolgte die zweite Reduktion des Materials, in der jene Paraphrasen zusammengefasst wurden, die sich aufeinander beziehen. Diese wurden durch eine neue Aussage wiedergegeben.
- Nach diesem Schritt wurden die neuen Aussagen als Kategoriensystem zusammengestellt.
- Am Ende der Reduktionsphase musste überprüft werden, ob diese neuen Aussagen das Ausgangsmaterial noch repräsentieren.¹⁹⁶

¹⁹⁵ MAYRING, 2010, S: 65

¹⁹⁶ Vgl.: MAYRING, 2010, S. 69

Im Anhang dieser Arbeit ist jeweils eine Interviewauswertung aus der Berufsgruppe der Didaktik-Praxislehrerinnen, der Übungskindergartenpädagoginnen, sowie der Besuchskindergartenpädagoginnen zu finden.

Durch die Analyse der 20 durchgeführten Interviews konnten die Eindrücke der an der Ausbildung beteiligten Personen zusammengefasst werden. Diese werden im folgenden Kapitel dargestellt.

6. AUSWERTUNG, DARSTELLUNG UND INTERPRETATION DER ERGEBNISSE

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse und Interpretationen der qualitativen Untersuchung dargestellt. Die vier Themenblöcke „Kooperationsformen und Kontakthäufigkeit“, „Kooperationsinhalte“, „Kooperationsintensität“ und „Umsetzungsbedingungen“ wurden aus den theoretischen Vorüberlegungen abgeleitet. Durch die Struktur der ausgewerteten Interviews konnten für diese Themenblöcke weitere Unterkategorien gebildet werden.

6.1 Kooperationsformen und Kontakthäufigkeit

Wie bereits in Kapitel vier beschrieben, gibt es eine Vielzahl möglicher Kooperationsformen zwischen den Ausbildungspartnern Schule und Betrieb. An den Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik steht den Didaktik-Praxislehrerinnen jene Zeit, die die Schülerinnen in den Praxisstätten verbringen, für Praxisbesuche zur Verfügung. Die Übungskindergärten sind, im Gegensatz zu den Besuchskindergärten, direkt an die Schulen angeschlossen bzw. eingegliedert. Aus diesem Grund ist bei der Kontakthäufigkeit mit den Praxislehrerinnen, sowohl während als auch außerhalb der Praxisbesuche, ein Unterschied zwischen den Übungs- und den Besuchskindergartenpädagoginnen zu verzeichnen.

6.1.1 Kontakt während der Praxisbesuche

Didaktik-Praxislehrerinnen - Übungskindergartenpädagoginnen:

Die Übungskindergartenpädagoginnen betreuen nahezu täglich Schülerinnen der ersten Klassen. Demzufolge sind zu den Praxiszeiten nicht nur die Schülerinnen, sondern auch die Didaktik-Praxislehrerinnen in den Übungskindergärten vor Ort. „Sie sind nicht bei uns in der Gruppe, aber sie sind im Haus. Und wir können sie wirklich jederzeit, also wenn irgendetwas ist, haben wir sie.“¹⁹⁷ „(...) wenn Bedarf ist, über gewisse Schülerinnen oder Schüler zu sprechen, dann fragt man eben, ob es möglich ist. Es ist meistens gleich möglich, sonst macht man sich einen

¹⁹⁷ Interview Ü2, Zeile 34-36

Termin aus.“¹⁹⁸ Aufgrund der häufigen Treffen, die sich durch die räumliche Nähe zwischen Schule und Übungskindergarten ergeben, besteht ein kollegiales Verhältnis zwischen den Lehrerinnen und den Kindergartenpädagoginnen.

Didaktik-Praxislehrerinnen – Besuchskindergartenpädagoginnen:

Die Praxisbesuche in den Besuchskindergärten finden im Schnitt zwei Mal pro Semester statt. Kindergärten, die weit von der Schule entfernt sind, sucht die Praxislehrerin nur einmal pro Semester oder gar nicht persönlich auf. In diesen Fällen fungieren die Schülerinnen meist als Vermittlerinnen zwischen den beiden Institutionen, da häufigere Besuche aus zeitlichen Gründen nicht möglich sind. Die Praxisbesuche dauern, je nach Gesprächsbedarf, etwa zwei Stunden.

Wenn ein Besuch zustande kommt, ergeben sich, je nach Bedarf und Zeitbudget der Kindergartenpädagogin, Einzel-, sowie gemeinsame Gespräche mit der Praxislehrerin, der Kindergartenpädagogin und der Schülerin, die als sehr wichtig beschrieben werden. Der erste Praxisbesuch im Schuljahr dient, nach Äußerungen einer Praxislehrerin, dem „Kennenlernen und einmal ein individuelles Besprechen der Aufgaben, gemeinsam, wenn möglich ist. Wenn es halt die Organisation ermöglicht, mit der Pädagogin und der Studierenden oder Schülerin. Und (...) wenn dann noch ein zweites, also im zweiten, meistens dann vor dem Semesterende besuche, ist dann auch Beratung und natürlich Beurteilung ein Thema und dazwischen wäre eben auch Reflexion mit der Studierenden oder eben auch wie es geht und Entwicklungsschritte besprechen.“¹⁹⁹

6.1.2 Kontakt außerhalb der Praxisbesuche

Didaktik-Praxislehrerinnen – Übungskindergartenpädagoginnen:

Auch bei den Kontakten außerhalb der Praxisbesuche sind die Übungs- gegenüber den Besuchskindergartenpädagoginnen im Vorteil. Neben telefonischen Kontakten, die meist dem Vereinbaren von Intensivgesprächen über problematische Schülerinnen dienen, gibt es häufig belanglose Gespräche im Lehrerzimmer oder im Gangbereich. Dadurch kann eine Vertrauensbasis zwischen den Kooperationspartnern geschaffen werden. Des Weiteren sind fixe Besprechungszeiten zwi-

¹⁹⁸ Interview Ü1, Zeile 31-33

¹⁹⁹ Interview D1, Zeile 38-44

schen den Didaktik-Praxislehrerinnen und den Übungskindergartenpädagoginnen im Jahresablauf integriert. So gibt es beispielsweise einmal jährlich eine Praxislehrerinnenkonferenz. „Da kommen die Praxislehrerinnen runter zu uns und da können wir uns austauschen, was im letzten Jahr gut gelaufen ist, was vielleicht weniger gut gelaufen ist, was man ändern könnte, was für Wünsche wir heuer hätten, was vielleicht anders läuft jetzt im Kindergarten.“²⁰⁰ Auch an den herkömmlichen Konferenzen der Schule nehmend die Übungskindergartenpädagoginnen Teil, da sie zum Team der BAKIP gehören.

Didaktik-Praxislehrerinnen – Besuchskindergartenpädagoginnen:

Der Kontakt zwischen den Besuchskindergartenpädagoginnen und den Didaktik-Praxislehrerinnen ist auch außerhalb der Praxisbesuche sehr eingeschränkt. Ein wichtiges Kommunikationsmittel ist daher der schriftliche Kontakt in Form von Informationsbriefen oder neuerdings auch E-Mails. Bei Bedarf findet eine telefonische Kontaktaufnahme von beiden Seiten statt. Dabei kann es sich beispielsweise um Terminverschiebungen oder Probleme mit Schülerinnen handeln. Zu Beginn des Schuljahres wird es von vielen Praxislehrerinnen so gehandhabt, dass die Besuchskindergartenpädagoginnen zu einem Informationsabend in die Schule eingeladen werden. Von den dienstälteren Didaktik-Praxislehrerinnen wird diese Kooperationsform meist nicht mehr praktiziert, da sie ihren fixen Stock an Pädagoginnen haben, die bereits über ihre Aufgaben Bescheid wissen. Manche Lehrerinnen beklagen die geringe Beteiligung der Kindergartenpädagoginnen bei diesen Veranstaltungen, was darauf zurückzuführen ist, dass diese außerhalb ihrer Dienstzeit stattfinden und die Anfahrtswege zum Teil sehr lange sind.

6.2 Kooperationsinhalte

Die Kooperationsinhalte lassen sich in einen organisatorischen und einen inhaltlichen Bereich aufteilen, wobei die einzelnen Aspekte oft nicht eindeutig einem der beiden Bereiche zuzuordnen sind. Bei der Kooperation in inhaltlichen Belangen wird differenziert zwischen den Übungs- und den Besuchskindergartenpädagogin-

²⁰⁰ Interview Ü2, Zeile 51-54

nen, bei der organisatorischen Zusammenarbeit hingegen konnte kein Unterschied festgestellt werden.

6.2.1 Kooperation in organisatorischen Belangen

Der organisatorische Bereich der Praxis obliegt größtenteils der Schule bzw. den Didaktik-Praxislehrerinnen, die die Praxiszeiten und –plätze einteilen und koordinieren. Sowohl die Übungs- als auch die Besuchskindergartenpädagoginnen müssen sich an diese Terminvorgaben anpassen. Laut Äußerungen einer Didaktik-Praxislehrerin „muss alles sehr gut vorbereitet sein und die Information muss sehr gut an die Studierenden, aber auch an die Kolleginnen weitergegeben werden und zwar schriftlich, damit man es schwarz auf weiß hat, wie Termine oder wann die Beurteilung ist.“²⁰¹ Mit dem Begriff „Information“ sind in diesem Fall die Beurteilungskriterien, das Ankündigen der Praxisbesuche, die Lehrplanvorgaben, die Praxiszeiten, sowie die Aufgabenstellungen für die Schülerinnen gemeint.

Besonders bei der Beurteilung der Schülerinnen im Fach „Kindergartenpraxis“ beschreiben die Didaktik-Praxislehrerinnen die Zusammenarbeit als sehr wichtig. Dazu erhalten die Kindergartenpädagoginnen am Anfang des Schuljahres einen Beurteilungsbogen, der verschiedene Bereiche abdeckt. „Das ist ein Punktesystem und sie müssen eben dort einringeln, welche Punkte sie der Schülerin für die Bereiche geben und das rechne ich dann einfach zusammen.“²⁰² Beim letzten Praxisbesuch im Semester findet außerdem ein Beurteilungsgespräch, meist mit der Kindergartenpädagogin, der Didaktik-Praxislehrerin und der Schülerin, statt. Die Notengebung obliegt jedoch der Praxislehrerin, wobei „für die Außenpraxis die Note zu zwei Drittel von der Kindergärtnerin“ beigesteuert wird.²⁰³

6.2.2 Kooperation in inhaltlichen Belangen

Sowohl im Übungs- als auch im Besuchskindergarten tragen die Praxislehrerinnen die Lehrplanvorgaben, für die jeweilige Schulstufe, an die Kindergartenpädagoginnen heran. Diese haben die Möglichkeit, im Rahmen der Vorgaben, selbst zu entscheiden, wann und wie sie diese umsetzen. Gerade die inhaltliche Zusammenar-

²⁰¹ Interview D1, Zeile 109-112

²⁰² Interview D5, Zeile 156-160

²⁰³ Interview D5, Zeile 160-162

beit beschreibt KÖRNER als sehr wichtig, um den schulischen Unterricht und die Praxis in den Betrieben so miteinander zu verbinden, dass die Schülerinnen „den Zusammenhang zwischen Fachtheorie und Fachpraxis besser erkennen und verstehen.“²⁰⁴

Didaktik-Praxislehrerinnen Übungskindergartenpädagoginnen:

Die Übungskindergartenpädagoginnen sind, bezogen auf die Ausbildungsinhalte, mehr in die schulischen Prozesse involviert, als die Besuchskindergartenpädagoginnen. Beispielsweise werden, gemeinsam mit den Didaktik-Praxislehrerinnen, bei den jährlich stattfindenden Praxislehrerkonferenzen, die Basiskompetenzen für die Schülerinnen der ersten Klassen aktualisiert und modifiziert. Die Pädagoginnen im Übungskindergarten sind also aktiv in die Gestaltung der Ausbildung eingebunden, um diese auch aktuell zu halten.

Die Kindergartenkinder des Übungskindertagens werden auch des Öfteren in den schulischen Turn-, Rhythmik-, Werk- und Physikunterricht eingebunden, um den Schülerinnen die kindgerechte Umsetzung der Unterrichtsinhalte zu ermöglichen. Beim fächerübergreifenden Unterricht Didaktik-Physik beispielsweise dürfen „die Kinder, meistens am Nachmittag, verschiedenste Experimente machen. (...) Wo Schülerinnen vorbereitete und präparierte Experimente ausprobieren dürfen.“²⁰⁵ Dem stehen manche Übungskindergartenpädagoginnen jedoch kritisch gegenüber, da es den Fachlehrern teilweise an Sensibilität im Umgang mit den Kindergartenkindern mangelt.

An einem BAKIP-Standort gibt es auch einen gemeinsamen interkulturellen Schwerpunkt der Schule mit dem angrenzenden Übungskindergarten.

Didaktik-Praxislehrerinnen - Besuchskindergartenpädagoginnen:

Die inhaltliche Zusammenarbeit mit den Besuchskindergartenpädagoginnen wird von den Lehrerinnen als weniger intensiv dargestellt, als jene mit den Übungskindergartenpädagoginnen. So beschreibt eine Didaktik-Praxislehrerin die Situation folgendermaßen: „Und (...) ja, das fällt mir schon auf, dass manchmal auch inhaltlich in der Außenpraxis (...) auf manche Dinge nicht so geachtet wird, wie im

²⁰⁴ KÖRNER, 2005, S. 84

²⁰⁵ Interview Ü3, Zeile 119-124

Übungskindergarten.“²⁰⁶ Dies hat möglicherweise damit zu tun, dass die Besuchskindergartenpädagoginnen die schulischen Anforderungen als zu wenig praxisorientiert beschreiben. Damit sprechen sie vorwiegend den Druck an, den die Schule bezüglich der Durchführung von Aktivitäten im Kindergarten ausübt. „Also dass da von der Schule einfach so ein Druck ausgeübt wird, das find ich nicht gut. Die müssen teilweise zwei Aktivitäten durchführen, egal ob die das unterbringen, oder nicht. Ob es jetzt passt oder nicht, ist eigentlich egal.“²⁰⁷ „Es dreht sich dann mehr oder weniger der Tagesablauf nur darum, wann die Aktivitäten gemacht werden können.“²⁰⁸ Dies würde, nach Aussagen der Besuchskindergartenpädagoginnen, nicht dem Kindergartenalltag entsprechen und auf einen unrealistischen Eindruck der Praxislehrerinnen von der Praxis schließen. Die weiteren inhaltlichen Absprachen erfolgen zwischen der Kindergartenpädagogin und der Schülerin.

6.3 Kooperationsintensität

Bezüglich der Kooperationsintensität wurden den Interviewpartnerinnen die drei Intensitätsstufen nach BUSCHFELD und EULER zur Auswahl gestellt, nämlich „Informieren“, „Abstimmen“ und „Zusammenwirken“.²⁰⁹ Es wurde deshalb auf diesen Typisierungsvorschlag zurückgegriffen, da für eine differenziertere Abbildung der Kooperationspraxis weitere Erhebungsmethoden nötig gewesen wären. Außerdem schien die Auswahl zwischen diesen drei Intensitätsstufen auch für die Interviewpartnerinnen, ohne theoretisches Vorwissen, nachvollziehbar.

Didaktik-Praxislehrerinnen - Übungskindergartenpädagoginnen:

Bei den Übungskindergartenpädagoginnen fällt die Wahl mehrheitlich auf den Begriff des gegenseitigen „Abstimmens“ von „Maßnahmen, die sie arbeitsteilig und eigenverantwortlich unter den jeweiligen institutionellen Rahmenbedingungen umsetzen.“²¹⁰ Von Seiten der Didaktik-Praxislehrerinnen wird die Zusammenarbeit mit den Übungskindergartenpädagoginnen positiver beschrieben. Nach BUSCH-

²⁰⁶ Interview D5, Zeile 220-223

²⁰⁷ Interview B5, Zeile 213-218

²⁰⁸ Interview B5, Zeile 219-221

²⁰⁹ Vgl.: BUSCHFELD/EULER, 1994, zitiert nach EULER (I), 2004, S. 14

²¹⁰ BUSCHFELD/EULER, 1994 zitiert nach EULER (I), 2004, S. 15

FELD und EULERs Typologie nennen diese einstimmig den Begriff des „Zusammenwirkens“ „im Rahmen einer unmittelbaren Zusammenarbeit.“²¹¹ Grundsätzlich wird, vor allem von den Didaktik-Praxislehrerinnen, angemerkt, dass sich die Beziehung zwischen dem Lehr- und Ausbildungspersonal erst durch eine langjährige Zusammenarbeit entwickelt und daher vor allem den dienstälteren Lehrerinnen mehr Zeit für inhaltliche Zusammenarbeit bleibt, da das Organisatorische über die Jahre hinweg größtenteils unverändert bleibt.

Didaktik-Praxislehrerinnen - Besuchskindergartenpädagoginnen:

Die Besuchskindergartenpädagoginnen beschreiben die Zusammenarbeit mit den Didaktik-Praxislehrerinnen einstimmig mit dem Begriff des gegenseitigen „Informierens“ über „Erwartungen, Erfahrungen und Probleme im Ausbildungsalltag.“²¹² Da die Pädagoginnen in den Besuchskindergärten in erster Linie mit den Schülerinnen kooperieren, beschreiben sie diese Zusammenarbeit mit den Begriffen „Abstimmen“ bzw. „Zusammenwirken“. Die Didaktik-Praxislehrerinnen hingegen stellen auch die Kooperation mit den Besuchskindergartenpädagoginnen durchwegs positiver dar. Während die Hälfte der Didaktik-Praxislehrerinnen den Begriff des gegenseitigen „Abstimmens“ als zutreffend empfindet, nennen drei der befragten Lehrerinnen den Begriff des „Zusammenwirkens“, sowie zwei jenen des „Informierens“.

6.3.1 Notwendigkeit einer Intensivierung?

Didaktik-Praxislehrerinnen - Besuchskindergartenpädagoginnen:

Da die Kooperation mit den Besuchskindergartenpädagoginnen schlechter bewertet wird, als jene mit den Übungskindergartenpädagoginnen, halten beinahe alle Didaktik-Praxislehrerinnen eine Intensivierung der Zusammenarbeit mit den Pädagoginnen in der Außenpraxis für notwendig, jedoch auch für schwer umsetzbar. Auch der Großteil der Pädagoginnen hält einen intensiveren Austausch mit den Didaktik-Praxislehrerinnen für wichtig, „weil es geht um die zukünftigen Pädagoginnen (...). Und das ist halt wichtig, dass da die Basis einfach so ist, dass man da so ein Werkzeug bekommt, wenn man dann in den Beruf geht, wo man dann sagt:

²¹¹ BUSCHFELD/EULER, 1994 zitiert nach EULER (I), 2004, S. 15

²¹² Vgl.: BUSCHFELD/EULER, 1994 zitiert nach EULER (I), 2004, S. 14

„Ja, ich kann da jetzt mit meinem Wissen da arbeiten und es bringt Früchte, ja.“²¹³
Ein Teil der Besuchskindergartenpädagoginnen beschreibt die Zusammenarbeit mit den Praxislehrerinnen jedoch als ausreichend, da die Schülerinnen als Vermittlerinnen zwischen den beiden Lernorten fungieren.

Didaktik-Praxislehrerinnen - Übungskindergartenpädagoginnen:

Die Zusammenarbeit mit den Übungskindergartenpädagoginnen bedarf, laut Äußerungen des Lehrpersonals, keiner Intensivierung. Dies sieht ein Teil der Pädagoginnen genauso, der andere Teil befürwortet eine Intensivierung, merkt aber gleichzeitig an, dass dies aufgrund der zeitlichen Ressourcen nicht möglich sei. Vielmehr sprechen sich die Übungskindergartenpädagoginnen für mehr Praxisstunden der Schülerinnen, vor allem in den ersten Klassen, aus, um ihnen einen intensiveren Einblick in die Kindergartenarbeit zu ermöglichen.

6.3.2 Mögliche Organisationsformen

Zur Intensivierung der Lernortkooperation schlagen die befragten Personen unterschiedliche Organisationsformen vor, die sie als notwendig und sinnvoll erachten:

- Von Seiten der Besuchskindergartenpädagoginnen wäre pro Schuljahr ein angekündigter Praxisbesuch der Didaktik-Praxislehrerinnen wünschenswert. Diese Forderung kommt von jenen Pädagoginnen, die, aufgrund der abgeschiedenen Lage ihres Kindergartens, nicht regelmäßig von den zuständigen Lehrerinnen aufgesucht werden. Sie würden diese Gespräche gerne nutzen, um über die Aktualität der Ausbildung, sowie über realitätsnahe Anforderungen an die Schülerinnen in der Praxis zu sprechen.
- Eine Übungskindergartenpädagogin äußert den Wunsch nach einem klärenden Gespräch mit jenen Fachlehrerinnen, z.B. der Fächer Physik oder Turnen, die die Kindergartenkinder für fächerübergreifende Unterrichtsprojekte „ausleihen“. Dabei sollte besser darauf geachtet werden, „dass man Termine besser aufeinander abstimmt, bzw. Inhalte vielleicht auch mehr auf die (...) Kinder abgestimmt sind. Das wird manchmal den Kindern ein bisschen übergestülpt und ist manchmal schon viel, ja. Ich mein es ist ein

²¹³ Interview B5, Zeile 130-133

Übungskindergarten, sie sind keine Versuchskaninchen.“²¹⁴ Im Zuge von Gesprächen sollen die Lehrerinnen für den Umgang mit den Kindergartenkindern sensibilisiert werden.

- Der Vorschlag, gemeinsame Fortbildungen für Lehrerinnen und Kindergartenpädagoginnen zu organisieren kommt von Seiten der Didaktik-Praxislehrerinnen.
- Außerdem wäre, den Aussagen einiger Didaktik-Praxislehrerinnen zufolge, ein Vernetzungstreffen pro Semester mit allen Besuchskindergartenpädagoginnen sinnvoll. Diese werden von manchen Didaktik-Praxislehrerinnen bereits angeboten, andere hingegen bieten diese Treffen in der Schule nicht mehr an, da sie schwer zu organisieren sind und in der Freizeit der Pädagoginnen abgehalten werden müssen. Aufgrund dessen ist die Beteiligung an diesen Veranstaltungen meist sehr gering. Wenn mehrere Schülerinnen in einem Haus untergebracht wären, würde es sich anbieten, diese Teambesprechungen am Abend im Kindergarten abzuhalten. „Dann könnte man da auch mal eine allgemeine Besprechung machen und Fragen beantworten oder Themen erarbeiten.“²¹⁵ Doch diese Vorstellung ist in der Realität kaum anzutreffen.
- Gegenseitige Betriebspraktika werden auch als eine Möglichkeit gesehen, die Arbeit des Kooperationspartners besser kennen zu lernen und auf dem aktuellen Stand zu bleiben. So kommt beispielsweise von einer Übungskindergartenpädagogin der Vorschlag, „dass die Praxislehrerinnen aus der Schule immer wieder im Kindergarten auch arbeiten. Im Laufe der Zeit hat sich nämlich vieles verändert, die haben ja alle einmal im Kindergarten auch gearbeitet. Und dann läuft man halt Gefahr, auf dem ‚Alten‘ hocken zu bleiben, bzw., dass man Ansichten beibehält, die sich eventuell schon geändert haben.“²¹⁶
- Alle drei befragten Berufsgruppen fordern eine Besprechungszeit für die Übungs- und Besuchskindergartenpädagoginnen mit den Schülerinnen außerhalb der Gruppe, um den Praxistag ungestört reflektieren zu können. Dafür müssten entsprechende räumliche und personelle Ressourcen zur

²¹⁴ Interview Ü3, Zeile 171-175

²¹⁵ Interview D3, Zeile 249-250

²¹⁶ Interview Ü2, Zeile 149-153

Verfügung gestellt werden. Die personellen Ressourcen dafür sind in manchen Übungskindergärten bereits geschaffen.

6.4 Umsetzungsbedingungen

Die individuellen, sowie die institutionellen Rahmenbedingungen können sich sowohl förderlich als auch hemmend auf eine gut funktionierende Lernortkooperation auswirken. Dabei ist anzumerken, dass die einzelnen Aspekte, die in den Interviews genannt wurden, oft nicht eindeutig der individuellen bzw. der institutionellen Ebene zuzuordnen sind. Daher wird auf eine diesbezügliche Zuordnung verzichtet und die genannten Aspekte lediglich in einen kooperationsförderlichen bzw. –hemmenden Bereich getrennt.

6.4.1 Kooperationshemmende Bedingungen

- **Das Problem mangelnder Zeitressourcen:** Wie bereits in der einschlägigen Fachliteratur angekündigt, so beschreiben auch alle drei befragten Berufsgruppen, mangelnde Zeitressourcen als das Hauptproblem der Lernortkooperation. Speziell die Kindergartenpädagoginnen haben mit einer Doppelbelastung zu kämpfen, um den Bedürfnissen der Kinder und der Schülerinnen gleichermaßen gerecht zu werden. „Irgendwem müssen wir ständig Zeit wegnehmen“, ²¹⁷ beschreibt eine Übungskindergartenpädagogin die Situation. Zur optimalen Betreuung der Schülerinnen fehlt den Pädagoginnen also die Zeit. Denn die Schülerinnen sollen die Möglichkeit haben, ihre Aktivitäten und ihr Verhalten mit der Pädagogin zu reflektieren. „Also eigentlich das Vorbesprechen, die Reflexion, das Nachbesprechen, das läuft alles innerhalb vom Alltag ab. Es ist nicht optimal. Weil es viele Schüler sind, eigentlich viel Zeit bräuchte, weil von den Schülern auch viel käme, wir viele Fragen hätten und viel zu bearbeiten hätten und die Zeit leider nicht da ist. Und wir natürlich aber auch jede Zeit, die wir uns trotzdem nehmen, wir von den Kindern abziehen. Und das wieder nicht optimal ist.“ ²¹⁸ Vor allem in den unteren Klassen, in denen die Schülerinnen nur vormittags im Kinder-

²¹⁷ Interview Ü2, Zeile 194-195

²¹⁸ Interview Ü2, Zeile 185-195

garten sind, kommt es zu einem Zeitproblem. Das heißt, ein Gespräch mit der Schülerin muss vor dem Mittagessen stattfinden, wo auch die Kinder abgeholt und Elterngespräche geführt werden. Nicht nur die Kinder und die Schülerinnen, sondern auch die Didaktik-Praxislehrerinnen beanspruchen die Zeit der Pädagoginnen für gemeinsame Gespräche. Die Übungskindergartenpädagoginnen bemängeln außerdem die geringe Anzahl an Praxisstunden der Schülerinnen, vor allem in den ersten Klassen. Denn diese Tatsache hemmt die Umsetzungsmöglichkeiten der Schülerinnen erheblich.

- **Das Problem der personellen Situation in den Besuchskindergärten:** In Österreich besteht momentan ein Mangel an Kindergartenpädagoginnen. Diese Tatsache hat auch negative Auswirkungen auf die Ausbildung der zukünftigen Pädagoginnen:

- Viele Didaktik-Praxislehrerinnen klagen über einen Mangel an Praxisplätzen für die Schülerinnen und einen häufigen Personalwechsel in den Kindergärten. „Ich hab‘ selten eine Pädagogin jetzt länger als zwei Jahre. Und dann fängt man wieder von Vorne an.“²¹⁹ So beschreibt eine Didaktik-Praxislehrerin die momentane Situation. Aufgrund der hohen Fluktuation, im Berufsfeld der Kindergartenpädagogin, ist die Entwicklung einer vertrauensvollen Beziehung zwischen den Kooperationspartnerinnen nur schwer möglich. Kein Praxisplätze-Problem haben meist jene Didaktik-Praxislehrerinnen, die bis vor kurzem selbst im Kindergarten gearbeitet haben und viele Kontakte pflegen.
- Ein weiteres Problem, das sich aus den geringen personellen Kapazitäten im Kindergarten ergibt, ist, dass jene Pädagoginnen, die sich für eine optimale Betreuung der Schülerinnen nicht bewährt haben, dennoch weiterhin besetzt werden. Dies ist bei jenen Didaktik-Praxislehrerinnen der Fall, die mit einem Praxisplätzenmangel zu kämpfen haben. Verständlicherweise wirkt sich das negativ auf die Betreuungsqualität der Schülerinnen aus.
- Die Schülerinnen bekommen in der Praxis die schwierige personelle Situation, die sich aus den schlechten Rahmenbedingungen ergibt,

²¹⁹ Interview D6, Zeile 130-131

mit. Dieser negative Eindruck des Pädagoginnenberufes beeinflusst die Berufswahlentscheidung der Schülerinnen.

In den Übungskindergärten wird die Situation besser beschrieben. Dort bestehen lediglich zu gewissen Tages- und Jahreszeiten, beispielsweise zu Beginn des Schuljahres, oder um die Mittagszeit, Personalengpässe. Die Übungskindergartenpädagoginnen beklagen eher die zu große Schülerinnenzahl in zu kurzer Zeit.

- **Das Problem der fehlenden Ausbildung der Besuchskindergartenpädagoginnen:** Ein Großteil der Didaktik-Praxislehrerinnen bemängelt die fehlende Ausbildung der Besuchskindergartenpädagoginnen zur Betreuung und Förderung der Schülerinnen. „Man geht immer nur so vom eigenen aus: ‚Ich war selber einmal Schülerin und das kann ich schon irgendwie.‘ Und das ist ein sehr sensibler Prozess in dieser Menschenbildung und gerade auch die Schülerinnen, die in dem Alter auch in einem besonderen Entwicklungsprozess sind.“²²⁰ Dies hat zur Folge, dass die Besuchskindergartenpädagoginnen oft zu hohe Erwartungen in die Schülerinnen setzen. „(...) Sie kann nicht von der Schülerin etwas verlangen, das sie selber nicht kann.“ Denn manche Pädagoginnen lassen „die Schülerin das machen, was sie nicht machen wollen und kritisieren sie.“²²¹ Dem könnte durch eine Ausbildung der Pädagoginnen entgegengewirkt werden. Auf diese Weise könnte eine qualitativ hochwertigere Ausbildung gewährleistet werden und eine höhere Entlohnung der Besuchskindergartenpädagoginnen für die Schülerinnenbetreuung wäre gerechtfertigt.
- **Das Problem der räumlichen Distanz zwischen den Lernorten:** Die räumliche Distanz stellt vor allem für die Didaktik-Praxislehrerinnen ein Kooperationshemmnis dar. „Also ich hab ganz selten zwei Schülerinnen in einem Haus, sondern die sind derart verstreut und das kostet auch Zeit von einem zum anderen zu kommen.“²²² Somit kommen für eine Didaktik-Praxislehrerin, die jeweils eine halbe Klasse betreut, rund 15 verschiedene Kindergärten zusammen. Manche Besuchskindergärten sind außerdem sehr weit von der Schule entfernt. Dies erschwert es beiden Seiten, den

²²⁰ Interview D3, Zeile 339-342

²²¹ Interview D8, Zeile 455-457

²²² Interview D3, Zeile 65-67

Kontakt zu halten. Denn bei sehr entlegenen Kindergärten kommen die Didaktik-Praxislehrerinnen oft zu keinem Praxisbesuch und auch die Pädagoginnen folgen den Einladungen der Schule zu einem gemeinsamen Informationsabend nur sehr selten. Darin liegt der Vorteil der Übungskindergärten, die räumlich und administrativ in die BAKIP integriert sind.

- **Das Problem mangelnder Kenntnis der beruflichen Situation des Kooperationspartners:** Einige Übungs- und Besuchskindergartenpädagoginnen unterstellen den Didaktik-Praxislehrerinnen mangelnde Kenntnis der Arbeit im Kindergarten. Dies äußert sich darin, dass die Anforderungen, die von Seiten der Schule an die Schülerinnen gestellt werden, nicht dem üblichen Kindergartenalltag entsprechen. Auch die Didaktik-Praxislehrerinnen beschreiben ein mangelndes Verständnis der Kindergartenpädagoginnen für die Situation der Didaktik-Praxislehrerinnen. Damit sprechen sie die Vorgaben an, die die Lehrerinnen laut Lehrplan einzufordern haben. Diese entsprechen oft nicht den Vorstellungen der Kindergartenpädagoginnen und es fällt ihnen daher schwer, diese von den Schülerinnen einzufordern.
- **Das Problem mangelnder Organisation:** Die Kindergartenpädagoginnen bekommen für die Betreuung der Schülerinnen eine geringe Entlohnung. Sowohl die Didaktik-Praxislehrerinnen als auch die Kindergartenpädagoginnen bemängeln die geringe und unregelmäßige Bezahlung für die Initiative und den Mehraufwand der Pädagoginnen.
Einige Besuchskindergartenpädagoginnen beanstanden außerdem die fehlende Rücksichtnahme der Schule auf ihre Bedürfnisse. So findet beispielsweise die telefonische Kontaktaufnahme bezüglich der Betreuungsvereinbarung erst zu Beginn des Schuljahres statt. Zu diesem Zeitpunkt haben die Pädagoginnen jedoch ihre Jahresplanung bereits abgeschlossen.

6.4.2 Kooperationsförderliche Bedingungen

- **Gute personelle Bedingungen im Übungskindergarten:**
Die Pädagoginnen beschreiben die momentane personelle Situation im Übungskindergarten als förderlich für eine Zusammenarbeit mit der Schule. Ihre Zufriedenheit begründen sie mit der Anwesenheit einer zweiten Kindergartenpädagogin in jeder Gruppe. Dies erlaubt es ihnen, Reflexionsgespräche mit den Schülerinnen auch außerhalb der Kindergartengruppe zu

führen. Denn bei Abwesenheit einer Pädagogin ist dennoch eine weitere pädagogische Fachkraft bei den Kindergartenkindern.

Die Didaktik-Praxislehrerinnen merken die gute Ausbildung des Fachpersonals im Übungskindergarten positiv an. „(...) Inhaltlich muss ich schon sagen, dass die Übungskindergärtnerinnen immer auf dem neuesten Stand sind. Und einfach auch selber sehr qualifiziert sind und viele Zusatzausbildungen haben. Also das find ich schon gut, dass die die Schüler in der ersten Klasse betreuen.“²²³

- **Schülerin als Unterstützung der Pädagogin:** Sowohl die Übungs- als auch die Besuchskindergartenpädagoginnen beschreiben die Anwesenheit einer engagierten Schülerin als positiv, sowohl für die Pädagogin selbst, als auch für die Kinder. „(...) Wenn dann wer da ist, der so ein bisschen eine Freude hat und mit den Kindern sich beschäftigt, dann freuen sich die Kinder auch. Da kommt wieder jemand anderer, wer jüngerer, die haben wieder ein bisschen mehr Power.“²²⁴ Denn die Schülerinnen bringen frischen Wind in den Kindergarten und wirken motiviert mit. Eine schwache Schülerin hingegen kann auch zur Belastung für die Kindergartenpädagogin werden.
- **Bereitschaft der Kindergartenpädagoginnen:** Die Bereitschaft der Kindergartenpädagoginnen, Schülerinnen zu betreuen ist, gerade aufgrund der geringen Entlohnung für diese Zusatzaufgabe, positiv anzumerken. „Weil man muss dann einfach auch nicht nur Kindergartenpädagogin sein, sondern auch eine Art Lehrerin. Indem man die Aktivitäten oder einfach den Tagesablauf mit der Schülerin reflektiert, bespricht und ich meine Erfahrungen einbringe.“²²⁵ Die Pädagoginnen richten ihren Tagesablauf, an den Praxistagen, nach den Bedürfnissen und Aufgabenstellungen der Schülerinnen aus. Sie ermöglichen den Schülerinnen, im Idealfall, die Umsetzung ihrer Vorhaben und unterstützen sie dabei.
- **Aufbau eines kollegialen Verhältnisses:** Durch die jahrelange Zusammenarbeit der Didaktik-Praxislehrerinnen mit den meisten Übungs-, aber auch mit manchen Besuchskindergartenpädagoginnen, hat sich ein sehr

²²³ Interview D5, Zeile 215-218

²²⁴ Interview B5, Zeile 168-171

²²⁵ Interview B2, Zeile 130-133

kollegiales Verhältnis entwickelt. Um dies zu erreichen, muss die Schule auch auf die Bedürfnisse der Kindergartenpädagoginnen eingehen. An einem Schulstandort wird beispielsweise drüber berichtet, dass die Praxiszeiten an die Bedürfnisse der Kindergartenpädagoginnen angepasst werden. Die Schülerinnen bleiben dort bis 13.00 Uhr im Kindergarten „weil dann haben die Kinder Mittag gegessen und dann fängt die Ruhephase an und dann ist es besser zum Plaudern. Das haben wir so machen müssen, weil die Kindergärtnerin gesagt hat: ‚Es geht nicht.‘ Weil da werden die Kinder abgeholt, ein Teil essen ist. Das geht nicht.“²²⁶

- **Kindergartenpädagoginnen Freiraum gewähren:** Da die Ausbildung von Schülerinnen grundsätzlich Aufgabe der Schule ist und ein Teil der Ausbildung am Lernort Kindergarten absolviert werden soll, delegiert die Schule gewisse Aufgaben an die Kindergartenpädagoginnen. Diese halten sich an die Vorgaben der Schule und geben die Inhalte an die Schülerinnen weiter. Diesbezüglich wird den Pädagoginnen, innerhalb der groben Vorgaben durch den Lehrplan, viel Freiraum gelassen, wie sie diese in der Praxis umsetzen. Eine Didaktik-Praxislehrerin beschreibt dies folgendermaßen: „Also wenn ich da meine Vorgaben jetzt mache und ich aber mit der Kindergartenpädagogin nicht kooperiere, das wird nichts. Ich versuche wirklich, dass alles gerecht so verteilt ist, ja, also das ist ganz, ganz wichtig, weil die sind dann sauer, wenn ich sag: ‚Das ist so zu machen und wieso machen sie das anders?‘ Die sagt: ‚Dankeschön, gut, dann nehme ich keine Schülerinnen mehr.‘ Das ist alles schon vorgekommen.“²²⁷ In diesem Sinne findet ein Arbeiten an gemeinsamen Zielen statt.
- **Eingliederung der Übungskindergärten in die BAKIP:** Die Nähe, sowie die administrative Eingliederung der Übungskindergärten in die Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik, ist ein sehr positiver Faktor für eine Zusammenarbeit des Lehr- und Ausbildungspersonals. Denn die Übungskindergartenpädagoginnen nehmen an allen schulischen Konferenzen teil und sind an alle Pläne der BAKIP angebunden. Auf diese Weise ist jederzeit ein Austausch zwischen Theorie und Praxis möglich.

²²⁶ Interview D8, Zeile 433-436

²²⁷ Interview D8, Zeile 287-294

Vor dem Abschluss der Interviews werden alle Interviewten nach einer abschließenden Bewertung der Zusammenarbeit gefragt, die nach dem Schulnotensystem erfolgen soll.

- **Didaktik-Praxislehrerinnen:** Drei der zehn befragten Didaktik-Praxislehrerinnen bewerten die Zusammenarbeit mit den Kindergartenpädagoginnen mit „sehr gut“ oder „gut“. Vier Lehrerinnen beschreiben die Zusammenarbeit als „befriedigend“.
- **Übungskindergartenpädagoginnen:** Sehr eindeutig verläuft die Bewertung bei den Übungskindergartenpädagoginnen. Denn vier der fünf befragten Personen beschreiben die Zusammenarbeit mit den Didaktik-Praxislehrerinnen mit „gut“, eine Pädagogin sogar mit „sehr gut“. Die Zusammenarbeit mit dem übrigen Lehrerinnen-Team wird jedoch von einer Pädagogin nur als „befriedigend“ beschrieben.
- **Besuchskindergartenpädagoginnen:** Die Bewertung der Besuchskindergartenpädagoginnen ist breit gefächert. So bewertet eine Kindergartenpädagogin die Zusammenarbeit mit den Praxislehrerinnen mit „sehr gut“, zwei mit „gut“ und zwei mit „befriedigend“. Die Zusammenarbeit mit den Schülerinnen wird durchwegs mit „sehr gut“ bewertet.

7. RESÜMEE UND AUSBLICK

Nach der Darstellung und Interpretation der Forschungsergebnisse soll in diesem Kapitel die Beantwortung der Forschungsfragen erfolgen. Dazu werden die Ergebnisse der Forschung herangezogen, um diese mit den theoretischen Überlegungen zu vergleichen. Gleichzeitig sollen die aufgestellten Hypothesen, nach ihrer Überprüfung, bestätigt oder verworfen werden.

Ausgangspunkt für diese Diplomarbeit ist die Tatsache, dass die Berufsausbildung zur Kindergartenpädagogin an mehreren institutionellen Lernorten stattfindet, die den Schülerinnen einen Einblick in die Theorie und Praxis des Kindergartenpädagoginnen-Berufes vermitteln sollen. Um diese beiden Bereiche miteinander zu verknüpfen, wird eine Kooperation des Lehr- und Ausbildungspersonals von Schule und Kindergarten für notwendig erachtet und auch im Lehrplan der Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik dokumentiert. Die Beantwortung der folgenden Forschungsfragen soll einen Einblick in den Ist-Zustand der Lernortkooperation an den Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik vermitteln.

Die Forschungsfrage der Diplomarbeit lautet:

Wie beschreiben und bewerten die Didaktik-Praxislehrerinnen der Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik, sowie die Übungs- und Besuchskinderkinderkinderkinderpädagoginnen die Kooperation der beiden Institutionen, Schule und Kindergarten, in inhaltlichen und organisatorischen Belangen? Eine kritische Bestandsaufnahme der subjektiven Wahrnehmung von Personen aus diesen Tätigkeitsfeldern.

Für die Beantwortung dieser Frage wurden mehrere zusätzliche Fragen formuliert, die an dieser Stelle beantwortet werden sollen:

- Wie beschreiben und bewerten die beiden Berufsgruppen die Kooperationsformen und Kooperationsintensität in diesen Bereichen?
- Wie wirken sich die bestehenden Rahmenbedingungen der beiden Institutionen auf deren Kooperation aus?
- Welche Maßnahmen zu einer möglichen Intensivierung der Kooperation schlagen beide Berufsgruppen vor?

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass die im Lehrplan geforderte Kooperation, zwischen dem Lehr- und Ausbildungspersonal von Schule und Kindergarten, auch tatsächlich in die Tat umgesetzt wird. Die Didaktik-Praxislehrerinnen haben, bezüglich der Zusammenarbeit mit den Kindergartenpädagoginnen, eine Schlüsselposition inne. Da der Bildungsauftrag von der Institution Schule ausgeht, stehen den Didaktik-Praxislehrerinnen auch die nötigen Ressourcen für eine Kooperation mit den Pädagoginnen zur Verfügung. Denn jene Zeit, die die Schülerinnen in den Kindergärten verbringen, ist für die Didaktik-Praxislehrerinnen für Praxisbesuche vorgesehen. Es handelt sich also durchaus um eine organisierte Form der Zusammenarbeit.

Die für diese Diplomarbeit erstellte Fragestellung kann wie folgt beantwortet werden:

Die Beschreibung und Bewertung der Lernortkooperation in inhaltlichen, sowie organisatorischen Belangen muss tatsächlich aus drei unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet werden, nämlich aus jenem der Didaktik-Praxislehrerinnen, der Übungskindergartenpädagoginnen, sowie der Besuchskindergartenpädagoginnen. Denn aufgrund der unterschiedlichen personellen und institutionellen Rahmenbedingungen, kann kein einheitliches Bild der Lernortkooperation in der Ausbildung zur Kindergartenpädagogin erstellt werden.

Bei der Kooperation mit den Besuchskindergartenpädagoginnen bestätigt sich die Hypothese „Die Kooperation beschränkt sich weitgehend auf die organisatorische Ebene“ teilweise. Denn die Zusammenarbeit mit den Kindergartenpädagoginnen in der Außenpraxis findet fast ausschließlich im Zuge der Praxisbesuche statt und betrifft meist die Beurteilung der Schülerin oder die Weitergabe von Informationen bezüglich der Praxistermine oder der Anforderungen an die Schülerin. Die inhaltliche Abstimmung findet hier größtenteils in Zusammenarbeit mit der Schülerin statt. Außerhalb der Praxisbesuche gibt es, nur bei Bedarf, telefonischen sowie schriftlichen Kontakt. Dies bestätigt PÄTZOLDs Annahme, dass Lernortkooperation häufig „als Mittel zur Optimierung des Arbeitsablaufs im Sinne situativer Problembewältigung“ eingesetzt wird.²²⁸ Eine derart begründete Zusammenarbeit, die durch einen aktuellen Bedarf entsteht, wird demnach wieder eingestellt, sobald die veranlassenden Notwendigkeiten wegfallen. Diesbezüglich kann für die Besuchs-

²²⁸ PÄTZOLD, 2002, S. 88f

kindergärten folgende Hypothese bestätigt werden: „Eine Ausweitung der Zusammenarbeit auf inhaltlicher Ebene wird von beiden Seiten befürwortet, um die Ausbildungsqualität für die Schülerinnen zu verbessern.“

Mit den Übungskindergartenpädagoginnen wird sehr wohl auch in inhaltlichen Belangen kooperiert. Dies hat mit der räumlichen und administrativen Eingliederung der Übungskindergärten in die Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik zu tun. Aus diesem Grund sind die Pädagoginnen des Übungskindergartens sehr stark in die schulischen Prozesse eingebunden, indem sie an allen Konferenzen der BAKIP teilnehmen und an alle Pläne angebunden sind. Beispielsweise werden die Basiskompetenzen für das Fach „Kindergartenpraxis“, in den ersten Klassen, jährlich von den Übungskindergartenpädagoginnen und den Didaktik-Praxislehrerinnen gemeinsam aktualisiert. Aufgrund der räumlichen Nähe der beiden Lernorte ergeben sich auch spontane Kontakte im Lehrerzimmer oder im Gangbereich.

Aufgrund dessen wird die Zusammenarbeit mit den Übungskindergartenpädagoginnen auch besser bewertet, als jene mit den Besuchskindergartenpädagoginnen. So äußern die Pädagoginnen des Übungskindergartens mehrheitlich den Begriff des „Abstimmens“, während die Lehrerinnen einstimmig jenen des „Zusammenwirkens“ als zutreffend nannten. Da sich die Zusammenarbeit mit den Besuchskindergartenpädagoginnen fast ausschließlich auf sehr seltene Praxisbesuche der Didaktik-Praxislehrerinnen im Kindergarten beschränkt, werden die Begriffe „Informieren“ sowie „Abstimmen“ genannt.

Jene Hypothese, die besagt, dass „die personellen und institutionellen Rahmenbedingungen beider Institutionen eine Intensivierung der Kooperationsbeziehungen nur zu einem gewissen Grad ermöglichen und somit teilweise als hemmend beschrieben werden“, kann hiermit bestätigt werden. Dabei steht, wie auch in den theoretischen Vorüberlegungen beschrieben, bei allen drei Berufsgruppen der Zeitmangel als größter Hemmfaktor an erster Stelle. Denn vor allem die Besuchskindergärten verfügen nicht über die entsprechenden Ressourcen. Ein weiterer großer Problembereich, der oft genannt wird, ist die momentane personelle Situation der Kindergartenpädagoginnen. Denn deren schlechte Arbeitsbedingungen wirken sich auch negativ auf die Betreuungsqualität der Schülerinnen, sowie ihre spätere Berufswahlentscheidung aus. Auch die fehlende Ausbildung der Besuchskindergartenpädagoginnen zur Schülerinnenbetreuung wird von vielen Didaktik-

Praxislehrerinnen bemängelt. Denn aufgrund dessen fehlt den Pädagoginnen oft das Verständnis für die Anforderungen, die die Schule an die Schülerinnen stellt und sie fordern diese nicht konsequent ein.

Um eine Intensivierung zu ermöglichen, müsste demnach zuerst an den Rahmenbedingungen gearbeitet werden. Denn die Bereitschaft zur Zusammenarbeit ist, sowohl bei den Lehrerinnen als auch bei den Pädagoginnen, größtenteils vorhanden, doch es mangelt an den Ressourcen. Denn sowohl von Seiten der Pädagoginnen, als auch von Seiten der Lehrerinnen gäbe es einige Vorschläge für mögliche Organisationsformen einer intensiveren Zusammenarbeit. An erster Stelle steht dabei die Forderung nach Besprechungszeit für die Kindergartenpädagoginnen mit den Schülerinnen und den Didaktik-Praxislehrerinnen außerhalb der Kinderbetreuungszeit. Denn die Reflexionen über den Praxistag sind sehr wichtig für die Schülerinnen, um sich weiter zu entwickeln. Doch aufgrund der personellen und institutionellen Rahmenbedingungen, vor allem in den Besuchskindergärten, ist meist weder Zeit, Raum noch Personal vorhanden, um diese entsprechend durchzuführen. Denn die Hauptaufgabe der Kindergartenpädagoginnen ist nach wie vor die Betreuung und Förderung der Kindergartenkinder. Als weitere Vorschläge für kooperative Organisationsformen werden gegenseitige Betriebspraktika, sowie gemeinsame Fortbildungen beschrieben, um einen intensiveren Kontakt zum Kooperationspartner zu pflegen und die Möglichkeit eines Austausches zwischen dem Lehr- und Ausbildungspersonal zu eröffnen.

8. QUELLENVERZEICHNIS

8.1 Literaturverzeichnis

BERGER, Klaus (1999): Lernortkooperation während der Ausbildung zum Elektroinstallateur/-in in Rheinland-Pfalz. In: PÄTZOLD, Günter/WALDEN, Günter (Hrsg.) (1999): Lernortkooperation – Stand und Perspektiven. Bertelsmann Verlag: Bielefeld, S. 329-339.

BERGER, Klaus/WALDEN, Günter (1995): Zur Praxis der Kooperation zwischen Schule und Betrieb – Ansätze zur Typisierung von Kooperationsaktivitäten und –verständnissen. In: PÄTZOLD, Günter/WALDEN, Günter (Hrsg.) (1995): Lernorte im dualen System der Berufsbildung. Bertelsmann Verlag: Bielefeld, S. 409-430.

BRANDES, Harald (1999): Einstellungen von Ausbildern und Berufsschullehrern zur Lernortkooperation. In: PÄTZOLD, Günter/WALDEN, Günter (Hrsg.) (1999): Lernortkooperation – Stand und Perspektiven. Bertelsmann Verlag: Bielefeld, S. 157-172.

BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR. URL: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/bbs/bbs.xml> (24.03.2011)

BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR. URL: http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/bbs/ba_kindergartenpaedagogik.xml (14.04.2011)

BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR. URL: http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/bbs/bmhs_allg.xml (14.04.2011)

BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR. Berufsbildende Schulen. Standorte. URL: http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/de/standorte.asp?type=1&styp=14&menu_id=486®ion=10 (20.04.2011)

BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR. Berufsbildende Schulen. Lehrpläne Kindergartenpädagogik und Sozialpädagogik. URL: http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/655_lp_bakip_anl.pdf (20.04.2011)

BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG. Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung. Abschlussbericht des Programmträgers. Heft 114. URL: [http:// blk-bonn.de/papers/heft114.pdf](http://blk-bonn.de/papers/heft114.pdf) (14.02.2011)

BUSCHFELD, Detlef/EULER, Dieter/REEMTSMA, Ralph (1995): Zwischen Möglichkeiten und Grenzen: Erfahrungen über die Lernortkooperation aus dem Modellversuch Kolorit. In: PÄTZOLD, Günter/WALDEN, Günter (Hrsg.) (1995): Lernorte im dualen System der Berufsbildung. Bertelsmann Verlag: Bielefeld, S. 395-407.

BUSIAN, Anne/PÄTZOLD, Günter (2004): Lernortkooperation und „Institutionalisierung“ – Erfahrungen aus dem Modellversuch INTRALOK. In: PÄTZOLD, Günter/STENDLER, Jörg (Hrsg.) (2004): Lernortkooperation und Bildungsnetzwerke. Bertelsmann Verlag: Bielefeld, S. 11-30.

DEITMER, Sven (2007): Lernortkooperation im dualen System der Berufsausbildung. Eine Einführung. Diplomica Verlag: Hamburg.

DIESNER, Ilona/EULER, Dieter/WALZIK, Sebastian (2004): Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung – KOLIBRI ist gelandet. URL: http://www.edudoc.ch/static/infopartner/iwp_fs/2005/iwp30_250105.pdf (22.12.2011)

EULER, Dieter (I) (2004): Lernortkooperation – eine unendliche Geschichte? In: EULER, Dieter (Hrsg.) (2004): Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: theoretische Fundierungen. Bertelsmann Verlag: Bielefeld, S. 12-24.

EULER, Dieter (II) (2004): Lernortkooperation im Spiegel der Forschung. In: EULER, Dieter (Hrsg.) (2004): Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: theoretische Fundierungen. Bertelsmann Verlag: Bielefeld, S. 25-40.

EUROPÄISCHE KOMMISSION (2001). URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Informelles_Lernen (10.06.2011)

FLICK, Uwe (2009): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Rowohlt Verlag: Reinbeck bei Hamburg.

FUCHS, Günter (2005): Neue Ansätze der Lernortkooperation durch den Modellversuch LENE. In: BAU, Henning/MEERTEN, Egon (Hrsg.) (2005): Lernortkooperation – neue Ergebnisse aus Modellversuchen. Bertelsmann Verlag: Bielefeld, S. 175-185.

HAHNE, Klaus (2005): Lernorte in der Abstimmungskrise – zwischen Autonomie, Koordination und Kooperation. In: BAU, Henning/MEERTEN, Egon (Hrsg.) (2005): Lernortkooperation – neue Ergebnisse aus Modellversuchen. Bertelsmann Verlag: Bielefeld, S. 59-81.

HARTMANN, Waltraut/STOLL, Martina (2001): Mehr Qualität für Kinder. Qualitätsstandards und Zukunftsperspektiven für den Kindergarten. ÖBVL&HPT: Wien.

HÖPFLINGER, Francois (2010): Stichprobenauswahl und Samplingverfahren. URL: <http://www.hoepflinger.com/fhtop/fhmethod1F.html#Absatz4> (21.11.2011)

HOPPE, Manfred/FREDE, Wolfgang/MAHRIN, Bernd (2005): Kooperation der Lernorte – was ist leistbar? In: BAU, Henning/MEERTEN, Egon (Hrsg.) (2005): Lernortkooperation – neue Ergebnisse aus Modellversuchen. Bertelsmann Verlag: Bielefeld, S. 27-40.

KARL, Jacqueline (1998): Evaluierung der Bedingungen des Unterrichtsgegenstandes „Kindergartenpraxis“ an einer Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik. Veröffentlichte Diplomarbeit, Wien.

KAYA, Maria (2006): Verfahren der Datenerhebung. In: ALBERS, Sönke/KLAPPER, Daniel/KONRADT, Udo/WALTER, Achim/WOLF, Joachim (Hrsg.) (2006): Methodik der empirischen Forschung. Deutscher Universitäts-Verlag: Wiesbaden, S. 55-72.

KÖRNER, Wolf (2005): Lernortkooperation zwischen Berufsschule und überbetrieblicher Bildungsstätte unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit. In: BAU, Henning/MEERTEN, Egon (Hrsg.) (2005): Lernortkooperation – neue Ergebnisse aus Modellversuchen. Bertelsmann Verlag: Bielefeld, S. 84-96.

LAMNEK, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Methodologie. Psychologie Verlags Union: Weinheim.

MAYER, Horst Otto (2008): Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung, Auswertung. Oldenbourg Wissenschaftsverlag: München.

MAYRING, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Beltz-Verlag: Weinheim und Basel.

MÜNCH, Joachim (1995): Die Pluralität der Lernorte als Optimierungsparadigma. In: PÄTZOLD, Günter/WALDEN, Günter (Hrsg.) (1995): Lernorte im dualen System der Berufsbildung. Bertelsmann Verlag: Bielefeld, S. 95-106.

PÄTZOLD, Günter (1995): Kooperation des Lehr- und Ausbildungspersonals in der beruflichen Bildung – Berufspädagogische Begründungen, Bilanz, Perspektiven. In: PÄTZOLD, Günter/WALDEN, Günter (Hrsg.) (1995): Lernorte im dualen System der Berufsbildung. Bertelsmann Verlag: Bielefeld, S. 143-166.

PÄTZOLD, Günter (I) (1999): Kooperation der Lernorte im dualen System der Berufsbildung – berufspädagogische Begründung und historische Aspekte. In: PÄTZOLD, Günter/WALDEN, Günter (Hrsg.) (1999): Lernortkooperation – Stand und Perspektiven. Bertelsmann Verlag: Bielefeld, S. 25-62.

PÄTZOLD, Günter (II) (1999): Überlegungen zur Initiierung einer Zusammenarbeit von Berufsschule und Betrieben. In: PÄTZOLD, Günter/WALDEN, Günter (Hrsg.) (1999): Lernortkooperation – Stand und Perspektiven. Bertelsmann Verlag: Bielefeld, S. 395-427.

PÄTZOLD, Günter (2002): Lernfelder – Lernortkooperation. Neugestaltung beruflicher Bildung. Projekt Verlag: Bochum.

PÄTZOLD, Günter/DREES, Gerhard/THIELE, Heino/ZORN, Brunhilde (1990): Lernortkooperation als berufspädagogisches Handeln. Zur Entwicklung praxisrelevanter Perspektiven der Zusammenarbeit von Betrieb und Berufsschule. In: PÄTZOLD, Günter (Hrsg.) (1990): Lernortkooperation. Impulse für die Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung. Sauer-Verlag: Heidelberg, S. 204-216.

PÄTZOLD, Günter/DREES, Gerhard/THIELE, Heino (1998): Kooperation in der beruflichen Bildung. Zur Zusammenarbeit von Ausbildern und Berufsschullehrern im Metall- und Elektrobereich. Schneider Verlag: Hohengehren.

PÄTZOLD, Günter/GOERKE Deborah (2006): Lernen und Arbeiten an unterschiedlichen Orten? Zur Geschichte des Lernortbegriffs in der Berufs- und Erwachsenenbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 4, S. 26-28.

PÄTZOLD, Günter/WALDEN, Günter (Hrsg.) (1995): Lernorte im dualen System der Berufsbildung. Bertelsmann: Bielefeld.

PLACHY, Eva-Maria (1990): Übungskindergarten und Besuchskindergarten. Fachpraktische Lernorte zur Qualifizierung von Kindergartenbetreuungspersonal. Veröffentlichte Diplomarbeit: Wien.

REINDERS, Heinz (2005): Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Oldenbourg Wissenschaftsverlag: München.

ROHS, Matthias (2010): Zur Neudimensionierung des Lernortes. In: REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 2, S. 34-45.

SCHWENDENWEIN, Werner (Hrsg.) (1997): Facetten des österreichischen Ausbildungswesens. Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften: Frankfurt am Main.

SCHWENDENWEIN, Werner (2000): Theorie des Unterrichtens und Prüfens. WUV Universitätsverlag: Wien.

SIEBERT, Horst (2006): Stichwort: Lernorte. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 4, S. 20-22.

STATISTIK AUSTRIA. Schülerinnen und Schüler 2009/10 insgesamt nach detaillierten Ausbildungsarten. URL: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html (18.04.2011)

TIPPELT, Rudolf/REICH-CLAASSEN, Jutta (2010): Lernorte – Organisationale und lebensweltbezogene Perspektiven. In: REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 33, S. 11-21. URL: <http://www.e-cademic.de/data/ebooks/extracts/9783763919826.pdf> (10.05.2011)

WALDEN, Günter (I) (1999): Institutionelle und personelle Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit zwischen Ausbildern und Berufsschullehrern. In: PÄTZOLD,

Günter/WALDEN, Günter (Hrsg.) (1999): Lernortkooperation – Stand und Perspektiven. Bertelsmann: Bielefeld, S. 113-130.

WALDEN, Günter (II) (1999): Verhaltensmuster und Bestimmungsgründe der Kooperation von Ausbildern und Berufsschullehrern. In: PÄTZOLD, Günter/WALDEN, Günter (Hrsg.) (1999): Lernortkooperation – Stand und Perspektiven. Bertelsmann: Bielefeld, S. 133-156.

WALDEN, Günter (III) (1999): Möglichkeiten zur Verankerung von Lernortkooperation im dualen System der Berufsbildung. In: PÄTZOLD, Günter/WALDEN, Günter (Hrsg.) (1999): Lernortkooperation – Stand und Perspektiven. Bertelsmann: Bielefeld, S. 377-393.

WALDEN, Günter/BRANDES, Harald (1995): Lernortkooperation – Bedarf, Schwierigkeiten, Organisation. In: PÄTZOLD, Günter/WALDEN, Günter (Hrsg.) (1995): Lernorte im dualen System der Berufsausbildung. Bertelsmann: Bielefeld, S. 127-142.

ZEDLER, Reinhard (1995): Berufsschule – Partner der Ausbildungsbetriebe – Ergebnisse einer Betriebsbefragung des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln. In: PÄTZOLD, Günter/WALDEN, Günter (Hrsg.) (1995): Lernorte im dualen System der Berufsbildung. Bertelsmann: Bielefeld, S. 181-192.

ZIMMER, Gerhard (1995): Lernortkonkurrenz statt Lernortkooperation! Multimediales Lernen führt die Berufsschule in die Krise – neue Formen der Zusammenarbeit zwischen Betrieb und Berufsschule sind gefragt. In: PÄTZOLD, Günter/WALDEN, Günter (Hrsg.) (1995): Lernorte im dualen System der Berufsbildung. Bertelsmann: Bielefeld, S. 329-344.

8.2 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Bundesschüler/Innen Vertretung. URL: http://www.bsv.at/index.php?eID=tx_cms_showpic&file=uploads%2Fpics%2FBildungswege.jpg&width=800m&height=600m&bodyTag=%3Cbody%20style%3D%22margin%3A0%3B%20background%3A%23fff%3B%22%3E&wrap=%3Ca%20href%3D%

22javascript%3Aclose%28%29%3B%22%3E%20%7C%20%3C%2Fa%3E&md5=
74f21a9ccd1f9c29570969bd40f1bc84 (20.04.2011)

9. ANHANG

Im Anhang befinden sich die beiden Interviewleitfäden, sowie auszugsweise jeweils ein Interview und eine Interviewauswertung aus der Berufsgruppe der Didaktik-Praxislehrerinnen, der Übungskindergartenpädagoginnen, sowie der Besuchskindergartenpädagoginnen in gedruckter Form. Eine gesamte Sammlung der Interviews befindet sich auf der beigelegten CD-ROM. Auch ein deutscher und englischer Abstract, sowie ein Lebenslauf der Autorin befinden sich im Anhang dieser Diplomarbeit.

9.1 Interviewleitfäden

9.1.1 Didaktik-Praxislehrerinnen

Einstiegsfragen:

- Wie lange sind sie bereits als Didaktik-Praxislehrerin tätig?
- Wie lange haben sie vor ihrer Tätigkeit als Didaktik-Praxislehrerin als Kindergartenpädagogin gearbeitet?
- Wie würden sie ihr Aufgabengebiet als Didaktik-Praxislehrerin kurz beschreiben?

Kooperationsformen/Kontakthäufigkeit:

- In welchen zeitlichen Abständen kommen sie zu einem Praxisbesuch in die Übungs- bzw. Besuchskindergärten, in denen ihre Schülerinnen hospitieren?
 - Wie läuft ein solcher Besuch üblicherweise ab (Kontakt zur Schülerin/Kontakt zur Kindergartenpädagogin)?
 - Wie lange nehmen sie sich durchschnittlich für einen solchen Besuch Zeit?
- Gibt es außerhalb der Praxisbesuche in irgendeiner Form Kontakt zu den Übungs- bzw. Besuchskindergärtnerinnen (Konferenzen, Tagungen, telefonischer Kontakt...)?
 - In welcher Form erfolgt der Kontakt?
 - Von wem geht die Kontaktaufnahme üblicherweise aus?

- Besteht bei der Kontakthäufigkeit ein Unterschied zwischen Übungs- und Besuchskindergärten?

Kooperationsinhalte:

- Die Zusammenarbeit zwischen der Schule und den Kindergärten lässt sich in einen organisatorischen Bereich und einen inhaltlichen Bereich aufteilen.
 - Inwiefern arbeiten sie in organisatorischen Belangen mit den Kindergartenpädagoginnen zusammen (Benotung der Schülerinnen, Organisieren der Praxis,...)?
 - Inwiefern arbeiten sie in inhaltlichen Belangen mit den Kindergartenpädagoginnen zusammen, um den Praxisbezug im Unterricht herstellen zu können (gemeinsame Projekte, inhaltliche Abstimmung)?
- Welchem der beiden Bereiche kommt aus ihrer Sicht mehr Bedeutung zu? Wie würden sie die Anteile prozentuell ausdrücken?
- Besteht bei den Kooperationsinhalten ein Unterschied zwischen Übungs- und Besuchskindergärten?

Kooperationsintensität:

- Wenn sie die Kooperationsintensität zwischen der Schule und dem Kindergarten in einem Wort ausdrücken. Kommt es dem Begriff „Informieren“, „Abstimmen“ oder „Zusammenwirken im Sinne einer unmittelbaren Zusammenarbeit“ am nächsten?
- Würden sie eine Intensivierung der Zusammenarbeit mit den Übungs- bzw. Besuchskindergärtnerinnen befürworten bzw. für notwendig befinden?
 - Wenn ja, in welchen Bereichen?
 - Welche Maßnahmen wären aus ihrer Sicht nötig, um eine Intensivierung zu ermöglichen?

Umsetzungsbedingungen:

- Würden sie die personelle Situation der Didaktik-Praxislehrerinnen als eher förderlich oder hemmend für Lernortkooperation beschreiben (Erwartungshaltungen, Betreuungsschlüssel,...)?
 - Welche Faktoren würden sie als besonders förderlich bzw. hemmend beschreiben?

- Würden sie die institutionelle Situation der Schule als eher förderlich oder hemmend für Lernortkooperation beschreiben (Strukturen, eigene institutionelle Ziele,...)?
 - Welche Faktoren würden sie als besonders förderlich bzw. hemmend beschreiben?

Abschließende Bewertung:

- Wie würden sie die Zusammenarbeit abschließend bewerten (nach dem Schulnotensystem: 1 = sehr gut, 5 = nicht genügend)

Gesprächsabschluss:

- Gibt es etwas, das ihnen für meine Fragestellung noch relevant erscheint und das wir bisher noch nicht besprochen haben?
- Nochmals vielen Dank für ihre Bereitschaft, mit dieses Interview zu geben.

9.1.2 Kindergartenpädagoginnen

Einstiegsfragen:

- Wie viele Schülerinnen haben ihre Praxiszeit bereits in ihrer Kindergarten- gruppe absolviert?
- Wie würden sie ihr Aufgabengebiet als Besuchskindergärtnerin kurz be- schreiben?

Kooperationsformen/Kontakthäufigkeit:

- In welchen zeitlichen Abständen kommt die Praxislehrerin der Schülerin, die sie gemeinsam betreuen, üblicherweise zu einem Praxisbesuch in ihren Kindergarten?
 - Wie läuft ein solcher Besuch üblicherweise ab (Kontakt zur Schüle- rin/Kontakt zur Kindergartenpädagogin)?
 - Wie lange nimmt sich die Praxislehrerin durchschnittlich für einen sol- chen Besuch Zeit?

- Gibt es außerhalb der Praxisbesuche in irgendeiner Form Kontakt zu den Praxislehrerinnen bzw. zur Schule (Konferenzen, Tagungen, telefonischer Kontakt)?
 - In welcher Form erfolgt der Kontakt?
 - Von wem geht die Kontaktaufnahme üblicherweise aus?

Kooperationsinhalt:

- Die Zusammenarbeit zwischen der Schule und den Kindergärten lässt sich in einen organisatorischen Bereich und einen inhaltlichen Bereich aufteilen.
 - Inwiefern arbeiten sie in organisatorischen Belangen mit der Schule zusammen (Benotung der Schülerinnen, Organisieren der Praxis,...)?
 - Inwiefern arbeiten sie in inhaltlichen Belangen mit der Schule zusammen (gemeinsame Projekte, inhaltliche Abstimmung,...)?
 - Werden sie von den Praxislehrerinnen darüber informiert, was die Schülerinnen der jeweiligen Schulstufe laut Lehrplan in der Praxis zu tun haben?
 - Welchem der beiden Bereiche kommt aus ihrer Sicht mehr Bedeutung zu? Wie würden sie die Anteile prozentuell ausdrücken?

Kooperationsintensität:

- Wenn sie die Kooperationsintensität zwischen der Schule und dem Kindergarten in einem Wort ausdrücken. Kommt es dem Begriff „Informieren“, „Abstimmen“ oder „Zusammenwirken im Sinne einer unmittelbaren Zusammenarbeit“ am nächsten?
- Würden sie eine Intensivierung der Kooperation mit den Praxislehrerinnen bzw. mit den Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik befürworten bzw. für notwendig befinden?
 - Wenn ja, in welchen Bereichen?
 - Welche Maßnahmen wären aus ihrer Sicht nötig, um eine Intensivierung zu ermöglichen?

Umsetzungsbedingungen:

- Würden sie die personelle Situation allgemein als eher förderlich oder hemmend für Lernortkooperation beschreiben (Erwartungshaltungen, Betreuungsschlüssel,...)?
 - Welche Faktoren würden sie als besonders förderlich bzw. hemmend beschreiben?
- Würden sie die institutionelle Situation des Kindergartens (Strukturen, eigene institutionelle Ziele,...) als eher förderlich oder hemmend für Lernortkooperation beschreiben?
 - Welche Faktoren würden sie als besonders förderlich bzw. hemmend beschreiben?

Abschließende Bewertung:

- Wie würden sie die Zusammenarbeit insgesamt bewerten (nach dem Schulnotensystem: 1 = sehr gut, 5 = nicht genügend)

Gesprächsabschluss:

- Gibt es etwas, das ihnen für meine Untersuchung noch relevant erscheint und das wir bisher noch nicht angesprochen haben?
- Nochmals vielen Dank für ihre Bereitschaft, mir dieses Interview zu geben.

9.2 Didaktik-Praxislehrerin D1

9.2.1 Interviewtranskript

Datum des Interviews: 06.09.2011

Dauer: 17:59

I: Also danke, dass du mir dieses Interview gibst. Also wie wir schon besprochen haben, geht es in meiner Diplomarbeit um die Kooperation zwischen der Schule und dem Kindergarten in der Ausbildung zur Kindergärtnerin. Die Fragen konzentrieren sich auf die Bereiche die Kooperationsformen, die Inhalte, die Kooperationsintensität und die Umsetzungs- oder Rahmenbedingungen. Ja, wenn ich dir eine Frage stelle, einfach sagen, was dir dazu einfällt. Genau. Und ja, also die Aussagen bleiben natürlich anonym. Ich werde mich immer bemühen, dass ich nach so einem Themenblock das so ein bisschen zusammenfasse, also falls dir dann noch etwas einfällt oder falls du das Gefühl hast, ich habe etwas

falsch verstanden. Dann kannst du das noch dazusagen. Gut, also zu den Einstiegsfragen. Wie lange bist du schon als Didaktik-Praxislehrerin tätig?

IP: Seit September 2003 also jetzt seit 8 Jahren.

I: Und hast du vorher auch als Kindergartenpädagogin gearbeitet?

IP: Mhm, seit 1978. Zuerst 9 Jahre als normale Kindergartenpädagogin und dann im Übungskindergarten seit von 1987 bis 2003, da hab ich dann als Didaktik-Praxislehrerin begonnen.

I: Und wie würdest du dein Aufgabengebiet als Didaktik-Praxislehrerin kurz beschreiben?

IP: Das Aufgabengebiet ist natürlich vordergründig als Praxis-Didaktiklehrerin die Betreuung der Schülerinnen im Sinne von Kompetenzen, also ihnen die Möglichkeit zu geben, Kompetenzen zu entwickeln, die sie für das Berufsfeld Kindergarten benötigen. So würde ich es kurz zusammenfassen. (...) Und sie auch natürlich entsprechend, in den Jahren, die sie hier in die Schule gehen, sie entsprechend zur Reife- und Diplomprüfung zu führen, dass sie das irgendwie bewältigen können, diesen Schritt und den Abschluss.

I: Gut, dann kommen wir zum, eigentlich zum ersten Punkt, zu den Kooperationsformen und zur Kontakthäufigkeit. In welchen zeitlichen Abständen kommst du zu einem Praxisbesuch in die Kindergärten?

IP: Das kommt drauf an, von der Anzahl der Schüler, aber man kann schon sagen, zwei Mal auf jeden Fall bis drei Mal manchmal, im Semester. Also halt dann vier bis sechs Mal im Schuljahr.

I: Und wie läuft so ein Besuch normalerweise ab? Also gibt's da den Kontakt zur Schülerin, Kontakt zur Kindergärtnerin?

IP: Bei mir ist das so, dass der Kontakt ja schon zu den Schülerinnen ist sowieso schon vorher gegeben, auch den Kontakt zu den Besuchskindergartenpädagoginnen wird schon vorher geknüpft, wird auch schon vorher die Information darüber gegeben und gefragt, ob sie Schülerinnen aufnehmen oder Studierende. Und (..) üblicherweise ist es bei mir so, dass der erste Besuch immer ein Kennenlernen und einmal ein individuelles Besprechen der Aufgaben, gemeinsam, wenn möglich ist. Wenn es halt die Organisation ermöglicht, mit der Pädagogin und der Studierenden oder Schülerin. Und (...) wenn ich dann noch ein zweites, also im zweiten, meistens dann vor dem Semesterende besuche, ist dann auch im Grunde Beratung und natürlich Beurteilung ein Thema und dazwischen wäre eben auch Reflexion mit der Studierenden oder eben auch wie es geht und Entwicklungsschritte besprechen. In den höheren Klassen gibt's auch eine Phase, wo ich als Beobachterin dann bei ihnen in die Praxis hineingehe und die Studierenden das wissen und die Schülerinnen und mir etwas Praktisches zeigen und wir das dann gemeinsam reflektieren. Das geht da vor allem um das eigene Erziehverhalten, dann Methodenkompetenz, Fach- und Selbst- und Sozialkompetenz, die man dafür braucht. Also bei mir ist es, so, dass in

den unteren Klassen gehe ich nicht zu sehr in die Gruppe hinein, um zu beobachten. Also eher üben und ausprobieren.

I: Wie lange nimmst du dir für einen solchen Besuch normalerweise Zeit?

IP: Das ist sicher so, sagen wir einmal, wenn man ein Gespräch führt, sicher zwei bis drei Stunden. Kann man rechnen, ja. Je nachdem, manchmal auch länger, wenn es Bedarf ist. Je nach Situation, es kann auch einmal einen ganzen Vormittag auch sein, wenn etwas Besonderes ist.

I: Und außerhalb der Praxisbesuche, gibt's da auch in irgendeiner Form den Kontakt zu den Übungs- oder zu den Besuchskindergärtnerinnen?

IP: Ja, sicher in den also telefonischen Kontakt gibt es, wenn es notwendig ist, also bei Bedarf. Und was wir jetzt neu machen, dass die Besuchskindergartenpädagoginnen einmal im Jahr eingeladen werden in die Schule und da so eine gemeinsame Besprechung angedacht ist und das bewährt sich. Also mit den Kolleginnen im Übungskindergarten ist es leichter den Kontakt aufzunehmen, weil man ja jederzeit aufgrund der räumlichen Nähe hingehen kann. Aber es gibt auch in der ersten Klasse, auch immer eine gemeinsame Konferenz für die Übungskindergartenpädagoginnen und die betroffenen Lehrerinnen aus der ersten Klasse. Also da gibt's eine Sitzung und bei Bedarf gibt's dann nochmal, aber da gibt's eine Vorbereitungssitzung quasi, ja.

I: Ja und bei der Kontakthäufigkeit hast du eh schon gesagt, gibt's natürlich einen Unterschied zwischen den Übungs- und den Besuchskindergärtnerinnen aufgrund der Nähe auch. Und von wem geht die Kontaktaufnahme üblicherweise aus?

IP: Bei den Besuchskindergartenpädagoginnen eher von mir, von der Lehrerin. Im Übungskindergarten auch wenn Bedarf ist, aber wir kommen auch so zusammen, aber das ist nicht so eng.

I: Gut, das war's dann zu den Kooperationsformen und zur Kontakthäufigkeit. Also du hast gesagt, dass du zwei bis drei Mal pro Semester schaust, dass du in die Besuchskindergärten kommst. Gibt's eben den Kontakt zur Schülerin und den Kontakt zur Kindergartenpädagogin.

IP: Und auch gemeinsam ist wichtig, nicht getrennt. Auch getrennt, aber vorwiegend gemeinsam.

I: Und in den höheren Klassen beobachtest du die Schülerinnen dann auch bei den Aktivitäten in der Gruppe. Durchschnittlich bis zu drei Stunden oder je nachdem, wie halt der Bedarf ist, bleibst du in einem Kindergarten zu Besuch. Und außerhalb der Praxisbesuche gibt's telefonischen Kontakt oder eben mit den Übungskindergärtnerinnen steht man häufiger in Kontakt, beziehungsweise gibt's in der ersten Klasse diese Konferenz.

IP: Ergänzend kann ich noch sagen, es gehen auch viele Unterlagen an die Besuchskindergartenpädagoginnen und Übungskindergartenpädagoginnen. Das heißt, die Materia-

lien, die die Studierenden zur Verfügung bekommen, bekommen jetzt ganz neu, jetzt per Mail auch die Besuchskindergartenpädagoginnen. Also das wäre zum Beispiel Formulare, dass sie reinschreiben, dann das Protokoll, dann gibt es auch die Beurteilungskompetenzen, Faden dazu, dass sie schon vorher wissen und darauf Bezug nehmen können, worauf sie achten sollen im Semester, damit sie nicht alles machen. Und auch die Besuchskindergartenpädagoginnen wissen, worauf sie sich schwerpunktmäßig in dem Semester beziehen sollen. Was gibt's sonst noch so? Ja, einen Brief, so ein bisschen die Inhalte, was wir eigentlich so wollen, was die Intention ist, ja der Lehrplan so ein bisschen beschrieben. Das ist auch etwas, was die Pädagoginnen bekommen. Und die sind eigentlich sehr zufrieden. Sind jetzt schon eigentlich vernetzt und das ist gut.

I: Ja, sicher. Gut, dann kommen wir zum nächsten, zu den Kooperationsinhalten. Also wenn man die Zusammenarbeit in einen organisatorischen Bereich aufteilt und einen inhaltlichen Bereich. Das Organisatorische haben wir eigentlich jetzt eh auch schon ein bisschen besprochen auch, den Brief und so. Ja, inwiefern ihr eben in organisatorischen Belangen mit den Kindergärten zusammenarbeitet.

IP: Übungskindergarten und Besuchskindergarten?

I: Genau.

IP: Organisatorisch, ja da gibt's eben die Benotung der Schüler, aber auch die Organisation der Praxis, die ja sehr differenziert ist, weil es eigentlich gar nicht so einfach ist, alles (...). Also es muss sehr gut vorbereitet sein und die Information muss sehr gut an die Studierenden, aber auch an die Kolleginnen weitergegeben werden und zwar schriftlich, damit man es schwarz auf weiß hat, wie Termine oder wann die Beurteilung ist, oder ich kündige auch meine Besuche an. Auch die Kolleginnen wissen das, nicht nur zum Beurteilungsgespräch, weil da sollen sie sich ja auch Zeit nehmen. Also das ist alles organisatorisch quasi. (.....) Ja, ich glaub das war alles zum Organisatorischen.

I: Ja und inhaltlich gibt's da auch eine Zusammenarbeit?

IP: Ja, also es gibt natürlich inhaltlich einmal den Unterricht, nachdem ich als Praxisbetreuerin auch Didaktik unterrichte. Da hab ich natürlich nur einen Teil der Klasse, weil die ja in Praxis geteilt sind. Und versuche ich, sehr konform und das geht auch sehr gut, wenn man in einer Person ist, hier auch in Didaktik diese Themen anzusprechen in der Theorie oder in anderen Methoden, wo sie selbst etwas erarbeiten und präsentieren, so einen Kontakt, also eine Verknüpfung herzustellen. Also das ist bei mir eigentlich üblich. Also gemeinsame Projekte, also was ich auch natürlich wichtig finde ist, dass ich mit der Kollegin aus der anderen Gruppe, die ich ja dann auch in Didaktik habe, zusammenarbeite. Also das ist auch wichtig, da Absprachen zu haben, auch inhaltliche Abstimmung zu haben und sie Bescheid weiß, was im Unterricht praktisch so jetzt auch an die Studierenden weiter gegeben wird und was sie für Handwerkszeug mitkriegen aus dem Unterricht,

ja. Aber auch die Gespräche, die ich führe, wenn ich auf die Besuchskindergartenpädagoginnen schaue, also die Gespräche gehen auch oft nicht nur um das Organisatorische, das auch. Aber auch in Gesprächen über Kompetenzen und der Entwicklung der Kompetenzen auch geht es manchmal um eine inhaltliche Auseinandersetzung mit gewissen Themen, weil ja Pädagogik vielfältig ist. Und das wird auch in den Gesprächen deutlich. Es ist aber immer interessant, weil man auch immer wieder als Praxislehrerin Aha-Erlebnisse hat und auch manche Pädagogin sagt: „Ah, das hab ich schon lange nicht gemacht.“ Und auch Impulse von der Schule bekommt.

I: Gut und welchem der beiden Bereiche würdest du sagen, kommt mehr Bedeutung zu?

IP: (.....) Ja ich würd sagen Organisatorisch 40 und Inhaltlich 60. Ich rechne ja das, wo sie tätig sind auch dazu. Vielleicht ist es auch noch weniger, 30 nur Organisatorisch.

I: Aber auf jeden Fall mehr inhaltlich.

IP: Mehr inhaltlich, ja. Sollte es sein, ja.

I: Besteht auch ein Unterschied zwischen den Übungs- und den Besuchskindergärten?

IP: Naja, das resultiert daraus, dass im Übungskindergarten immer die ersten Klassen sind. Also daher sind die Inhalte etwas andere, weil die erst eingeführt werden müssen und da ist es auch gut, dass das im Haus ist. Sonst würde ich jetzt sagen, eigentlich nicht so sehr.

I: Gut, dann war's das zu den Kooperationsinhalten. Also in organisatorischen Belangen gibt's eine Zusammenarbeit bei der Benotung der Schülerinnen oder auch beim Organisieren der Praxis. Und in inhaltlichen Belangen auch, also gibt's auch, ja. Also dadurch, dass du Didaktik und Praxis unterrichtest, schaust du, dass du einfach, ja die Inhalte aus der Praxis auch in den Unterricht, dann einbaust. Und ja. Genau mit der andren Praxiskollegin gibt es auch noch eine interne Abstimmung. Gut, dann kommen wir zur Kooperationsintensität. Also wenn du das mit einem Begriff die Kooperation zwischen der Schule und dem Kindergarten beschreiben würdest, wäre es dann der Begriff „Informieren“, oder „Abstimmen“ oder „Zusammenwirken“ im Sinne einer unmittelbaren Zusammenarbeit?

IP: (.....) Ich würd sagen, es ist so zwischen (...) „Informieren“ und „Abstimmen“. Aber eher „Informieren“. Die organisatorischen Rahmenbedingungen sind schon vorgegeben, inhaltlich ist es schon auf die Kindergartenpädagogin bezogen, dass da einfach die auch Freiraum haben. Aber eine unmittelbare Zusammenarbeit gibt's wenn dann nur in der Ersten, also im Übungskindergarten.

I: Und würdest du eine Intensivierung der Zusammenarbeit befürworten oder für notwendig befinden?

IP: Ja.

I: Und in welchen Bereichen oder welche Maßnahmen wären da nötig?

IP: Zum Beispiel gemeinsame Fortbildungen, dass man das gut einbezieht. Und dass mehr Zeit dafür ist, das Strukturelle besser vorhanden ist. (...) Ja, auch dass die Pädagoginnen vor Ort das nicht immer in ihrer Kinderdienstzeit organisieren müssen, also dass, ich glaube in der Volksschule ist das so, dass sie da eine Stunde Nachbesprechung haben und sich auch konzentrieren können. Das wäre halt sehr hilfreich und eventuell auch, ja, dass sie eine Ausbildung bekommen. Eine Art Einschulung oder so. Da könnte ja vielleicht auch jemand, sicher gemeinsame Fortbildungen sind sicher auch gut, ja.

I: Gut, das war's dann zur Kooperationsintensität. Also du würdest die Kooperation mit dem Begriff, also zwischen „Informieren“ und „Abstimmen“ beschreiben. Und eine Intensivierung wäre wünschenswert. Ja. Gut, zu den Umsetzungsbedingungen, oder Rahmenbedingungen. Also die personelle Situation, würdest du die eher als förderlich oder als hemmend für die Kooperation beschreiben? Also vom Betreuungsschlüssel her und so weiter.

IP: Naja, wenn eine Klasse voll besetzt ist, gerade bei den unteren Klassen, ist die Betreuung und wo sie eigentlich vermehrt das brauchen, eher nicht optimal. In den höheren Klassen ist es vielleicht leichter, weil sie schon eher drinnen sind und manchmal sind es auch weniger dann. Obwohl jetzt haben wir heuer glaube ich 35 in einer Klasse. Und das sind dann doch, wenn man die Hälfte nimmt, halt doch oft 18 und das ist auf jeden Fall zu viel. Ich find schon 12 gerade optimal.

I: Und von der institutionellen Situation her, also wie würdest du das beschreiben. Gerade weil der Kindergarten ja auch eigene Ziele hat, außer die Ausbildung der Schülerinnen. Ist das sicher auch ein bisschen ein Zeitproblem oder eben ein strukturelles Problem.

IP: Ja, eben das hab ich zuerst angesprochen. Das ist eigentlich die, eigentlich ist es schwierig für die Pädagoginnen, weil sie sich keinen Freiraum nehmen können. Und die institutionellen Ziele zwischen, die sind weniger Problem, wenn man auch, natürlich sind unterschiedliche pädagogische Konzepte in der Praxis. Und wenn man es sich auswählen kann, dann sucht man nämlich solche, wo die Schülerinnen und Studierenden in erster Linie Modelle haben, gute Modelle. Es gibt aber schon noch ab und zu Situationen, wo das nicht der Fall ist. Dann versuche ich halt, diesen Kindergarten nicht mehr als Praxis in Anspruch zu nehmen. Ich mein, manchmal ist es auch eine Kollegin, die zu anspruchsvoll ist. Sie ist vielleicht eine engagierte Kollegin, kann aber mit den Studierenden nicht und ist da demotiviert. Also so etwas gibt's auch. Aber sonst würd ich sagen, die institutionellen Ziele decken sich. Die Pädagogin hat natürlich auch die Kinder im Auge. Schwierig ist es dann, dass sie nicht nur als zusätzliche Kraft gesehen wird, die Schülerin, sondern wirklich als Werdende. Und das ist mir auch ein Anliegen, dass man das den Pädagoginnen vor Ort auch sagt, dass die nicht alles können müssen oder nicht nur für solche Arbeiten,

wo man sie brauche kann. Sondern, dass sie wirklich Lernfelder haben. Und sie richtig betreut werden und begleitet werden in den Institutionen, ja.

I: Gut, das war's dann schon zum letzten Punkt, zu den Rahmenbedingungen. Also zur personellen Situation der Didaktik-Praxislehrerinnen wäre es optimal mit 12 Schülerinnen, aber das ist halt vor allem in den unteren Klassen nicht so einfach, weil es halt bis zu 18 sind, die Hälfte der Klasse also. Und von der institutionellen Situation her, also von den Zielen, das deckt sich eigentlich schon zwischen den Institutionen. Und man sucht sich halt dann die Kindergärten aus, wo man das vorfindet.

IP: Wenn man das kann. Wenn man wenige Klassen hat, dann geht's auch. Ich hab Kolleginnen, die haben vier Praxisklassen, da ist das mit den Praxisplätzen natürlich schwieriger. Aber in der Situation bin ich nicht.

I: Ja, dann kommen wir zur abschließenden Bewertung. Wie würdest du die Zusammenarbeit bewerten? Nach dem Schulnotensystem von eins bis fünf.

IP: Wie ich sie einschätze mit meinen Kindergartenpädagoginnen? Also würd schon Richtung eins sagen. Ich bin sehr zufrieden.

I: Gut, dann war's das eigentlich schon. Vielen Dank.

IP: Dann sag ich auch Dankeschön, ich fand's sehr interessant.

9.2.2 Interviewauswertung

Die Tabelle ist folgendermaßen aufgebaut: In der ersten Spalte ist ein Buchstabe mit einer Zahl zu finden. Um die Anonymität der Interviewpartnerinnen zu gewährleisten, steht „D“ in diesem Fall für Didaktik-Praxislehrerin, „B“ für Besuchskindergartenpädagogin und „Ü“ für Übungskindergartenpädagogin. In der zweiten Spalte ist die Zeilennummer des jeweiligen Interviewausschnittes vermerkt. In der dritten Spalte werden die Variablen durchnummeriert. Danach folgt die Spalte mit dem Originalzitat aus dem Interview, welches in der nächsten Spalte paraphrasiert wird. Im nächsten Kästchen ist die Generalisierung zu finden und zuletzt die Reduktion, in der die Kategorien zusammengefasst werden.

Berufserfahrung als Didaktik-Praxislehrerin: 8 Jahre

Berufserfahrung als Kindergartenpädagogin: 25 Jahre

Fall	Zeile	Nr.	Interviewtranskript	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
------	-------	-----	---------------------	------------	-----------------	-----------

AUFGABENGEBIET ALS DIDAKTIK-PRAXISLEHRERIN:

D1	19	1	Das Aufgabengebiet ist natürlich vordergründig als Praxis-Didaktiklehrerin die Betreuung der Schülerinnen im Sinne von Kompetenzen, also ihnen die	Zu meinem Aufgabengebiet zählt die Betreuung der Schülerinnen, indem ich ihnen die Möglichkeit gebe, Kompe-	Betreuung der Schülerinnen bei der Entwicklung berufsrelevanter Kompetenzen	K1: Aufgaben: <ul style="list-style-type: none"> - Betreuung der Schülerinnen bei der Entwicklung berufsrelevanter Kompetenzen - Schülerinnen auf dem
----	----	---	--	---	---	--

			Möglichkeit zu geben, Kompetenzen zu entwickeln, die sie für das Berufsfeld Kindergarten benötigen. So würde ich es kurz zusammenfassen.	tenzen zu entwickeln, die sie für das Berufsfeld Kindergarten benötigen.		Weg zur Reife- und Diplomprüfung begleiten
D1	22	2	(...) Und sie auch natürlich entsprechend, in den Jahren, die sie hier in die Schule gehen, sie entsprechend zur Reife- und Diplomprüfung zu führen, dass sie das irgendwie bewältigen können, diesen Schritt und den Abschluss.	Meine Aufgabe ist es, die Schülerinnen zur Reife- und Diplomprüfung zu führen.	Schülerinnen auf dem Weg zur Reife- und Diplomprüfung begleiten	

KOOPERATIONSFORMEN / KONTAKTHÄUFIGKEIT:

Praxisbesuche:

D1	29	3	Das kommt drauf an, von der Anzahl der Schüler, aber man kann schon sagen, zwei Mal auf jeden Fall bis drei Mal manchmal, im Semester. Also halt dann vier bis sechs Mal im Schuljahr.	Je nach Anzahl der Schülerinnen besuche ich zwei bis drei Mal pro Semester.	2-3 Praxisbesuche pro Semester	K2: Dauer und Häufigkeit der Praxisbesuche: <ul style="list-style-type: none"> - 2-3 Praxisbesuche pro Semester - Dauer Praxisbesuch: ca. 2-3 Stunden - Bei Bedarf auch längere Besuche
D1	34	4	Bei mir ist das so, dass der Kontakt ja schon zu den Schülerinnen ist sowieso schon vorher gegeben, auch der Kontakt zu den Besuchskindergartenpädagoginnen wird schon vorher geknüpft, wird auch schon vorher die Information darüber gegeben und gefragt, ob sie Schülerinnen aufnehmen oder Studierende.	Der Kontakt zu den Schülerinnen ist bereits vorher gegeben. Auch der Kontakt zu den Kdgn. wird im Vorfeld aufgenommen, um bezüglich der Schülerbetreuung anzufragen. Die Informationen gehen bereits im Vorfeld an die Kdgn.	Kontaktaufnahme mit Kdgn., bezüglich Schülerbetreuung, Informationsbrief	K3: Kontakt zu Kdgn.: <ul style="list-style-type: none"> - Kontaktaufnahme mit Kdgn., bezüglich Schülerbetreuung - Informationsbrief - 1. Besuch: Kennenlernen und Besprechen der Aufgaben (wenn möglich im Dreiergespräch) - Ende des Semesters: Beurteilungsgespräch mit Kdgn. - Gemeinsame Gespräche mit Kdgn. und Schülerin
D1	37	5	Und (...) üblicherweise ist es bei mir so, dass der erste Besuch immer ein Kennenlernen und einmal ein individuelles Besprechen der Aufgaben, gemeinsam, wenn möglich ist. Wenn es halt die Organisation ermöglicht, mit der Pädagogin und der Studierenden oder Schülerin.	Der erste Besuch ist immer ein Kennenlernen und ein individuelles Besprechen der Aufgaben, gemeinsam wenn möglich, mit der Kdgn. und der Schülerin gemeinsam.	1. Besuch: Kennenlernen und Besprechen der Aufgaben (wenn möglich im Dreiergespräch)	
D1	41	6	Und (...) wenn ich dann noch ein zweites, also im zweiten, meistens dann vor dem Semesterende besuche, ist dann auch im Grunde Beratung und natürlich Beurteilung ein Thema.	Beim zweiten Besuch, der meist vor Semesterende ist, ist die Beurteilung der Schülerin ein Thema.	Ende des Semesters: Beurteilungsgespräch mit Kdgn.	
D1	43	7	und dazwischen wäre eben auch Reflexion mit der Studierenden oder eben auch wie es geht und Entwicklungsschritte besprechen.	Dazwischen gibt es Reflexionsgespräche mit der Schülerin, sowie das Besprechen der Entwicklungsschritte.	Reflexion und Besprechung der Entwicklungsschritte	K4: Kontakt zu Schülerin: <ul style="list-style-type: none"> - Reflexion und Besprechung der Entwicklungsschritte - Höhere Klassen: Beobachtung der Schülerin bei Aktivität - Gemeinsame Gespräche und Einzelgespräche mit Kdgn. und Schülerin

D1	44	8	In den höheren Klassen gibt's auch eine Phase, wo ich als Beobachterin dann bei ihnen in die Praxis hineingehe und die Studierenden das wissen und die Schülerinnen und mir etwas Praktisches zeigen und wir das dann gemeinsam reflektieren. Das geht da vor allem um das eigene Erziehverhalten, dann Methodenkompetenz, Fach- und Selbst- und Sozialkompetenz, die man dafür braucht.	In den höheren Klassen gibt es auch eine Phase, wo ich als Beobachterin in der Gruppe sitze und die Schülerinnen mir etwas Praktisches zeigen und wir das dann gemeinsam reflektieren.	Höhere Klassen: Beobachtung der Schülerin bei Aktivität	
D1	49	9	Also bei mir ist es, so, dass in den unteren Klassen gehe ich nicht zu sehr in die Gruppe hinein, um zu beobachten. Also eher üben und ausprobieren.	In den unteren Klassen gehe ich nicht zu sehr in die Gruppe hinein, um zu beobachten.	Höhere Klassen: Beobachtung der Schülerin bei Aktivität	
D1	53	10	Das ist sicher so, sagen wir einmal, wenn man ein Gespräch führt, sicher zwei bis drei Stunden. Kann man rechnen, ja.	Der Praxisbesuch dauert ca. 2-3 Stunden, wenn man ein Gespräch führt.	Dauer Praxisbesuch: ca. 2-3 Stunden	
D1	54	11	Je nachdem, manchmal auch länger, wenn es Bedarf ist. Je nach Situation, es kann auch einmal einen ganzen Vormittag auch sein, wenn etwas Besonderes ist.	Bei Bedarf kann ein Praxisbesuch auch einen ganzen Vormittag dauern.	Bei Bedarf auch längere Besuche	
D1	79	12	Und auch gemeinsam ist wichtig, nicht getrennt. Auch getrennt, aber vorwiegend gemeinsam.	Gemeinsame Gespräche sind sehr wichtig, aber auch getrennte Gespräche finden statt.	Gemeinsame Gespräche und Einzelgespräche mit Kdgn. und Schülerin	

Kontakt außerhalb der Praxisbesuche:

D1	59	13	Ja, sicher in den also telefonischen Kontakt gibt es, wenn es notwendig ist, also bei Bedarf.	Telefonischen Kontakt gibt es bei Bedarf.	Telefonischer Kontakt bei Bedarf	K5: Kontaktmöglichkeiten mit Besuchskdgn.: <ul style="list-style-type: none"> - Telefonischer Kontakt bei Bedarf - Besprechung einmal pro Jahr in der Schule - Kontaktaufnahme von Seiten der Lehrerin - Unterlagen (Beurteilungskompetenzen, Anforderungen) per Mail an Kdgn. - Brief mit Auszügen aus Lehrplan und Intentionen an Besuchskdgn.
D1	60	14	Und was wir jetzt neu machen, dass die Besuchskindergartenpädagoginnen einmal im Jahr eingeladen werden in die Schule und da so eine gemeinsame Besprechung angedacht ist und das bewährt sich.	Was wir jetzt neu machen ist, dass die Besuchskdgn. einmal im Jahr in die Schule eingeladen werden und eine gemeinsame Besprechung stattfindet.	Besprechung mit Besuchskdgn. einmal pro Jahr in der Schule	K6: Kontaktmöglichkeiten mit Übungskdgn.: <ul style="list-style-type: none"> - Kontaktaufnahme aufgrund räumlicher Nähe jederzeit möglich - Übungskdgn.-Konferenz in den ersten Klassen
D1	62	15	Also mit den Kolleginnen im Übungskindergarten ist es leichter, den Kontakt aufzunehmen, weil man ja jederzeit aufgrund der räumlichen Nähe hingehen kann.	Mit den Übungskdgn. ist die Kontaktaufnahme einfacher, aufgrund der räumlichen Nähe.	Mit Übungskdgn. Kontaktaufnahme aufgrund räumlicher Nähe jederzeit möglich	
D1	64	16	Aber es gibt auch in der ersten Klasse, auch immer eine gemeinsame Konfe-	In der ersten Klasse gibt es eine gemeinsame Konferenz für	Übungskdgn.-Konferenz in den ersten Klassen	

			suchskindergartenpädagoginnen. Also das wäre zum Beispiel Formulare, dass sie reinschreiben, dann das Protokoll, dann gibt es auch die Beurteilungskompetenzen, Faden dazu, dass sie schon vorher wissen und darauf Bezug nehmen können, worauf sie achten sollen im Semester, damit sie nicht alles machen. Und auch die Besuchskindergartenpädagoginnen wissen, worauf sie sich schwerpunktmäßig in dem Semester beziehen sollen.	darauf Bezug nehmen können und wissen, worauf sie achten sollen im Laufe des Semesters.		nen werden an Kdgn. weitergegeben (Praxistermine, Beurteilungstermin) - Ankündigung der Besuchstermine
D1	107	22	Organisatorisch, ja da gibt's eben die Benotung der Schüler,	Bei der Benotung der Schülerinnen wird zusammengearbeitet.	Benotung der Schülerinnen	
D1	107	23	aber auch die Organisation der Praxis, die ja sehr differenziert ist, weil es eigentlich gar nicht so einfach ist, alles (..).	Die Organisation der Praxis ist sehr differenziert und nicht einfach.	Organisation der Praxis	
D1	109	24	Also es muss sehr gut vorbereitet sein und die Information muss sehr gut an die Studierenden, aber auch an die Kolleginnen weitergegeben werden und zwar schriftlich, damit man es schwarz auf weiß hat, wie Termine oder wann die Beurteilung ist,	Die Organisation der Praxis sehr gut vorbereitet sein und die Information muss schriftlich an die Schülerinnen und die Kdgn. weitergegeben werden (Praxistermine, Beurteilungstermin).	Schriftliche Informationen werden an Kdgn. weitergegeben (Praxistermine, Beurteilungstermin)	
D1	112	25	oder ich kündige auch meine Besuche an. Auch die Kolleginnen wissen das, nicht nur zum Beurteilungsgespräch, weil da sollen sie sich ja auch Zeit nehmen. Also das ist alles organisatorisch quasi. (....) Ja, ich glaub das war alles zum Organisatorischen.	Ich kündige auch meine Besuche an, denn die Kolleginnen sollen sich Zeit für unser Gespräch nehmen.	Ankündigung der Besuchstermine	

Kooperation in inhaltlichen Belangen:

D1	117	26	Ja, also es gibt natürlich inhaltlich einmal den Unterricht, nachdem ich als Praxisbetreuerin auch Didaktik unterrichte. Da hab ich natürlich nur einen Teil der Klasse, weil die ja in Praxis geteilt sind. Und versuche ich, sehr konform und das geht auch sehr gut, wenn man in einer Person ist, hier auch in Didaktik diese Themen anzusprechen in der Theorie oder in anderen Methoden, wo sie selbst etwas erarbeiten und präsentieren, so einen Kontakt, also eine Verknüpfung herzustellen. Also das ist bei mir eigentlich üblich.	Inhaltlich versuche ich, den Didaktikunterricht und die Praxis sehr konform zu gestalten und das funktioniert sehr gut, da ich beide Fächer unterrichte. In Didaktik werden jene Themen theoretisch behandelt, mit denen die Schülerinnen in der Praxis konfrontiert sind. In der Praxis betreue ich nur die halbe Klasse und in Didaktik die gesamte Klasse. So wird eine Verknüpfung hergestellt.	Verknüpfung zwischen Praxis im Kdg. und Didaktikunterricht	K8: Bestrebungen nach Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis: - Verknüpfung zwischen Praxis im Kdg. und Didaktikunterricht
D1	123	27	Also gemeinsame Projekte, also was ich auch natürlich wichtig finde ist,	Was ich wichtig finde ist, dass ich mit der Kollegin aus der	Interne Kooperation mit anderen Didaktik-Praxislehrerinnen	K9: Interne Kooperation mit anderen Didaktik-Praxislehrerinnen

			dass ich mit der Kollegin aus der anderen Gruppe, die ich ja dann auch in Didaktik habe, zusammenarbeite. Also das ist auch wichtig, da Absprachen zu haben, auch inhaltliche Abstimmung zu haben und sie Bescheid weiß, was im Unterricht praktisch so jetzt auch an die Studierenden weiter gegeben wird und was sie für Handwerkszeug mitbringen aus dem Unterricht, ja.	anderen Praxisgruppe, deren Schülerinnen ich auch in Didaktik betreue, zusammenarbeite. Es ist wichtig, dass sie weiß, was im Unterricht praktisch an die Schülerinnen weitergegeben wird.		
D1	128	28	Aber auch die Gespräche, die ich führe, wenn ich auf die Besuchskindergartenpädagoginnen schaue, also die Gespräche gehen auch oft nicht nur um das Organisatorische, das auch. Aber auch in Gesprächen über Kompetenzen und der Entwicklung der Kompetenzen auch geht es manchmal um eine inhaltliche Auseinandersetzung mit gewissen Themen, weil ja Pädagogik vielfältig ist. Und das wird auch in den Gesprächen deutlich.	In den Gesprächen mit den Besuchskdgn. geht es oft nicht nur um das Organisatorische, sondern auch um die Entwicklung von Kompetenzen, inhaltliche Auseinandersetzung mit pädagogischen Themen.	Gespräche über pädagogische Themen öffnen beiden Seiten neue Impulse	K10: Kooperation mit Kdgn.: - Gespräche über pädagogische Themen öffnen beiden Seiten neue Impulse
D1	133	29	Es ist aber immer interessant, weil man auch immer wieder als Praxislehrerin Aha-Erlebnisse hat und auch manche Pädagogin sagt: „Ah, das hab ich schon lange nicht gemacht.“ Und auch Impulse von der Schule bekommt.	Auch als Praxislehrerin hat man immer wieder Aha-Erlebnisse und auch die Pädagoginnen bekommen durch die Schule neue Impulse.	Gespräche über pädagogische Themen öffnen beiden Seiten neue Impulse	

Verteilung organisatorische / inhaltliche Kooperation:

D1	139	30	(....) Ja ich würd sagen Organisatorisch 40 und Inhaltlich 60. Ich rechne ja das, wo sie tätig sind auch dazu. Vielleicht ist es auch noch weniger, 30 nur Organisatorisch. I: Aber auf jeden Fall mehr inhaltlich. IP: Mehr inhaltlich, ja. Sollte es sein, ja.	Die Organisatorische Zusammenarbeit beträgt 30%, die Inhaltliche 70%.	70% inhaltliche, 30% organisatorische Zusammenarbeit	K11: Verteilung: 70% inhaltliche, 30% organisatorische Zusammenarbeit
----	-----	----	--	---	--	---

KOOPERATIONSINTENSITÄT:

Begriffsbestimmung:

D1	160	31	(....) Ich würd sagen, es ist so zwischen (...) „Informieren“ und „Abstimmen“. Aber eher „Informieren“. Die organisatorischen Rahmenbedingungen sind schon vorgegeben, inhaltlich ist es schon auf die Kindergartenpädagogin bezogen, dass da einfach die auch Freiraum haben.	Es ist eher „Informieren“. Die Organisatorischen Rahmenbedingungen sind vorgegeben, inhaltlich ist es auf die Kdgn. bezogen, damit sie ihren Freiraum haben.	Mit Besuchskdgn.: „Informieren“	K12: Begriffsbestimmung: - mit Besuchskdgn.: „Informieren“ - mit Übungskdgn.: „Zusammenwirken“
D1	163	32	Aber eine unmittelbare Zusammenarbeit gibt's	Eine unmittelbare Zusammenarbeit	Mit Übungskdgn.: „Zusammenwirken“	

			wenn dann nur in der Ersten, also im Übungskindergarten.	gibt es nur mit den Übungskdgn.		
--	--	--	--	---------------------------------	--	--

Notwendigkeit einer Intensivierung:

D1	165	33	I: Und würdest du eine Intensivierung der Zusammenarbeit befürworten oder für notwendig befinden? IP: Ja.	Ich würde eine Intensivierung der Zusammenarbeit für notwendig befinden.	Intensivierung notwendig	K13: Intensivierung: - Besteht Notwendigkeit einer Intensivierung
D1	169	34	Zum Beispiel gemeinsame Fortbildungen, dass man das gut einbezieht.	Gemeinsame Fortbildungen stellen eine Möglichkeit der intensiveren Zusammenarbeit dar.	Gemeinsame Fortbildungen	K14: Maßnahmen: - Gemeinsame Fortbildungen - Mehr Zeit zur Verfügung - Nachbesprechungszeit für Kdgn. außerhalb der Kinderbetreuungszeit - Ausbildung/Einschulung für Besuchskdgn.
D1	169	35	Und dass mehr Zeit dafür ist, das Strukturelle besser vorhanden ist.	Dass es bessere strukturelle Bedingungen gibt, mehr Zeit zur Verfügung steht.	Mehr Zeit zur Verfügung	
D1	170	36	(...) Ja, auch dass die Pädagoginnen vor Ort das nicht immer in ihrer Kinderdienstzeit organisieren müssen, also das, ich glaube in der Volksschule ist das so, dass sie da eine Stunde Nachbesprechung haben und sich auch konzentrieren können.	Eine Maßnahme wäre, dass die Kdgn. die Nachbesprechung mit den Schülerinnen nicht in der Kinderdienstzeit organisieren müssen.	Nachbesprechungszeit für Kdgn. außerhalb der Kinderbetreuungszeit	
D1	173	37	Das wäre halt sehr hilfreich und eventuell auch, ja, dass sie eine Ausbildung bekommen. Eine Art Einschulung oder so. Da könnte ja vielleicht auch jemand, sicher gemeinsame Fortbildungen sind sicher auch gut, ja.	Die Besuchskdgn. sollten eine Ausbildung bekommen, eine Art Einschulung.	Ausbildung/Einschulung für Besuchskdgn.	

UMSETZUNGSBEDINGUNGEN:

Personelle Bedingungen:

D1	183	38	Naja, wenn eine Klasse voll besetzt ist, gerade bei den unteren Klassen, ist die Betreuung und wo sie eigentlich vermehrt das brauchen, eher nicht optimal.	Wenn eine Klasse voll besetzt ist, gerade bei den unteren Klassen, wo sie noch intensivere Betreuung brauchen, ist es nicht optimal.	Schlechter Betreuungsschlüssel in unteren Klassen	K15: Hemmende personelle Bedingungen: - Schlechter Betreuungsschlüssel in unteren Klassen
D1	184	39	In den höheren Klassen ist es vielleicht leichter, weil sie schon eher drinnen sind und manchmal sind es auch weniger dann. Obwohl jetzt haben wir heuer glaube ich 35 in einer Klasse. Und das sind dann doch, wenn man die Hälfte nimmt, halt doch oft 18 und das ist auf jeden Fall zu viel. Ich find schon 12 gerade optimal.	In den höheren Klassen ist es leichter, weil die Schülerinnen nicht mehr so intensive Betreuung benötigen.	Schlechter Betreuungsschlüssel in unteren Klassen	

Institutionelle Bedingungen:

D1	193	40	Ja, eben das hab ich zuerst angesprochen. Das ist eigentlich die, eigentlich ist es schwierig für die Pädagoginnen, weil sie sich keinen Freiraum nehmen können.	Eigentlich ist es schwierig für die Pädagoginnen, weil sie sich keinen Freiraum nehmen können.	Besprechungszeit mit Schülerin während Kinderbetreuungszeit	K16: Hemmende Bedingungen: - Besprechungszeit mit Schülerin während Kinderbetreuungszeit - Schülerin wird oft für Hilfstätigkeiten ausgenutzt
D1	194	41	Und die institutionellen Ziele zwischen, die sind weniger Problem, wenn man auch, natürlich sind unterschiedliche pädagogische Konzepte in der Praxis. Und wenn man es sich auswählen kann, dann sucht man nämlich solche, wo die Schülerinnen und Studierenden in erster Linie Modelle haben, gute Modelle.	Die institutionellen Ziele der beiden Institutionen decken sich im Großen und Ganzen. Natürlich gibt es in der Praxis unterschiedliche pädagogische Konzepte, aber wenn möglich sucht man sich Kdgn. aus, wo die Schülerinnen gute Modelle haben.	Möglichkeit, Kdgn. auszuwählen, die gute Modelle für Schülerinnen sind	K17: Förderliche Bedingungen: - Möglichkeit, Kdgn. auszuwählen, die gute Modelle für Schülerinnen sind - Genügend Praxisplätze zur Verfügung - Ungeeignete Kdgn. werden nicht mehr besetzt
D1	203	42	Die Pädagogin hat natürlich auch die Kinder im Auge.	Die Pädagogin hat natürlich auch die Kinder im Auge.	Besprechungszeit mit Schülerin während Kinderbetreuungszeit	
D1	204	43	Schwierig ist es dann, dass sie nicht nur als zusätzliche Kraft gesehen wird, die Schülerin, sondern wirklich als Werden-de. Und das ist mir auch ein Anliegen, dass man das den Pädagoginnen vor Ort auch sagt, dass die nicht alles können müssen oder nicht nur für solche Arbeiten, wo man sie brauche kann. Sondern, dass sie wirklich Lernfelder haben. Und sie richtig betreut werden und begleitet werden in den Institutionen, ja.	Schwierig ist es, wenn die Schülerin als zusätzliche Kraft angesehen wird und nicht als jemand, der noch lernt. Das muss man den Pädagoginnen vor Ort auch sagen, dass die Schülerinnen nicht nur solche Arbeiten machen sollen, wo man sie brauchen kann.	Schülerin wird oft für Hilfstätigkeiten ausgenutzt	
D1	216	44	Wenn man das kann. Wenn man wenige Klassen hat, dann geht's auch. Ich hab Kolleginnen, die haben vier Praxisklassen, da ist das mit den Praxisplätzen natürlich schwieriger. Aber in der Situation bin ich nicht.	Wenn man sich die Kdgn. aussuchen kann ist es gut. Ich habe Kolleginnen, die vier Praxisklassen haben, da ist es mit den Praxisplätzen schwieriger. Aber in der Situation bin ich nicht.	Genügend Praxisplätze zur Verfügung	
D1	198	45	Es gibt aber schon noch ab und zu Situationen, wo das nicht der Fall ist. Dann versuche ich halt, diesen Kindergarten nicht mehr als Praxis in Anspruch zu nehmen. Ich mein, manchmal ist es auch eine Kollegin, die zu anspruchsvoll ist. Sie ist vielleicht eine engagierte Kollegin, kann aber mit den Studierenden nicht und ist da demotiviert. Also so etwas gibt's auch. Aber sonst würd ich sagen, die institutionellen Ziele decken sich.	Wenn die Kdgn. kein geeignetes Modell für die Schülerin ist, versuche ich, diesen Kdg. nicht mehr zu besetzen. Manche Kolleginnen können einfach nicht mit Schülerinnen umgehen.	Ungeeignete Kdgn. werden nicht mehr besetzt	

ABSCHLIESSENDE BEWERTUNG:

D1	221	46	Wie ich sie einschätze mit meinen Kindergartenpädagoginnen? Also würd schon Richtung eins sagen. Ich bin sehr zufrieden.	Mit der Zusammenarbeit mit den Kdgn. bin ich sehr zufrieden. Note: sehr gut.	Sehr gute Zusammenarbeit mit den Kdgn.	K18: Bewertung - Sehr gute Zusammenarbeit mit Kdgn.
----	-----	----	--	--	--	---

9.3 Übungskindergartenpädagogin Ü2

9.3.1 Interviewtranskript

Datum des Interviews: 01.09.2011

Dauer: 17:09

I: So, also Dankeschön, dass sie mir dieses Interview geben. Sie haben es eh schon gesehen, es geht in meiner Diplomarbeit eben um die Kooperation zwischen der Schule und dem Kindergarten in der Ausbildung zur Kindergärtnerin. Und bei den Fragen geht es eben um die Kooperationsformen, die Kooperationsinhalte, die Intensität und die Umsetzungs- oder Rahmenbedingungen. Genau. Also wie gesagt, die Aussagen bleiben natürlich anonym. Es wird nachher nicht mehr erkennbar sein, wer was gesagt hat. Und ja ich werde schauen, dass ich immer nach einem Themenblock das kurz zusammenfasse. Falls ich irgendetwas falsch verstanden habe oder falls sie noch etwas hinzufügen möchten.

IP: Ist in Ordnung, gut.

I: Gut, also wie lange sind sie schon als Übungskindergärtnerin tätig?

IP: Also begonnen hab ich 1995 und hab aber dazwischen, ich glaube, ich hab es nicht mehr ganz genau in Erinnerung, ich glaube drei Jahre war ich in Karenz dazwischen. Also mit zwei Kindern. Ansonsten war ich tätig seit 1995.

I: Und wie würden sie ihr Aufgabengebiet als Übungskindergärtnerin kurz beschreiben?

IP: Also mein Aufgabengebiet im Kindergarten finde ich, ist die Betreuung und die bestmögliche Begleitung für die Kinder, eben bis hin zum Wechsel in die Schule. Es ist absolut abwechslungsreich, herausfordernd und es ist wirklich jedes Mal spannend und eine neue Arbeit.

I: Ja, und für die Schülerinnen?

IP: Für die Schülerinnen ist mein Aufgabengebiet, sie an den Kindergarten langsam heranzuführen. Einmal hinein zu schnuppern in die Kindergartenarbeit: Was bedeutet das überhaupt? Wie reagieren Kinder in welcher Situation? Es ist also wirklich ein langsames schnuppern. Wir haben allerdings Schülerinnen meistens aus den ersten Klassen und ich

hab selten Schülerinnen der zweiten bis vierten Klasse. Von daher ist es wirklich ein erstes schnuppern, ein erstes herein schauen bei uns im Kindergarten.

I: Gut, dann kommen wir schon zum ersten Punkt, zu den Kooperationsformen oder zur Kontakthäufigkeit. In welchen zeitlichen Abständen kommen die Praxislehrerinnen dann zu ihnen in die Gruppe oder überhaupt in den Kindergarten hinunter?

IP: Also wir haben ja die Schülerinnen der ersten Klasse und die kommen, also wir haben jeden Tag Schüler der ersten Klasse. Und von daher sind die Praxislehrer der ersten Klasse wirklich täglich hier bei uns im Kindergarten. Sie sind nicht bei uns in der Gruppe, aber sie sind im Haus. Und wir können sie wirklich jederzeit, also wenn irgendetwas ist, haben wir sie. Sie sind (...)

I: Immer greifbar, sozusagen.

IP: Immer greifbar, genau. Dadurch, dass wir die ersten Klassen haben und dadurch, dass die Lehrer da wirklich diese zwei Stunden für die Schülerinnen da sind.

I: Gut, und außerhalb der Praxisbesuche, gibt es da auch in irgendeiner Form den Kontakt zu den Praxislehrerinnen oder zur Schule?

IP: Ja, gibt's. Also erstens Lehrerzimmer, haben wir die Möglichkeit, uns zu treffen. Ich bin auch eine, die regelmäßig im Lehrerzimmer ist. Wir kennen uns jetzt auch schon lange, also man hat wirklich Kontakt miteinander, man plaudert, man telefoniert auch miteinander und wenn wirklich etwas ist, ist jederzeit jeder zu haben. Eben telefonisch, sei es man macht sich einen Termin aus oder man trifft sich wirklich in der Schule. Natürlich sind wir jetzt nicht regelmäßig in der Schule oben, aber wir haben immer wieder etwas zu holen, etwas zu erledigen und da rennt man sich einfach immer wieder über den Weg. Genau, so ist es. Wir haben aber auch Besprechungen und die sind nämlich im fixen Jahresablauf drinnen. Besprechungszeiten, wo wir uns dann da im Kindergarten zusammensetzen. Da kommen die Praxislehrerinnen runter zu uns und da können wir uns austauschen, was im letzten Jahr gut gelaufen ist, was vielleicht weniger gut gelaufen ist, was man ändern könnte, was für Wünsche wir heuer hätten, was vielleicht anders läuft jetzt im Kindergarten. Also da gibt es fixe Zeiten. Und wenn es heißt, wir brauchen einen Extra-Termin, dann ist das auch kein Problem. Also wenn man sagt: „Nein, es ist jetzt zu viel.“ Dann ist das kein Problem, dass man da jetzt noch einen Termin einschiebt, weil es einfach dringend ist.

I: Gut, also das war es jetzt einmal zu den Kooperationsformen oder zur Häufigkeit. Also sie haben gesagt, die Praxislehrerinnen sind eigentlich fast jeden Tag da unten und wenn man wenn man etwas braucht, sind sie jederzeit zur Stelle. Und ja, außerhalb der Praxisbesuche gibt's eben noch natürlich das Lehrerzimmer, wo man sich immer wieder über den Weg läuft und eben die Konferenzen und speziell für die Praxislehrerinnen auch die Besprechungszeiten. Gut, dann kommen wir zum Kooperationsinhalt. Also wenn man das

aufteilt in einen organisatorischen Bereich und in einen inhaltlichen Bereich. Inwiefern arbeiten sie in organisatorischen Belangen mit der Schule zusammen?

IP: Es wird abgesprochen. Organisatorisch sind wir (..) ich würde eher einmal sagen, da ist die Schule im Vordergrund. Das Organisatorische, mit den Schülern und alles das organisieren die Praxislehrerinnen und die Schule. Wohl in Kooperation mit der Abteilungsvorständin. Wir müssen uns da eher daran anpassen, ja. Natürlich kann man es irgendwie versuchen, zu ändern, aber im Großen und Ganzen also von dem Organisatorischen her hab ich, oder wir als Kindergärtnerinnen wenig zu tun. Wir haben, das was kommt, nehmen wir und versuchen dann, das Beste daraus zu machen. Ja, vom Organisatorischen her.

I: Und bei der Benotung sind sie dann schon dabei.

IP: Bei der Benotung sind wir wohl dabei. Ich gebe aber keine Noten. Also es sind Notenvorschläge, es ist einfach ein gemeinsames Besprechen. Das sind auch diese Treffen, die wir da immer haben. Wo man dann am Schluss sich zusammensetzt und dann das ganze Jahr Revue passieren lässt. Und wir haben da unsere eigenen Listen, wo wir Notizen oder Aufzeichnungen machen. Die Praxislehrer haben ihre Aufzeichnungen. Und das führen wir dann gemeinsam zusammen. Ich gebe meine Vorschläge ab, ich kann ja, ich erzähl einfach, wie es gelaufen ist. Weil sie hat ja natürlich immer nur einen kurzen Einblick. Und ja, die Praxislehrer nehmen das zusammen und machen dann eine Note daraus. Aber es ist nur ein Vorschlag von mir, also das ist jetzt nicht verpflichtend, das ist es nicht.

I: Gut, das war's jetzt einmal zum Organisatorischen. Und beim Inhaltlichen, wie funktioniert das da, die Zusammenarbeit?

IP: Also vom inhaltlichen her kriegen wir, dadurch, dass wir die ersten Klassen haben, eigentlich nur grobe Umrisse. Ja, also das Tiefere können wir uns im Kindergarten selbst ausmachen. Dadurch, dass die ersten Klassen (...) die sind einfach bei uns dabei, die einfach unsere Inhalte übernehmen. Sie haben jetzt noch keine eigenen. Es gibt wohl ein paar Vorgaben, wo es heißt sie sollten eventuell im Laufe des Jahres einmal die Puppenwohnung, ja genauer beobachten. Sie sollten einmal die Gartensituation erleben. Also das gibt's schon.

I: Aber das ist halt sehr grob vorgegeben, nicht.

IP: Genau. Genau es ist sehr grob. Wenn man sagt, natürlich sollte man im Laufe des Jahres jeden einzelnen Bereich einmal durch haben. Und das kriegen sie, das ist aber dann wohl unsere Entscheidung: Wie, was, wo, wann und genau. Weil es sind doch relativ viele Schüler in der Gruppe und mit vielen Kindern. Und das dann unter einen Hut zu bringen, das geht einfach nicht. Und man kann nicht sagen: „Nächsten Montag machen wir das.“ Weil dann ist sowieso wieder etwas anderes. Also inhaltlich ist es, es gibt schon grobe Vorgaben, die wurden im Laufe der Jahre auch einmal gemeinsam besprochen.

Und die werden dann jedes Jahr immer so ein Stück: „Hach, das nehmen wir weg, das war doch nicht so gut.“

I: Also das kommt dazu oder das weg.

IP: Ja, es wird verändert und dann in der Gruppe ist es unseres. Das muss auch unseres sein, weil die Kinder gehen trotzdem noch vor. Weil die Kinder sind einfach das Erste und dann kommt das Andere. Ja, genau und in den höheren Klassen gibt es schon immer Absprachen, wenn es um Projekte oder Themenschwerpunkte geht.

I: Aha. Und haben sie das Gefühl, dass die Schülerinnen schon in der Schule, dass das einen Bezug sozusagen hat, also Theorie und Praxis und dass die das irgendwie ein bisschen verknüpfen können?

IP: Ja, hab ich schon. Also dadurch, dass es wirklich im ersten Jahr so ein reinschnupern ist und noch nicht so ein „du musst“ ist es wirklich ein langsames reinschnupern. Ist das überhaupt das, was ich will?

I: Genau, da muss man auch erst einmal draufkommen.

IP: Ist es das, was ich will? Ist es das, was ich mir vorstelle? Kann ich mir vorstellen, damit weiter zu machen? Also, ja doch.

I: Gut, das wäre es jetzt einmal vom organisatorischen und inhaltlichen Bereich. Was sie jetzt so gesagt haben, ist eher der inhaltliche Bereich wahrscheinlich eher kommt eher zum Tragen.

IP: Ja, genau. Das Organisatorische ist eher nicht das, was wir über haben.

I: Gut, das war es jetzt zum Kooperationsinhalt. Also sie haben gesagt, das Organisatorische kommt eher von der Schule und wird dann zu ihnen sozusagen einmal getragen. Und bei der Benotung der Schülerinnen geben sie schon ihre Empfehlung ab und das wird dann auch von den Lehrerinnen im Endeffekt dann die Note gegeben. Im inhaltlichen gibt es schon eine Zusammenarbeit, oder eine Abstimmung mit den Inhalten der Schule. Wo bei es ja (..) bei der ersten Klasse gerade einmal so ist, dass die Schülerinnen halt überall einmal herein schnupfern können. Gut, dann kommen wir zur Kooperationsintensität. Wenn sie die Intensität zwischen der Schule, also der Kooperation zwischen der Schule und dem Kindergarten mit einem Wort ausdrücken würden, wäre es dann „Informieren“, „Abstimmen“, oder wirklich „Zusammenwirken“ im Sinne einer unmittelbaren Zusammenarbeit?

IP: Ich hab mir jetzt, „Abstimmen“ hätt ich jetzt am ehesten, der Begriff wäre mir da jetzt so eingefallen, ja. Also ein echtes Zusammenwirken, das wäre natürlich wünschenswert, ist aber wirklich, durch die ständigen Kürzungen auch der Stunden und hier wird etwas weggenommen, ein Stündchen wird ein echtes Zusammenwirken wirklich schwer, ja. Ein informieren ist es sowieso, ja. Aber jetzt nicht ein reines informieren, sondern ich hätt eher

gesagt, ein abstimmen aufeinander. Aus dem, was wir haben, aus den Ressourcen, die wir haben, das bestmögliche machen und herausuchen.

I: Gut und würden sie eine Intensivierung der Kooperation befürworten oder für notwendig befinden mit den Praxislehrerinnen oder mit der Schule?

IP: Ja, natürlich wäre es immer besser, je mehr man hätte. Ja, natürlich wäre es, aber wie es ist, so ist es, aber da muss man sich halt mit dem abfinden, was man hat.

I: Also wären die Maßnahmen sozusagen, ja (..) die Ressourcen einfach besser zu verteilen.

IP: Ja, was für mich halt auch noch wünschenswert wäre, dass die Praxislehrerinnen der Schule immer wieder im Kindergarten auch arbeiten. Im Laufe der Zeit hat sich nämlich vieles verändert, die haben ja alle einmal im Kindergarten auch gearbeitet. Und dann läuft man halt Gefahr, auf dem „Alten“ hocken zu bleiben beziehungsweise, dass man Ansichten beibehält, die sich eventuell schon geändert haben.

I: Gut, das war´s dann zur Intensität. Also sie würden das mit dem Begriff „Abstimmen“ beschreiben. Wobei informieren ja die Vorstufe ist und sowieso mit einfließt. Und eine Intensivierung wäre natürlich wünschenswert, aber aufgrund der Ressourcen (..)

IP: Ja, aufgrund der Ressourcen, es ist halt einfach auch zeitmäßig.

I: Genau, aufgrund dessen ist es nicht wirklich möglich. So, dann kommen wir schon zum letzten Punkt, zu den Umsetzungsbedingungen, die natürlich, wie wir schon gesagt haben, die Zusammenarbeit bedingen können, aber auch hemmen können. Von der personellen Situation, wie würden sie das beschreiben? Also vom Betreuungsschlüssen und so, also würden sie das ja, als ausreichend beschreiben?

IP: Ja, heuer ist es ausreichend. Es ändert sich jedoch ständig bei uns. Es gab auch Zeiten, wo es nicht ausreichend war, vom Betreuungsschlüssel her. Zur Zeit ist es ausreichend. (...) Und so gruppenmäßig (...) könnten es schon ein paar Kinder weniger sein. Um natürlich auf die Bedürfnisse, jetzt im Laufe der Zeit, einfach besser eingehen zu können. Also es hat sich schon einiges geändert im Laufe der Zeit und (...) es braucht wirklich jedes Kind immer mehr persönliche Aufmerksamkeit und intensive Betreuung. Ja (..) wäre aber auch wünschenswert (*lacht*). Wobei wir ja wirklich die Schüler auch haben und wir haben zwar erst die Schüler der ersten Klasse, trotzdem kann man immer wieder die Schüler einsetzen im Kindergarten, um zu sagen: „Nimm dir den Einzelnen heraus und mach dies und jenes, wenn geht.“ Ja, so ist es. Es ist einfach so, dass wir eindeutig zu viele Schüler gleichzeitig in kurzer Zeit zu betreuen haben. Wünschenswert wären daher weniger Schüler und mehr Praxiszeit. Wünschen kann man sich ja, was man möchte, nicht. Es wäre natürlich auch nett, wenn man in den Stundenplan integrierte Zeiten hätte für Praxislehrer und Übungskindergärtnerinnen gemeinsam, dass das wirklich fixe, regelmäßige Treffen mit der gesamten Mannschaft sind.

I: Gut und zur institutionellen Situation, da haben wir vorher auch schon ein bisschen gesprochen. Also das Vereinbaren zwischen, ja (..) den Kindern, Betreuung der Kinder und Förderung der Kinder und dann auch die Schülerinnen auf der anderen Seiten. Also die Zeit spielt da natürlich auch eine große Rolle.

IP: Das ist wirklich ein Punkt, der (...) ja funktioniert, weil er funktionieren muss, aber nicht wirklich optimal ist, weil wir wirklich von der Zeit her keine Zeit haben, um wirklich dann auf die Schüler so einzugehen, wie es eigentlich notwendig wäre. Also das haben wir nicht, weil es innerhalb der Praxiszeit sein muss, wo die Schülerinnen da sind. Wir aber keine extra Zeit haben, wo wir uns mit denen hinsetzen können.

I: Weil das halt auch am Vormittag alles zusammenkommt.

IP: Ja, genau. Also eigentlich das Vorbesprechen, die Reflexion, das Nachbesprechen läuft alles innerhalb vom Alltag ab. Es ist nicht optimal. Weil es viele Schüler sind, eigentlich viel Zeit bräuchte, weil von den Schülern auch viel käme, wir viele Fragen hätten und viel zu bearbeiten hätten und die Zeit leider nicht da ist. Und wir natürlich aber auch jede Zeit, die wir uns trotzdem nehmen, wir von den Kindern abziehen. Und das wieder nicht optimal ist. Also irgendwann müssen wir ständig Zeit wegnehmen. Und von daher ist das, die Besprechung mit den Schülern, die Betreuung ist echt schwierig teilweise. Auch, wenn man zu zweit ist. Weil in dem Moment, wo eine Person alleine ist, ist es für die schwierig. Beziehungsweise, wenn man zu zweit Schüler beobachtet, oder betreut und dann nur einer mit ihnen bespricht (..) man hat halt doch eine andere Sichtweise. Der eine sieht das blau und der andere sieht das lila. Und das ist wirklich ein Punkt, der im Laufe der Jahre eigentlich immer schlechter und immer schwieriger geworden ist. Weil die Zeit immer mehr weggenommen worden ist, gell. Also wünschenswert wäre wirklich, dass wir uns die Schüler noch extra rausnehmen könnten, ohne Kinder.

I: Genau, dass man sich da wirklich die Zeit dafür nehmen kann.

IP: Ja, man ist immer mit einem Ohr da und mit dem anderen Ohr bei den Kindern. Also das wäre wirklich ein Punkt, der wieder verbessert werden könnte. (...) Ich meine förderlich ist es in dem Sinne, weil sie das vorher auch angesprochen haben und dass wir nicht nur negative Dinge besprechen, dass der Übungskindergarten für die Schülerinnen einfach ein Lernort mit sehr gut ausgebildetem Fachpersonal ist. Das ist halt in der Außenpraxis oft nicht der Fall. Weil wir wirklich immer schauen, dass wir auf dem aktuellen Stand sind und auch viele Fortbildungen besuchen.

I: Gut, das wäre es dann schon zu den Umsetzungsbedingungen. Also von der personellen Situation, haben sie gesagt, passt es eigentlich momentan schon ganz gut. Es hat schon Zeiten gegeben, wo es nicht so gut war. Und von der institutionellen Situation her ist es natürlich schwierig, immer so den Spagat zu schaffen zwischen der Betreuung der Kinder und auch der Förderung oder das Eingehen auf die Schülerinnen mit Reflexions-

gesprächen, usw. So, und wie würden sie die Kooperation jetzt abschließend bewerten nach dem Schulnotensystem?

IP: (lacht) Gut, also ein 2er. Ich bin gnädig. Gut bis befriedigend. Zwei minus, genau.

I: Genau, so bleibt noch Platz nach oben.

IP: Ja, absolut.

I: Gut, dann bedanke ich mich noch einmal für das Gespräch.

IP: Gerne.

9.3.2 Interviewauswertung

Berufserfahrung als Kindergartenpädagogin: 16 Jahre

Fall	Zeile	Nr.	Interviewtranskript	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
------	-------	-----	---------------------	------------	-----------------	-----------

AUFGABENGEBIET ALS ÜBUNGSKINDERGARTENPÄDAGOGIN:

Ü2	17	1	Also mein Aufgabengebiet im Kindergarten, finde ich, ist die Betreuung und die bestmögliche Begleitung für die Kinder, eben bis hin zum Wechsel in die Schule. Es ist absolut abwechslungsreich, herausfordernd und es ist wirklich jedes Mal spannend und eine neue Arbeit.	Mein Aufgabengebiet im Kdg. ist die Betreuung und bestmögliche Förderung der Kinder bis zum Wechsel in die Schule. Es ist abwechslungsreich, herausfordernd und immer wieder spannend.	Betreuung und Förderung der Kindergartenkinder	K1: Aufgaben: <ul style="list-style-type: none"> - Betreuung und Förderung der Kindergartenkinder - Heranführung der Schülerinnen an Arbeit im Kindergarten
Ü2	22	2	Für die Schülerinnen ist mein Aufgabengebiet, sie an den Kindergarten langsam heranzuführen. Einmal hinein zu schnuppern in die Kindergartenarbeit: Was bedeutet das überhaupt? Wie reagieren Kinder in welcher Situation? Es ist also wirklich ein langsames schnuppern.	Für die Schülerinnen ist mein Aufgabengebiet, sie langsam an den Kindergarten heranzuführen und in die Kindergartenarbeit hinein zu schnuppern.	Heranführung der Schülerinnen an die Arbeit im Kindergarten	
Ü2	25	3	Wir haben allerdings Schülerinnen, meistens aus den ersten Klassen, und ich hab selten Schülerinnen der zweiten bis vierten Klasse. Von daher ist es wirklich ein erstes schnuppern, ein erstes herein schauen bei uns im Kindergarten.	Wir haben allerdings meistens Schülerinnen der ersten Klassen. Von daher ist es wirklich ein erstes Schnuppern bei uns im Kindergarten.	Betreuung vorwiegend der ersten Klassen	K2: Zielgruppe: Schülerinnen der ersten Klassen

KOOPERATIONSFORMEN / KONTAKTHÄUFIGKEIT:

Praxisbesuche:

Ü2	32	4	Also wir haben ja die Schülerinnen der ersten Klasse und die kommen, also wir haben jeden Tag Schüler der ersten Klasse. Und von daher sind die	Wir betreuen die Schülerinnen der ersten Klassen, wo jeden Tag eine Klasse in den Kdg. kommt. Daher sind	Tägliche Kontakte mit Praxislehrerinnen	K4: Kontakt mit Praxislehrerinnen: <ul style="list-style-type: none"> - Täglich im Kindergarten vor Ort - Kontakt jederzeit möglich
----	----	---	---	--	---	--

			Praxislehrer der ersten Klasse wirklich täglich hier bei uns im Kindergarten.	die Praxislehrer auch täglich im Kdg.		- Langjähriger und regelmäßiger Kontakt bewährt sich
Ü2	34	5	Sie sind nicht bei uns in der Gruppe, aber sie sind im Haus. Und wir können sie wirklich jederzeit, also wenn irgendetwas ist, haben wir sie. Sie sind (...) Immer greifbar, genau. Dadurch, dass wir die ersten Klassen haben und dadurch, dass die Lehrer da wirklich diese zwei Stunden für die Schülerinnen da sind.	Die Praxislehrerinnen sind nicht in der Gruppe, aber im Haus. Wir können sie jederzeit kontaktieren.	Kontakt mit Praxislehrerinnen jederzeit möglich	

Kontakt außerhalb der Praxisbesuche:

Ü2	42	6	Ja, gibt's. Also erstens Lehrerzimmer, haben wir die Möglichkeit, uns zu treffen. Ich bin auch eine, die regelmäßig im Lehrerzimmer ist.	Es gibt auch außerhalb der Praxisbesuche Kontakt. Wir haben die Möglichkeit, uns im Lehrerzimmer zu treffen.	Treffen im Lehrerzimmer	K6: Kontaktmöglichkeiten außerhalb der Praxisbesuche: <ul style="list-style-type: none"> - Treffen im Lehrerzimmer - Telefonisch vereinbarte Treffen - Zufällige Treffen am Gang - Fixe Besprechungszeiten mit Praxislehrerinnen im Jahresablauf integriert
Ü2	43	7	Wir kennen uns jetzt auch schon lange, also man hat wirklich Kontakt miteinander, man plaudert, man telefoniert auch miteinander und wenn wirklich etwas ist, ist jederzeit jeder zu haben.	Wir kennen uns schon sehr lange und pflegen einen sehr guten Kontakt miteinander.	Langjähriger und regelmäßiger Kontakt bewährt sich	
Ü2	45	8	Eben telefonisch, sei es man macht sich einen Termin aus oder man trifft sich wirklich in der Schule. Natürlich sind wir jetzt nicht regelmäßig in der Schule oben, aber wir haben immer wieder etwas zu holen, etwas zu erledigen und da rennt man sich einfach immer wieder über den Weg.	Wir machen uns telefonische Termine aus oder treffen uns in der Schule. Wir haben auch immer wieder etwas in der Schule zu erledigen und treffen uns oft zufällig.	Telefonisch vereinbarte oder zufällige Treffen in der Schule	
Ü2	49	9	Wir haben aber auch Besprechungen und die sind nämlich im fixen Jahresablauf drinnen. Besprechungszeiten, wo wir uns dann da im Kindergarten zusammensetzen. Da kommen die Praxislehrerinnen runter zu uns und da können wir uns austauschen, was im letzten Jahr gut gelaufen ist, was vielleicht weniger gut gelaufen ist, was man ändern könnte, was für Wünsche wir heuer hätten, was vielleicht anders läuft jetzt im Kindergarten. Also da gibt es fixe Zeiten.	Es gibt auch fixe Besprechungen im Jahresablauf, wo wir uns mit den Praxislehrerinnen im Kdg. zusammensetzen. Da geht es darum, was im letzten Jahr gut gelaufen ist und was nicht und welche Änderungen nötig wären.	Fixe Besprechungszeiten mit Praxislehrerinnen im Jahresablauf integriert	
	55	10	Und wenn es heißt, wir brauchen einen Extra-Termin, dann ist das auch kein Problem. Also wenn	Und wenn ein dringendes Problem auftaucht, kann man jederzeit einen	Kontakt jederzeit möglich	

			man sagt: „Nein, es ist jetzt zu viel.“ Dann ist das kein Problem, dass man da jetzt noch einen Termin einschiebt, weil es einfach dringend ist.	Termin einschieben.		
--	--	--	--	---------------------	--	--

KOOPERATIONSINHALT:

Kooperation in organisatorischen Belangen:

Ü2	67	11	Es wird abgesprochen. Organisatorisch sind wir (...) ich würde eher einmal sagen, da ist die Schule im Vordergrund. Das Organisatorische, mit den Schülern und alles das organisieren die Praxislehrerinnen und die Schule. Wohl in Kooperation mit der Abteilungsvorständin. Wir müssen uns da eher daran anpassen, ja. Natürlich kann man es irgendwie versuchen, zu ändern, aber im Großen und Ganzen also von dem Organisatorischen her hab ich, oder wir als Kindergärtnerinnen wenig zu tun. Wir haben, das was kommt, nehmen wir und versuchen dann, das Beste daraus zu machen. Ja, vom Organisatorischen her.	Organisatorisch müssen wir uns an die Schule anpassen. Die Praxis der Schülerinnen organisieren die Praxislehrerinnen und die Schule in Kooperation mit unserer Abteilungsvorständin.	Organisation der Praxis übernimmt die Schule	K7: Keine Zusammenarbeit bei: - Organisation der Praxis, Kdg. muss sich anpassen
Ü2	76	12	Bei der Benotung sind wir wohl dabei. Ich gebe aber keine Noten. Also es sind Notenvorschläge, es ist einfach ein gemeinsames Besprechen. Das sind auch diese Treffen, die wir da immer haben. Wo man dann am Schluss sich zusammensetzt und dann das ganze Jahr Revue passieren lässt. Und wir haben da unsere eigenen Listen, wo wir Notizen oder Aufzeichnungen machen. Die Praxislehrer haben ihre Aufzeichnungen. Und das führen wir dann gemeinsam zusammen. Ich gebe meine Vorschläge ab, ich kann ja, ich erzähl einfach, wie es gelaufen ist. Weil sie hat ja natürlich immer nur einen kurzen Einblick. Und ja, die Praxislehrer nehmen das zusammen und machen dann eine Note daraus. Aber es ist nur ein Vorschlag von mir, also das ist jetzt nicht verpflichtend, das ist es nicht.	Im Rahmen der gemeinsamen Besprechungen gebe ich einen Notenvorschlag ab. Ich mache mir meine Notizen und erzähle den Praxislehrerinnen dann, wie es gelaufen ist. Die Praxislehrerinnen haben auch ihre Aufzeichnungen und benoten dann die Gesamtleistung der Schülerin.	Gemeinsame Absprachen bei der Praxisnote	K8: Zusammenarbeit bei: - Benotung der Schülerinnen

Kooperation in inhaltlichen Belangen:

Ü2	88	13	Also vom inhaltlichen her kriegen wir, dadurch, dass wir die ersten Klas-	Inhaltlich bekommen wir für die ersten Klassen nur grobe Umrisse.	1. Klassen: nur grobe Vorgaben durch Schule	K10: Zusammenarbeit bei: - Auswahl der Aktivitäten innerhalb
----	----	----	---	---	---	--

			sen haben, eigentlich nur grobe Umriss. Ja, also das Tiefere können wir uns im Kindergarten selbst ausmachen.	Das Tiefere können wir uns selbst ausmachen.		<p>der groben Vorgaben durch die Schule</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inhaltlichen Vorgaben (werden jährlich gemeinsam mit Praxislehrerinnen modifiziert) - Höhere Klassen: Projekten und Themenschwerpunkte
Ü2	90	14	Dadurch, dass die ersten Klassen (...) die sind einfach bei uns dabei, die einfach unsere Inhalte übernehmen. Sie haben jetzt noch keine eigenen.	Die ersten Klassen übernehmen einfach unsere Inhalte. Sie haben noch keine eigenen.	1. Klassen: nur grobe Vorgaben durch Schule	
Ü2	92	15	Es gibt wohl ein paar Vorgaben, wo es heißt sie sollten eventuell im Laufe des Jahres einmal die Puppenwohnung, ja genauer beobachten. Sie sollten einmal die Gartensituation erleben. Also das gibt's schon. Genau es ist sehr grob. Wenn man sagt, natürlich sollte man im Laufe des Jahres jeden einzelnen Bereich einmal durch haben. Und das kriegen sie, das ist aber dann wohl unsere Entscheidung: Wie, was, wo, wann und genau. Weil es sind doch relativ viele Schüler in der Gruppe und mit vielen Kindern. Und das dann unter einen Hut zu bringen, das geht einfach nicht. Und man kann nicht sagen: „Nächsten Montag machen wir das.“ Weil dann ist sowieso wieder etwas anderes.	Es gibt einige grobe Vorgaben, was die Schülerinnen im Laufe des Jahres zu absolvieren haben. Aber es ist unsere Entscheidung wie, was, wann und wo, um auch für die Kinder einen geregelten Ablauf zu ermöglichen.	1. Klassen: nur grobe Vorgaben durch Schule	
Ü2	101	16	Also inhaltlich ist es, es gibt schon grobe Vorgaben, die wurden im Laufe der Jahre auch einmal gemeinsam besprochen. Und die werden dann jedes Jahr immer so ein Stück: „Hach, das nehmen wir weg, das war doch nicht so gut.“	Die inhaltlichen Vorgaben wurden im Laufe der Jahre gemeinsam entwickelt. Sie werden jedes Jahr gemeinsam mit den Praxislehrerinnen modifiziert.	Inhaltliche Vorgaben werden jährlich gemeinsam mit Praxislehrerinnen modifiziert	
Ü2	106	17	Ja, es wird verändert und dann in der Gruppe ist es unseres. Das muss auch unseres sein, weil die Kinder gehen trotzdem noch vor. Weil die Kinder sind einfach das Erste und dann kommt das Andere.	Es gibt immer wieder Veränderungen bei den Vorgaben. Aber in der Gruppe ist es unseres und so muss es auch sein. Weil die Kinder sind einfach das Erste.	Konkrete Umsetzung der Vorgaben liegt bei Kdgn.	
Ü2	108	18	Ja, genau und in den höheren Klassen gibt es schon immer Absprachen, wenn es um Projekte oder Themenschwerpunkte geht.	In den höheren Klassen gibt es Absprachen bezüglich Projekten oder Themenschwerpunkten.	Höhere Klassen: Absprachen bei Projekten und Themenschwerpunkten	
Ü2	110	19	I: Und haben sie das Gefühl, dass die Schülerinnen schon in der	Ja, ich habe schon das Gefühl, dass die Schülerinnen die Inhalte aus	Schulische Inhalte beziehen sich auf die Praxis	K11: Verknüpfung Theorie - Praxis: Schulische Inhalte beziehen

			Schule, dass das einen Bezug sozusagen hat, also Theorie und Praxis und dass die das irgendwie ein bisschen verknüpfen können? IP: Ja, hab ich schon. Also dadurch, dass es wirklich im ersten Jahr so ein reinschnuppern ist und noch nicht so ein „du musst“ ist es wirklich ein langsames reinschnuppern. Ist das überhaupt das, was ich will? Ist es das, was ich will? Ist es das, was ich mir vorstellen, damit weiter zu machen? Also, ja doch.	dem schulischen Unterricht im Kindergarten anwenden können. Aber in der ersten Klasse geht es wirklich nur darum, einen Eindruck von der Arbeit als Kdgn. zu bekommen.		sich auf die Praxis
--	--	--	--	--	--	---------------------

Verteilung organisatorische / inhaltliche Kooperation:

Ü2	122	20	Ja, genau. Das Organisatorische ist eher nicht das, was wir über haben.	Dem Organisatorischen Bereich kommt weniger Bedeutung zu.	Mehr Kooperation in inhaltlichen Belangen	K12: Verteilung: Mehr Kooperation in inhaltlichen Belangen
----	-----	----	---	---	---	--

KOOPERATIONSINTENSITÄT:

Begriffsbestimmung:

Ü2	134	21	Ich hab mir jetzt, „Abstimmen“ hätt ich jetzt am ehesten, der Begriff wäre mir da jetzt so eingefallen, ja. Also ein echtes Zusammenwirken, das wäre natürlich wünschenswert, ist aber wirklich, durch die ständigen Kürzungen auch der Stunden und hier wird etwas weggenommen, ein Stündchen wird ein echtes Zusammenwirken wirklich schwer, ja.	Ich habe mir den Begriff „Abstimmen“ ausgesucht. Ein richtiges Zusammenwirken wäre wünschenswert, ist aber aufgrund ständiger Stundenkürzungen nur schwer möglich.	Begriff „Abstimmen“, da zum Zusammenwirken die Zeit fehlt.	K22: Kooperationsintensität: „Abstimmen“
----	-----	----	--	--	--	--

Notwendigkeit einer Intensivierung:

Ü2	144	22	Ja, natürlich wäre es immer besser, je mehr man hätte. Ja, natürlich wäre es, aber wie es ist, so ist es, aber da muss man sich halt mit dem abfinden, was man hat.	Natürlich wäre es immer besser, je mehr man hätte, aber man muss sich mit dem abfinden, was man hat.	Intensivierung wünschenswert aber nicht realistisch	K13: Kooperation mit Praxislehrerinnen: - Intensivierung wünschenswert, aber unrealistisch
Ü2	149	23	Ja, was für mich halt auch noch wünschenswert wäre, dass die Praxislehrerinnen der Schule immer wieder im Kindergarten auch arbeiten. Im Laufe der Zeit hat sich nämlich vieles verändert, die haben ja alle einmal im Kindergarten auch gearbeitet. Und dann läuft man halt Gefahr, auf dem „Alten“ hocken zu bleiben beziehungsweise, dass man Ansichten beibehält, die sich eventuell schon geändert haben.	Was für mich wünschenswert wäre, ist, dass die Praxislehrerinnen, immer wieder auch im Kdg. arbeiten, da sich im Laufe der Zeit vieles verändert. Sonst läuft man Gefahr, Ansichten beizubehalten, die sich eventuell schon geändert haben.	Praxislehrerinnen arbeiten zeitweise im Kdg., um auf dem Neuesten Stand zu bleiben	K19: Maßnahmen: - Praxislehrerinnen arbeiten zeitweise im Kdg., um auf Neuestem Stand zu bleiben; - Regelmäßige Treffen mit Praxislehrerinnen im Stundenplan integriert - Gesprächszeit mit Schülerinnen außerhalb der Kinderbetreuungszeit
Ü2	176	24	Es wäre natürlich auch nett, wenn man in den	Es wäre wünschenswert, wenn	Regelmäßige Treffen mit Praxislehrerinnen	

			Stundenplan integrierte Zeiten hätte für Praxislehrer und Übungskindergärtnerinnen gemeinsam, dass das wirklich fixe, regelmäßige Treffen mit der gesamten Mannschaft sind.	regelmäßige Treffen für Praxislehrerinnen und Übungskindergärtnerinnen in den Stundenplan integriert wären.	im Stundenplan integriert.	
--	--	--	---	---	----------------------------	--

UMSETZUNGSBEDINGUNGEN:

Institutionelle Bedingungen:

Ü2	184	25	Das ist wirklich ein Punkt, der (...) ja funktioniert, weil er funktionieren muss, aber nicht wirklich optimal ist, weil wir wirklich von der Zeit her keine Zeit haben, um wirklich dann auf die Schüler so einzugehen, wie es eigentlich notwendig wäre.	Die institutionellen Rahmenbedingungen, sind ein Punkt, der funktioniert, weil er funktionieren muss, aber nicht optimal ist. Wir haben keine Zeit, um so auf die Schüler einzugehen, wie es nötig wäre.	Keine Zeit, um optimal auf Schülerinnen einzugehen.	K20: Hemmende Bedingungen: <ul style="list-style-type: none"> - Keine Zeit, um optimal auf Schülerinnen einzugehen; - Besprechungszeit mit Schülerinnen auf Kosten der Kinderbetreuung - Vor-, Nachbesprechungen, Reflexionen mit Schülerinnen während Kinderbetreuungszeit ungünstig
Ü2	186	26	Also das haben wir nicht, weil es innerhalb der Praxiszeit sein muss, wo die Schülerinnen da sind. Wir aber keine extra Zeit haben, wo wir uns mit denen hinsetzen können. (...) Ja, genau. Also eigentlich das Vorbesprechen, die Reflexion, das Nachbesprechen läuft alles innerhalb vom Alltag ab. Es ist nicht optimal. Weil es viele Schüler sind, eigentlich viel Zeit bräuchte, weil von den Schülern auch viel käme, wir viele Fragen hätten und viel zu bearbeiten hätten und die Zeit leider nicht da ist.	Die Vorbesprechungen, Reflexionen und Nachbesprechungen mit den Schülerinnen müssen während der Praxiszeit stattfinden und da haben wir kaum Zeit. Das findet innerhalb des Alltagsgeschehens statt und ist nicht optimal. Da es viele Schülerinnen sind, gäbe es auch viel zu bearbeiten und das bräuchte viel Zeit, die leider nicht da ist.	Vorbesprechungen, Nachbesprechungen und Reflexionen mit Schülerinnen während Kinderbetreuungszeit ungünstig	
Ü2	193	27	Und wir natürlich aber auch jede Zeit, die wir uns trotzdem nehmen, wir von den Kindern abziehen. Und das wieder nicht optimal ist. Also irgendwann müssen wir ständig Zeit wegnehmen.	Und die Zeit, die wir uns für die Schülerinnen nehmen, müssen wir den Kindern abziehen. Und das ist auch nicht optimal.	Besprechungszeiten mit Schülerinnen auf Kosten der Kinderbetreuung	
Ü2	196	28	Und von daher ist das, die Besprechung mit den Schülern, die Betreuung ist echt schwierig teilweise.	Die Betreuung der Schülerinnen wird durch den zeitlichen Druck erschwert.	Zeitproblem erschwert Betreuung der Schülerinnen	
Ü2	197	29	Auch, wenn man zu zweit ist. Weil in dem Moment, wo eine Person alleine ist, ist es für die schwierig. Beziehungsweise, wenn man zu zweit Schüler beobachtet, oder betreut und dann nur einer mit ihnen spricht (..) man hat halt doch eine andere Sichtweise. Der eine sieht das blau und der andere sieht das lila. Und das ist	Wenn man zu zweit in der Gruppe ist und die Schülerinnen gemeinsam betreut, ist es unmöglich die Besprechungen zu zweit abzuhalten und somit wird nur die Sichtweise einer Kollegin angesprochen. Das wird immer mehr zum	Zeitproblem erschwert Betreuung der Schülerinnen	

			wirklich ein Punkt, der im Laufe der Jahre eigentlich immer schlechter und immer schwieriger geworden ist. Weil die Zeit immer mehr weggenommen worden ist, gell.	Problem, weil immer mehr Zeit weggenommen wird.		
Ü2	202	30	Also wünschenswert wäre wirklich, dass wir uns die Schüler noch extra rausnehmen könnten, ohne Kinder. Ja, man ist immer mit einem Ohr da und mit dem anderen Ohr bei den Kindern. Also das wäre wirklich ein Punkt, der wieder verbessert werden könnte.	Wünschenswert wäre ein Gespräch mit der Schülerin außerhalb der Kinderbetreuungszeit, weil man mit einem Ohr immer bei den Kindern ist.	Gesprächszeit mit Schülerin außerhalb der Kinderbetreuungszeit	

Personelle Bedingungen:

Ü2	164	31	Ja, heuer ist es ausreichend. Es ändert sich jedoch ständig bei uns. Es gab auch Zeiten, wo es nicht ausreichend war, vom Betreuungsschlüssel her. Zur Zeit ist es ausreichend.	Heuer ist es aus personeller Sicht ausreichend, das ändert sich jedoch ständig bei uns.	Momentan gute personelle Bedingungen	K16: Förderliche Bedingungen: <ul style="list-style-type: none"> - Personelle Bedingungen momentan sehr gut - Schülerinnen entlasten Kdgn. bei der Arbeit mit Kindern - Lernort mit gut ausgebildetem Fachpersonal
Ü2	166	32	Und so gruppenmäßig (...) könnten es schon ein paar Kinder weniger sein. Um natürlich auf die Bedürfnisse, jetzt im Laufe der Zeit, einfach besser eingehen zu können. Also es hat sich schon einiges geändert im Laufe der Zeit und (...) es braucht wirklich jedes Kind immer mehr persönliche Aufmerksamkeit und intensive Betreuung. Ja (..) wäre aber auch wünschenswert (<i>lacht</i>).	In der Gruppe könnten es schon ein paar Kinder weniger sein, um auf die Bedürfnisse des Einzelnen besser eingehen zu können. Jedes Kind braucht immer mehr persönliche Aufmerksamkeit und intensive Betreuung.	Kinderanzahl pro Gruppe zu groß um auf jedes eingehen zu können	K17: Hemmende Bedingungen: <ul style="list-style-type: none"> - Kinderanzahl pro Gruppe zu groß - Zu viele Schüler und zu wenig Praxiszeit
Ü2	170	33	Wobei wir ja wirklich die Schüler auch haben und wir haben zwar erst die Schüler der ersten Klasse, trotzdem kann man immer wieder die Schüler einsetzen im Kindergarten, um zu sagen: „Nimm dir den Einzelnen heraus und mach dies und jenes, wenn geht.“	Wobei wir ja die Schülerinnen haben und obwohl sie erst in die erste Klasse gehen, können sie sich schon um einzelne Kinder kümmern.	Schülerinnen als Entlastung für Kdgn. bei der Arbeit mit Kindern	
Ü2		34	Es ist einfach so, dass wir eindeutig zu viele Schüler gleichzeitig in kurzer Zeit zu betreuen haben. Wünschenswert wären daher weniger Schüler und mehr Praxiszeit. Wünschen kann man sich ja, was man möchte, nicht.	Wir haben zu viele Schüler in zu kurzer Zeit zu betreuen. Wünschenswert wäre daher, weniger Schüler und mehr Praxiszeit.	Zu viele Schüler und zu wenig Praxiszeit	
Ü2	206	35	Ich meine förderlich ist es in dem Sinne, weil sie das vorher auch angesprochen haben und dass wir nicht nur negative Dinge besprechen, dass der Übungskindergarten für die Schülerinnen einfach	Förderlich ist im Übungskdg., dass er für die Schülerinnen ein Lernort mit sehr gut ausgebildetem Fachpersonal ist. Das ist in der Außenpraxis oft nicht	Übungskdg. als Lernort mit gut ausgebildetem Fachpersonal	

			ein Lernort mit sehr gut ausgebildetem Fachpersonal ist. Das ist halt in der Außenpraxis oft nicht der Fall. Weil wir wirklich immer schauen, dass wir auf dem aktuellen Stand sind und auch viele Fortbildungen besuchen.	der Fall. Wir sind immer auf dem aktuellen Stand und besuchen viele Fortbildungen.		
--	--	--	--	--	--	--

ABSCHLIESSENDE BEWERTUNG:

Ü2	219	36	Gut, also ein 2er. Ich bin gnädig. Gut bis befriedigend. Zwei Minus, genau.	Ich würde die Zusammenarbeit mit zwei Minus bewerten.	Benotung der Zusammenarbeit: zwei Minus	K18: Bewertung: gute Zusammenarbeit
----	-----	----	---	---	---	--

9.4 Besuchskindergartenpädagogin B5

9.4.1 Interviewtranskript

Datum des Interviews: 26.08.2011

Dauer: 25:42

I: So, also nochmals danke, dass du mir das Interview gibst. Also ich interviewe Kindergärtnerinnen und Didaktik-Praxislehrerinnen und es geht in dem Interview eben um die Kooperationsformen, die Kooperationsinhalte, die Intensitäten und die Umsetzungsbedingungen. Ja, wenn ich dir eine Frage stelle, rede einfach drauf los. Die Aussagen bleiben natürlich anonym und es wird nachher nicht mehr erkennbar sein, wer was gesagt hat und aus welchem Kindergarten diejenige kommt. Und ich werde halt immer schauen, dass ich nach so einem kurzen Absatz das immer zusammenfasse. Falls dir dann noch etwas einfällt, oder falls ich etwas falsch verstanden habe, weiß mich bitte darauf hin. Gut, einmal zur Einstiegsfrage. Wie viele Schülerinnen haben ca. ihre Praxiszeit schon bei dir absolviert?

IP: Naja, es waren nicht viele. Also ich glaub so wirklich BAKIP-Schülerinnen waren es so fünf oder sechs.

I: Und wie lange bist du schon als Kindergärtnerin tätig?

IP: Naja (...) 26 Jahre sind's jetzt schon.

I: Und wie würdest du dein Aufgabengebiet als Besuchskindergartenpädagogin kurz beschreiben, also was du da so zu tun hast sozusagen?

IP: In erster Linie, ich hab drüber nachgedacht und da ist mir gleich eingefallen: Vorbildwirkung. Also mehr kann ich dazu nicht sagen, einfach Vorbildwirkung im Umgang mit den Kindern. Und irgendwie so vermitteln halt der Kindergärtnerinnen-Beruf ist halt mehr als ein Beruf. Es ist wirklich halt irgendwie eine Berufung. Schon halt und Vorbild sein.

I: Einfach so den ganzen Tag über, was man halt so macht. Nicht nur bei den Aktivitäten wahrscheinlich, sondern auch einfach so beim Tagesablauf.

IP: Genau. Die Handlungen warum ich sie mache, dann eben wieder dokumentieren: Warum mach ich das jetzt so, warum mach ich das so und warum plane ich das so. Also so in der Richtung.

I: Gut, dann geht's beim ersten Punkt um die Kontakthäufigkeit. In welchen zeitlichen Abständen sind die Praxislehrerinnen zu dir in den Kindergarten gekommen?

IP: Das muss ich sagen, also einmal ist die Praxislehrerin zu mir gekommen. Einmal in den vielen Jahren. Also sonst nicht. Aber ich denk wir sind im Breitenseer Kindergarten, das liegt halt einfach ein bisschen abseits. Von den ganzen Schulen liegt es schlecht. Und es war einmal eine Praxislehrerin da an einem Vormittag und sonst eigentlich nicht. Einmal paarmal hat eine angerufen und sonst hat immer die Schülerin gesagt: „Ja, meine Praxislehrerin wird anrufen“ oder auch „meine Praxislehrerin wird kommen.“ Aber die Wochen sind vergangen und zur Freude von der Schülerin ist dann doch niemand gekommen. Aber sonst, nein (..) ich bin einfach zu abgelegen. Ich kann mir einfach vorstellen, weil wir so weit weg sind.

I: Aber da stellt sich halt dann auch die Frage, warum sie es ihnen dann erlauben, dass sie da sein dürfen.

IP: Ja, das stimmt. Wenn du 25 Schülerinnen hast, die braucht wahrscheinlich eine Stunde, bis sie da her fährt und da ist dann ein ganzer Vormittag vorbei und das nur für eine Schülerin.

I: Okay und außer den Praxisbesuchen hat es sonst in irgendeiner Form Kontakt zu den Praxislehrerinnen gegeben?

IP: Ja, also eben telefonischen Kontakt hat es einmal gegeben. Und diese telefonischen Anrufe waren auch in der Praxis. Wie die Praxis beendet war haben sie sich nicht mehr gemeldet.

I: Gut, also der Kontakt zu den Praxislehrerinnen war in deinem Fall sehr eingeschränkt, was du auf die Lage deines Kindergartens in Niederösterreich zurückführst. Überhaupt der persönliche Kontakt, aber auch telefonisch haben sie sich nur sehr selten bei dir gemeldet. Gut, dann kommen wir zu den Kooperationsinhalten. Vom organisatorischen Gesichtspunkt aus, hat es da in irgendeinem Bereich eine Zusammenarbeit gegeben?

IP: Organisatorisch, da weiß ich jetzt nicht genau, was du damit meinst.

I: Naja, wenn die Schülerinnen kommen oder vom Lehrplan her, was die Schülerinnen in der Praxis zu tun haben.

IP: Aso, na das schon, da gibt's dann so ein Schreiben, da steht das dann drauf. Zum Beispiel: Die Schülerin ist in der ersten Klasse und sie sollen einmal nur hospitieren. Oder wenn die eine Schülerin da war, die war dann schon in der fünften Klasse, die sollte dann

schon eine Gruppe leiten. Da steht dann: Liebe Kollegin und so weiter und da steht das dann alles drauf. Ja, das ist so ein Schreiben. Und die Praxis, das ergibt sich ja irgendwie, nicht. Es ist von 8.00 – 12.00 Uhr und dann eben davor oder danach wenn die Schülerin sagt, sie will halt einmal beim Mittagessen dabei sein, dann bleibt sie halt. Dann kommt sie später und bleibt sie länger. Oder wenn sie sagt, sie will den Morgenablauf einmal erleben, dann kommt sie früher, ja. Oder in der Praxiswoche, da müssen sie dann so und so viele Stunden arbeiten, somit ist es eh irgendwie vorgegeben. Und dann frag ich meistens: „Was möchtest du denn gerne oder was sollt ihr denn machen und was wollt ihr euch anschauen?“ Und dann richtet man sich halt nach dem.

I: Und vom inhaltlichen hat es da auch irgendeine Zusammenarbeit gegeben? Wie zum Beispiel irgendwelche Projekte oder dass die Lehrerin vielleicht gefragt hätte, welche Themen passend wären?

IP: Aso, na wenn dann fragen die Schülerinnen. Also die Schülerinnen.

I: Also geht der Kontakt eigentlich über die Schülerinnen.

IP: Genau. Weil die Schülerinnen sagen dann, sie sollen sich halt meistens (..) nach den Themen vom Kindergarten, die eben vor Ort sind, richten. Und dann sag ich: „Okay, wir haben das und das Thema.“ Oder meistens frag ich halt: „Was würdest du denn gerne machen?“

I: Was ihnen halt dann am liebsten ist.

IP: Ja, ich richte mich da schon ein bisschen nach den Schülerinnen, weil ich mir dann denke, wenn sie das machen können, was ihnen halt am besten gefällt, dann lernt man auch am besten.

I: Genau, weil wenn man sagt: „Du musst jetzt etwas singen“ und ich sing aber nicht gern, dann ist das auch unangenehm. Also meistens ist das halt so. Also sie sollen schon fragen von der Schule aus und sollen sich da integrieren.

IP: Ja, also sie sollen schon fragen von der Schule aus und sich da integrieren. Sie würden's auch machen und sie machen's dann auch. „Naja, mir macht's eigentlich nichts, mir wird schon etwas dazu einfallen.“ Die haben dann eh meistens irgendwelche Ideen.

I: Gut, dann fasse ich das wieder kurz zusammen, was du mir zum Kooperationsinhalt erzählt hast. Also in inhaltlichen Fragen geht es hauptsächlich darum, wann die Schülerinnen in die Praxis kommen und was sie da zu tun haben, je nachdem in welche Klasse sie gehen. Der Kontakt zur Schule geht dabei hauptsächlich schriftlich und über die Schülerinnen. Inhaltlich sollen sich die Schülerinnen einfach nach den Themen richten, die du im Kindergarten momentan hast. Gut, dann kommen wir zur Kooperationsintensität. Also wenn du jetzt die Zusammenarbeit zwischen der Schule und dem Kindergarten mit einem Wort beschreiben würdest, wäre das dann „Informieren“, also gegenseitiges informieren,

oder „Abstimmen“, oder wirklich „Zusammenwirken im Sinne einer unmittelbaren Zusammenarbeit“?

IP: Also informieren in dem Sinne, ich weiß schon immer: Ah, was lernen die Schüler, was bekommen die Schüler in den Schulen gelehrt. Das ist für mich an und für sich auch interessant, was da jetzt so in der Schule erzählt wird. Und (...) informieren, was war noch?

I: Abstimmen.

IP: Was ist da gemeint?

I: Dass man die Inhalte abstimmt.

IP: Und was war das Dritte?

I: Zusammenwirken, dass man wirklich ein gemeinsames Projekt auf die Beine stellt, oder so.

IP: Aso, sowas. Ja, also das Zusammenwirken ist bei mir eher nicht. Also es wär dann bei mir wie gesagt eher das Informieren und das passiert halt eher über die Schülerinnen als über die Lehrerinnen.

I: Und würdest du eine Intensivierung der Kooperation befürworten oder für notwendig befinden?

IP: Ich hab mir das überlegt, wie ich das gelesen habe. Wenn ich das befürworten würde, was natürlich schön wäre, bräuchte man natürlich mehr Zeit.

I: Genau. Also wäre die Maßnahme sozusagen, dass man dann mehr Zeitressourcen braucht, um sich intensiver damit zu beschäftigen.

IP: Ja, man braucht halt wieder mehr Zeit und ich denk halt, du musst dich auch wieder zusammensetzen und treffen und abbesprechen.

I: Ja eben und das ist eigentlich Freizeit, weil in der Dienstzeit geht es sich ja sicher nicht aus.

IP: Es ist halt schon, man tut sich das an, weil es sind eh schon so viele Projekte. Du arbeitest mit dem Verein Ananas zusammen, du arbeitest mit der Gemeinde zusammen, dann haben wie eben diese slowakischen Projekte und Englisch haben wir, die Sonderkindergartenpädagogin, dann haben wir ein Projekt mit der Slowakei, da kommen die Kindergärtnerinnen aus der Slowakei in den Kindergarten. Das muss ich auch planen. Und dann sind auch noch die Schülerinnen da. Sicher denk ich mir oft, wie ich das eben auch gelesen habe, es wäre wichtig, die Zusammenarbeit eigentlich, weil es geht um die zukünftigen Pädagoginnen, ja. Und das ist halt wichtig, dass da die Basis einfach so ist, dass man da so ein Werkzeug bekommt, wenn man dann in den Beruf geht, wo man dann sagt: „Ja, ich kann da jetzt mit meinem Wissen da arbeiten und es bringt Früchte, ja.“

I: Aber es ist halt auch noch so viel nebenbei, nicht. Das glaube ich eh.

IP: Und dann denk ich mir oft, ich hab wirklich so viele andere Sachen, dass ich für das wirklich keine Zeit mehr hätte.

I: Das ist eh auch dann schon die nächste Frage, wo es um die Umsetzungsbedingungen geht. Aber zuerst fasse ich das, was du mir über die Kooperationsintensität erzählt hast, noch kurz zusammen. Also dir ist durchaus bewusst, dass eine intensivere Kooperation mit den Schulen oder halt den Praxislehrerinnen durchaus sehr sinnvoll wäre, aber dir fehlt die Zeit, um sich wirklich damit auch beschäftigen zu können, weil so viele andere Projekte da bei euch im Kindergarten sind. So, also zu den Umsetzungsbedingungen: Von der institutionellen Situation her, weil der Kindergarten eigentlich ein anderes Ziel hat, außer natürlich Schülerinnen auszubilden, sondern das eigentliche Ziel ist ja ein anderes.

IP: Es ist halt (...) du brauchst halt auch (..) man muss halt auch mit den Schülerinnen, sie brauchen ihre Nachbesprechungen und die haben sie auch gerne. Dass sie wissen: „Ja, wie war das?“ und „war das eh gut?“ und „hab ich das gut gemacht?“. Also sie wollen das einfach wirklich wissen und: „Ach, warum ist das so nicht gegangen“ und „das hab ich mich nicht getraut“. Sie brauchen einfach die Reflexion. Und da musst du dich mit ihnen hinsetzen und sagen: „So und so und so“ und „es war super“ und „das war aus dem und dem Grund“. Was dann ich mir halt auch denke.

I: Ja, aber das braucht halt auch alles seine Zeit. Und nebenbei rennt ja der normale Betrieb weiter.

IP: Nebenbei sind dann halt die Kinder, nicht.

I: Also ist das eher sozusagen hemmend, oder schon irgendwie die Zusammenarbeit.

IP: Sicher ist es einfach (..) es kostet einfach Zeit. Weil es ist auch irgendwie ein Mensch da, dessen Ansprechpartner bist du für die Ausbildung und der will etwas wissen. Das ist klar, dass er auch etwas lernt. Und (..) aber ich hab immer das Glück, dass die Schülerinnen, die zu mir kommen grundsätzlich sehr motiviert sind. Also das ist auch nicht so einfach, wenn man in einen Kindergarten kommt, der halt nicht so von der Schule ausgewählt ist. Normalerweise hast du Kindergärten, die ausgewählt sind und die arbeiten dann schon zusammen, die kooperieren miteinander. Und ich bin halt da im Kindergarten, wo die Schülerinnen schon so fragen: „Darf ich?“ und ein Ansuchen und einfach ist es nicht, da her zu kommen. Und wenn sie dann einmal da sind, sind sie dann schon froh, dass sie in dem Kindergarten sind, den sie wollten. Und dann sind sie ein bisschen motiviert und dann (...) ist es so, dass (...) wenn dann wer da ist, der so ein bisschen eine Freude hat und mit den Kindern sich beschäftigt, dann freuen sich die Kinder auch. Da kommt wieder jemand anderer, wer jüngerer, die haben wieder ein bisschen mehr Power. Und die ganzen Spiele, da hüpfen sie mit im Turnsaal. Und dann sagen sie: „Ah, die kommt heut wieder.“ Das ist halt dann auch wieder angenehm, ein bisschen so ein frischer Wind. Die haben dann auch immer irgendwelche Ideen und wollen auch immer etwas ausprobieren.

Und drum hab ich eigentlich grundsätzlich Schülerinnen sehr gerne. Und dann schreiben sie einen Bericht, dass ihnen das gefallen hat, dann denk ich mir: Okay, passt.

I: Na passt, dann sind wir schon bei der abschließenden Bewertung. Wie würdest du das bewerten, die Zusammenarbeit nach dem Schulnotensystem?

IP: Die Zusammenarbeit jetzt?

I: Ja.

IP: Die Zusammenarbeit zwischen der Schule und halt der Praxis. Naja also ich würd sagen, also die Schülerinnen sind schon alle sehr motiviert und tüchtig und alles, ja. Aber die Zusammenarbeit mit den Lehrerinnen (...) naja ein dreier. Es ist nicht ganz schlecht, aber ich denk einfach, also so super ist es jetzt auch nicht. Ich mein wir haben eh gerade darüber geredet. Irgendwie passt es auch, weil dann müsste ich wieder mehr Zeit investieren. Und so, wenn ich über die Schülerinnen mit den Lehrerinnen kommuniziere, das geht eigentlich recht gut. Also das schriftliche und so. Und der Nachbericht und so.

I: Das musst du dann auch lesen, oder wie?

IP: Nein, ich meine den Nachbericht, den ich dann mache. Das ist so wie eine Bewertung: War sie pünktlich? War sie gepflegt? Wie war die Umgangsform? War sie freundlich zu den Kindern? Wo ich halt das Gefühl habe, da gebe ich gerne mein Kind ab. Das ist halt das, ob sie engagiert war, ob sie interessiert war, genau. Und das ist halt so ein Fragebogen, den fülle ich aus. Der ist wirklich sehr einfach, dass wir nicht zu viel Arbeitsaufwand haben. Das ist auch so mit KreuzerIn mit „sehr gut“ und so mit so einer Abstufung. Und das ist immer recht praktisch. Weil am Anfang war das eben so, da haben sie, das war so schriftlich, da hast du die Sätze so ausformulieren müssen. Das ist dann schon mehr Aufwand, wie man das formuliert und so. Sie wissen es wahrscheinlich eh selber in der Schule, weil für sie ist es auch einfacher zu kontrollieren.

I: Na gut, dann war es das eigentlich schon. Wenn dir sonst noch etwas einfällt.

IP: Genau, wenn mir sonst noch etwas einfällt. Ja, sicher, ja oh ja, so hin und wieder (..) aber ich weiß nicht, ob ich mich das so traue, ja. Wenn die Schule wirklich einmal da her kommen würde und fragen würde (...) so, wie wir lehren, ist das praxisorientiert? Weißt du, ich hab mir das schon gedacht. Ich denk mir oft, die Schülerinnen, die haben oft (..)

I: Du meinst, ob du das Gefühl hast, dass die Schülerinnen das aus der Schule bei dir anwenden können?

IP: Ja, na ich denk die Schülerinnen kommen wirklich und haben eine ganze Liste voller Aktivitäten. Die, also vor allem die in der vierten Klasse, also die müssen ja ihre Durchführungen machen. Da haben sie immer so, dass die das ganze Programm so durchführen, aber wirklich einen Druck von der Schule. Also dass da von der Schule einfach so ein Druck ausgeübt wird, das find ich nicht gut. Die müssen pro Praxistag teilweise zwei Aktivitäten durchführen, egal ob die das unterbringen oder nicht. Ob es jetzt passt oder nicht

ist eigentlich egal. Und du hast einfach nicht die Freiheit, zu sagen, dass es zeitlich oder so nicht gepasst hat oder man einfach etwas anderes gemacht hat. Das ist eigentlich nicht Kindergartenart, das tun wir nicht. Das kommt mir oft so vor, wie wenn du der Animator bist und da das Programm machst. Es dreht sich dann mehr oder weniger der Tagesablauf nur darum, wann die Aktivitäten gemacht werden können. Und dann fragt sich die Schülerin: „Oh Gott, die Kinder wollten gar nicht.“ Sie ist ja arm, sie kann ja gar nichts dafür. Und dann ist es mir auch so vorgekommen, wenn die Kinder nicht wollten, dann hat sie ein schlechtes Gewissen auch noch gehabt.

I: Ja, dann hat sich die vielleicht vorgenommen etwas zu basteln und dann ist vielleicht ein schöner Tag und alle gehen hinaus in den Garten. Dann fällt das ins Wasser.

IP: Ich hab mir halt dann schon gedacht: Wenn sie so arbeitet, wird sie es im Kindergarten nicht aushalten. Das hältst du dann nicht aus. Wenn du glaubst, dass die Kindergartenarbeit die Aktivitäten sind. Und dann hab ich mir schon gedacht, manchmal denk ich mir oft, die Praxislehrer oder die Praxis in der Schule, die ist einfach (...) ein bisschen realitätsfremd und macht den Schülerinnen den totalen Stress. Dann denk ich mir oft, was jetzt in der Schule fehlen würd, oder was ich nicht so gut mitbekomme von den Schülerinnen, ist dieses Fach Neurowissenschaften oder dieses Fach, wie sich das Gehirn entwickelt, wie das Gehirn lernt in dem Alter. Das würde einfach dazugehören, das ist eigentlich fast ein Muss. Überhaupt die Entwicklungspsychologie. Das ist einfach die Basis und das wird irgendwie verabsäumt. Ich denk mir manchmal wirklich, die glauben, die Kindergartenarbeit beschränkt sich auf durchführende Aktivitäten im Kindergarten.

I: Und den Eindruck haben dann wahrscheinlich auch die Schülerinnen.

IP: Ja, das ist halt nur so mein Eindruck, ich weiß ja nicht, ob das jetzt wirklich so ist, aber das hab ich mir halt so gedacht. Und dass sie sich fürchten beim Gitarre spielen. Das sind halt so Sachen, wo ich mir denk, das fehlt noch so ein bisschen von der Schule. Aber ich weiß nicht, inwiefern (...) vielleicht hab ich einfach Schülerinnen gehabt, die sich so bemüht haben und einfach so einen Stress haben. Andere tun sich da vielleicht nicht so viel an. Das kann natürlich auch sein. Das ist das, wo ich mir gedacht hab: Das könnt ich mir von der Schule wünschen. Ja, vielleicht (...) so einmal im Jahr vielleicht nur wenigstens eine Besprechung, alles andere ist schon wieder zu zeitintensiv. Sonst würde ich sagen, die Kooperation und Zusammenarbeit über die Schülerinnen funktioniert so sehr gut.

I: Gut, passt, also nochmals Dankeschön.

IP: Bitte, gerne.

9.4.2 Interviewauswertung

Berufserfahrung als Kindergartenpädagogin: 26 Jahre

Anzahl der Schülerinnen: 6 Schülerinnen

Fall	Zeile	Nr.	Interviewtranskript	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
------	-------	-----	---------------------	------------	-----------------	-----------

AUFGABENGEBIET ALS BESUCHSKINDERGARTENPÄDAGOGIN:

B5	17	1	In erster Linie, ich hab drüber nachgedacht und da ist mir gleich eingefallen: Vorbildwirkung. Also mehr kann ich dazu nicht sagen, einfach Vorbildwirkung im Umgang mit den Kindern.	In erster Linie geht es um die Vorbildwirkung im Umgang mit den Kindern.	Vorbildwirkung im Umgang mit den Kindern	K1: Aufgaben: <ul style="list-style-type: none"> - Vorbildwirkung im Umgang mit den Kindern - Stellenwert des Kindergärtnerinnen-Berufes vermitteln - Dokumentieren der eigenen Handlungen
B5	19	2	Und irgendwie so vermitteln halt der Kindergärtnerinnen-Beruf ist halt mehr als ein Beruf. Es ist wirklich halt irgendwie eine Berufung. Schon halt und Vorbild sein.	Ich möchte den Schülerinnen vermitteln, dass der Kdgn.-Beruf mehr ist, als ein Beruf. Es ist Berufung.	Stellenwert des Kdgn.-Berufes vermitteln	
B5	24	3	Genau. Die Handlungen warum ich sie mache, dann eben wieder dokumentieren: Warum mach ich das jetzt so, warum mach ich das so und warum plane ich das so. Also so in der Richtung.	Ich dokumentiere meine Handlungen: Warum ich sie mache, warum ich etwas plane, usw.	Dokumentieren der eigenen Handlungen	

KOOPERATIONSFORMEN / KONTAKTHÄUFIGKEIT:

Praxisbesuche:

B5	29	4	Das muss ich sagen, also einmal ist die Praxislehrerin zu mir gekommen. Einmal in den vielen Jahren. Also sonst nicht.	Einmal in den vielen Jahren ist eine Praxislehrerin zu mir gekommen.	Praxislehrerin erst einmal zu Praxisbesuch erschienen	K2: Kontakt mit Praxislehrerinnen: <ul style="list-style-type: none"> - Erst einmal zu Praxisbesuch erschienen - Eingeschränkter Kontakt aufgrund abgechiedener Lage des Kdg. - Schülerin als Vermittlerin zwischen Lehrerin und Kindergärtnerin
B5	30	5	Aber ich denk wir sind im Breitenseer Kindergarten, das liegt halt einfach ein bisschen abseits. Von den ganzen Schulen liegt es schlecht.	Aber ich denke, das hat mit unserer Lage in Niederösterreich zu tun, das ist ein bisschen abseits.	Eingeschränkter Kontakt aufgrund abgechiedener Lage des Kdg.	
B5	32	6	Und es war einmal eine Praxislehrerin da an einem Vormittag und sonst eigentlich nicht.	Es war einmal eine Praxislehrerin da an einem Vormittag.	Praxislehrerin erst einmal zu Praxisbesuch erschienen	
B5	33	7	Einmal paarmal hat eine angerufen und sonst hat immer die Schülerin gesagt: „Ja, meine Praxislehrerin wird anrufen“ oder auch „meine Praxislehrerin wird kommen.“	Ein paarmal hat eine Praxislehrerin angerufen, sonst hat immer die Schülerin gesagt: „Meine Praxislehrerin wird anrufen oder kommen.“	Schülerin als Vermittlerin zwischen Lehrerin und Kdgn.	
B5	38	8	I: Aber da stellt sich halt dann auch die Frage, warum sie es ihnen dann erlauben, dass sie da sein dürfen. IP: Ja, das stimmt. Wenn du 25 Schülerinnen hast, die braucht wahrscheinlich eine Stunde, bis sie da her fährt	Es stellt sich die Frage, warum die Praxislehrerinnen den Schülerinnen erlauben, ihre Praxis in abgelegenen Kdg. zu absolvieren, wenn	Eingeschränkter Kontakt aufgrund abgechiedener Lage des Kindergartens	

			und da ist dann ein ganzer Vormittag vorbei und das nur für eine Schülerin.	diese für sie schwer zu erreichen sind.		
--	--	--	---	---	--	--

Kontakt außerhalb der Praxisbesuche:

B5	33	9	Einmal paarmal hat eine angerufen und sonst hat immer die Schülerin gesagt: „Ja, meine Praxislehrerin wird anrufen“ oder auch „meine Praxislehrerin wird kommen.“	Ein paarmal hat eine Praxislehrerin angerufen, sonst hat immer die Schülerin gesagt: „Meine Praxislehrerin wird anrufen oder kommen.“	Telefonischer Kontakt	K4: Kontakt außerhalb Praxisbesuche: - Telefonischer Kontakt - Kindergärtnerinnen erhalten Informationen bezüglich der Anforderungen in Form eines Briefes
B5	45	10	Ja, also eben telefonischen Kontakt hat es einmal gegeben. Und diese telefonischen Anrufe waren auch in der Praxis. Wie die Praxis beendet war haben sie sich nicht mehr gemeldet.	Die telefonischen Anrufe waren während der Praxiszeit. Als die Praxis beendet war, haben sich die Praxislehrerinnen nicht mehr gemeldet.	Telefonischer Kontakt	
B5	57	11	Aso, na das schon, da gibt's dann so ein Schreiben, da steht das dann drauf. Zum Beispiel: Die Schülerin ist in der ersten Klasse und sie sollen einmal nur hospitieren. Oder wenn die eine Schülerin da war, die war dann schon in der fünften Klasse, die sollte dann schon eine Gruppe leiten. Da steht dann: Liebe Kollegin und so weiter und da steht das dann alles drauf. Ja, das ist so ein Schreiben.	Am Beginn des Semesters geben mir die Schülerinnen einen Brief der Lehrerin, darin steht, was die Schülerin der jeweiligen Klasse zu tun hat.	Kdgn. erhalten Informationen bezüglich der Anforderungen in Form eines Briefes	

KOOPERATIONSIHALT:

Kooperation in organisatorischen Belangen:

B5	61	12	Und die Praxis, das ergibt sich ja irgendwie, nicht. Es ist von 8.00 – 12.00 Uhr und dann eben davor oder danach wenn die Schülerin sagt, sie will halt einmal beim Mittagessen dabei sein, dann bleibt sie halt. Dann kommt sie später und bleibt sie länger. Oder wenn sie sagt, sie will den Morgenablauf einmal erleben, dann kommt sie früher, ja. Oder in der Praxiswoche, da müssen sie dann so und so viele Stunden arbeiten, somit ist es eh irgendwie vorgegeben.	Die Praxiszeiten sind vorgegeben und wenn eine Schülerin einmal beim Mittagessen oder beim Morgenablauf dabei sein möchte, dann teilen wir uns das individuell ein.	Praxiszeiten von Schule vorgegeben, individuelle Gestaltung möglich	K5: Zusammenarbeit bei: - Praxiszeiten von Schule vorgegeben, individuelle Gestaltung möglich - Kdgn. richtet Tagesablauf nach Aufgaben der Schülerin aus - Kdgn. beurteilt Schülerin mittels schriftlichem Beurteilungsbogen
B5	67	13	Und dann frag ich meistens: „Was möchtest du denn gerne oder was sollt ihr denn machen und was wollt ihr euch anschauen?“ Und dann richtet man sich halt nach dem.	Ich frage meistens: „Was sollt ihr denn machen? Was willst du gerne sehen?“ Und danach richte ich mich dann.	Kdgn. richtet Tagesablauf nach Aufgaben der Schülerin aus	
B5	191	14	Nein, ich meine den Nachbericht, den ich dann mache. Das ist so wie eine Bewertung: War sie pünkt-	Ich fülle am Ende des Semesters einen Bewertungsbogen aus,	Kdgn. beurteilt Schülerin mittels schriftlichem Beurteilungsbogen	

			<p>lich? War sie gepflegt? Wie war die Umgangsform? War sie freundlich zu den Kindern? Wo ich halt das Gefühl habe, da gebe ich gerne mein Kind ab. Das ist halt das, ob sie engagiert war, ob sie interessiert war, genau. Und das ist halt so ein Fragebogen, den fülle ich aus. Der ist wirklich sehr einfach, dass wir nicht zu viel Arbeitsaufwand haben. Das ist auch so mit Kreuzerln mit „sehr gut“ und so mit so einer Abstufung. Und das ist immer recht praktisch. Weil am Anfang war das eben so, da haben sie, das war so schriftlich, da hast du die Sätze so ausformulieren müssen. Das ist dann schon mehr Aufwand, wie man das formuliert und so. Sie wissen es wahrscheinlich eh selber in der Schule, weil für sie ist es auch einfacher zu kontrollieren.</p>	<p>mit einer Bewertung nach dem Schulnotensystem: War die Schülerin pünktlich? Wie war die Umgangsform? War sie freundlich zu den Kindern? Wo die Eltern auch das Gefühl haben, dass sie ihr Kind in gute Hände geben.</p>		
--	--	--	---	--	--	--

Kooperation in inhaltlichen Belangen:

B5	73	15	<p>Aso, na wenn dann fragen die Schülerinnen. Also die Schülerinnen.</p>	<p>Das Inhaltliche bespreche ich mit den Schülerinnen.</p>	<p>Inhaltliche Absprachen mit Schülerin</p>	<p>K16: Zusammenarbeit bei: - Inhaltliche Absprachen mit Schülerin</p>
B5	75	16	<p>Genau. Weil die Schülerinnen sagen dann, sie sollen sich halt meistens (..) nach den Themen vom Kindergarten, die eben vor Ort sind, richten. Und dann sag ich: „Okay, wir haben das und das Thema.“ Oder meistens frag ich halt: „Was würdest du denn gerne machen?“</p>	<p>Die Schülerinnen sagen, sie sollen sich nach den Themen des Kdg. richten. Sie können sich dann innerhalb des Themas ihre Aktivitäten aussuchen.</p>	<p>Inhaltliche Absprachen mit Schülerin</p>	
B5	80	17	<p>Ja, ich richte mich da schon ein bisschen nach den Schülerinnen, weil ich mir dann denke, wenn sie das machen können, was ihnen halt am besten gefällt, dann lernt man auch am besten.</p>	<p>Ich richte mich bei den Aktivitäten nach den Wünschen der Schülerin, denn wenn sie das machen können, was ihnen gefällt, lernen sie besser.</p>	<p>Inhaltliche Absprachen mit Schülerin</p>	
B5	86	18	<p>Ja, also sie sollen schon fragen von der Schule aus und sich da integrieren. Sie würden's auch machen und sie machen's dann auch. „Naja, mir macht's eigentlich nichts, mir wird schon etwas dazu einfallen.“ Die haben dann eh meistens irgendwelche Ideen.</p>	<p>Von der Schule aus sollen sich die Schülerinnen an das Thema im Kindergarten anpassen und sich integrieren. Den Schülerinnen macht das auch meist nichts aus.</p>	<p>Inhaltliche Absprachen mit Schülerin</p>	
B5	203	19	<p>IP: Genau, wenn mir sonst noch etwas einfällt. Ja, sicher, ja oh ja, so hin und wieder (..) aber ich weiß nicht, ob ich mich das so traue, ja. Wenn die Schule wirklich einmal da her kommen würde und fragen würde (...) so, wie wir lehren, ist das praxisorientiert? Weißt du, ich hab mir das</p>	<p>Wenn ich wirklich die Möglichkeit hätte, mit den Praxislehrerinnen zu besprechen, ob die schulischen Inhalte praxisorientiert sind, dann würde ich das verneinen. Die Schülerinnen</p>	<p>Schulische Anforderungen nicht praxisorientiert</p>	<p>K17: Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis: - Schulische Anforderungen nicht praxisorientiert - Fehlende schulische Inhalte im Bereich Entwicklungspsychologie/Neuowissenschaften</p>

			<p>schon gedacht. Ich denk mir oft, die Schülerinnen, die haben oft (..)</p> <p>I: Du meinst, ob du das Gefühl hast, dass die Schülerinnen das aus der Schule bei dir anwenden können?</p> <p>IP: Ja, na ich denk die Schülerinnen kommen wirklich und haben eine ganze Liste voller Aktivitäten. Die, also vor allem die in der vierten Klasse, also die müssen ja ihre Durchführungen machen. Da haben sie immer so, dass die das ganze Programm so durchführen, aber wirklich einen Druck von der Schule.</p>	<p>haben eine ganze Liste von Aktivitäten, die sie in der Praxis durchführen müssen. Die Schule übt bei der Durchführung der Aktivitäten dabei großen Druck aus.</p>		
B5	213	20	<p>Also dass da von der Schule einfach so ein Druck ausgeübt wird, das find ich nicht gut. Die müssen pro Praxistag teilweise zwei Aktivitäten durchführen, egal ob die das unterbringen oder nicht. Ob es jetzt passt oder nicht ist eigentlich egal. Und du hast einfach nicht die Freiheit, zu sagen, dass es zeitlich oder so nicht gepasst hat oder man einfach etwas anderes gemacht hat. Das ist eigentlich nicht Kindergartenart, das tun wir nicht.</p>	<p>Ich finde es nicht gut, dass die Schule so einen Druck ausübt. Die Schülerinnen müssen oft zwei Aktivitäten pro Praxistag durchführen, egal ob es passend ist, oder nicht. Und man hat nicht die Freiheit zu sagen, dass es zeitlich nicht gepasst hat.</p>	<p>Schule übt Druck auf Schülerinnen aus bezüglich Durchführung von Aktivitäten</p>	<p>K7: Keine Zusammenarbeit bei:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Schule übt Druck auf Schülerinnen aus bezüglich Durchführung von Aktivitäten - Unrealistischer Eindruck der Praxislehrerinnen von der Praxis
B5	218	21	<p>Das kommt mir oft so vor, wie wenn du der Animateur bist und da das Programm machst. Es dreht sich dann mehr oder weniger der Tagesablauf nur darum, wann die Aktivitäten gemacht werden können. Und dann fragt sich die Schülerin: „Oh Gott, die Kinder wollten gar nicht.“ Sie ist ja arm, sie kann ja gar nichts dafür. Und dann ist es mir auch so vorgekommen, wenn die Kinder nicht wollten, dann hat sie ein schlechtes Gewissen auch noch gehabt.</p>	<p>Die Schülerinnen kommen mir oft vor wie Animatoure, bei denen sich der Tagesablauf nur um die Aktivitäten dreht. Aber die Schülerinnen können da nichts dafür.</p>	<p>Schule übt Druck auf Schülerinnen aus bezüglich Durchführung von Aktivitäten</p>	
B5	228	22	<p>Ich hab mir halt dann schon gedacht: Wenn sie so arbeitet, wird sie es im Kindergarten nicht aushalten. Das hältst du dann nicht aus. Wenn du glaubst, dass die Kindergartenarbeit die Aktivitäten sind. Und dann hab ich mir schon gedacht, manchmal denk ich mir oft, die Praxislehrer oder die Praxis in der Schule, die ist einfach (...) ein bisschen realitätsfremd und macht den Schülerinnen den totalen Stress.</p>	<p>Wenn die Schülerin im Kdg. so arbeitet, wird sie es nicht aushalten, wenn sie glaubt, dass die Kindergartenarbeit aus der Durchführung von Aktivitäten besteht. Die Praxislehrerinnen sind ein bisschen realitätsfremd und machen den Schülerinnen Stress.</p>	<p>Unrealistischer Eindruck der Praxislehrerinnen von der Praxis</p>	
B5	232	23	<p>Dann denk ich mir oft, was jetzt in der Schule fehlen würd, oder was ich nicht so gut mitbekomme von den Schülerinnen, ist dieses Fach Neurowissenschaften oder dieses Fach, wie sich das Gehirn entwickelt, wie</p>	<p>Was in der Schule fehlen würde, ist das Fach Neurowissenschaften, wie sich das Gehirn entwickelt und die Entwicklungspsychologie im</p>	<p>Fehlende schulische Inhalte im Bereich Entwicklungspsychologie/Neuowissenschaften</p>	

			das Gehirn lernt in dem Alter. Das würde einfach dazugehören, das ist eigentlich fast ein Muss. Überhaupt die Entwicklungspsychologie. Das ist einfach die Basis und das wird irgendwie verabsäumt. Ich denk mir manchmal wirklich, die glauben, die Kindergartenarbeit beschränkt sich auf durchführende Aktivitäten im Kindergarten.	Kindesalter. Das wäre sehr wichtig und ist eigentlich ein Muss. Diese Basis wird verabsäumt.		
--	--	--	--	--	--	--

KOOPERATIONSINTENSITÄT:

Begriffsbestimmung:

B5	100	24	Also „Informieren“ in dem Sinne, ich weiß schon immer: Ah, was lernen die Schüler, was bekommen die Schüler in den Schulen gelehrt. Das ist für mich an und für sich auch interessant, was da jetzt so in der Schule erzählt wird.	„Informieren“ wäre insofern zutreffend, da ich immer weiß, was die Schülerinnen momentan in der Schule gelehrt bekommen. Das ist für mich auch interessant.	Kooperationsintensität „Informieren“	K8: Kooperationsintensität: „Informieren“, jedoch mehr mit Schülerinnen als mit Lehrerinnen
B5	110	25	Ja, also das „Zusammenwirken“ ist bei mir eher nicht. Also es wär dann bei mir wie gesagt eher das „Informieren“ und das passiert halt eher über die Schülerinnen als über die Lehrerinnen.	Ein „Zusammenwirken“ ist es bei mir nicht. Es wäre ein „Informieren“, das eher über die Schülerinnen passiert, als über die Lehrerinnen.	Kooperationsintensität „Informieren“, jedoch mehr mit Schülerinnen als mit Lehrerinnen	

Notwendigkeit einer Intensivierung:

B5	115	26	Ich hab mir das überlegt, wie ich das gelesen habe. Wenn ich das befürworten würde, was natürlich schön wäre, bräuchte man natürlich mehr Zeit.	Wenn ich das befürworten würde, was natürlich schön wäre, bräuchte man mehr Zeit.	Zeitressourcen für Zusammenarbeit fehlen	K9: Kooperation mit Praxislehrerinnen: <ul style="list-style-type: none"> - Zusammenarbeit wäre wichtig, da es um Ausbildung der zukünftigen Pädagoginnen geht - Zeitressourcen für Zusammenarbeit fehlen - Viele andere Projekte zu organisieren - Schülerinnen als Vermittlerinnen zwischen Kdgn. und Lehrerinnen – funktioniert gut
B5	119	27	Ja, man braucht halt wieder mehr Zeit und ich denk halt, du musst dich auch wieder zusammensetzen und treffen und abbesprechen.	Man bräuchte mehr Zeit, um sich zusammen zu setzen und zu besprechen.	Zeitressourcen für Zusammenarbeit fehlen	
B5	123	28	Es ist halt schon, man tut sich das an, weil es sind eh schon so viele Projekte. Du arbeitest mit dem Verein Ananas zusammen, du arbeitest mit der Gemeinde zusammen, dann haben wie eben diese slowakischen Projekte und Englisch haben wir, die Sonderkindergartenpädagogin, dann haben wir ein Projekt mit der Slowakei,	Es gibt schon so viele Projekte, wo wir eingebunden sind, z.B. mit der Gemeinde, Englischprojekte. Das muss ich auch alles planen. Und dann sind auch noch die Schülerinnen da.	Viele andere Projekte zu organisieren	

			da kommen die Kindergärtnerinnen aus der Slowakei in den Kindergarten. Das muss ich auch planen. Und dann sind auch noch die Schülerinnen da.			
B5	128	29	Sicher denk ich mir oft, wie ich das eben auch gelesen habe, es wäre wichtig, die Zusammenarbeit eigentlich, weil es geht um die zukünftigen Pädagoginnen, ja. Und das ist halt wichtig, dass da die Basis einfach so ist, dass man da so ein Werkzeug bekommt, wenn man dann in den Beruf geht, wo man dann sagt: „Ja, ich kann da jetzt mit meinem Wissen da arbeiten und es bringt Früchte, ja.“	Sicher wäre die Zusammenarbeit wichtig, weil es um die zukünftigen Pädagoginnen geht. Und es ist wichtig, dass eine Basis geschaffen wird und die Schülerinnen ein Werkzeug mitbekommen, mit dem sie dann in der Praxis arbeiten können.	Zusammenarbeit wäre wichtig, da es um Ausbildung der zukünftigen Pädagoginnen geht	
B5	135	30	Und dann denk ich mir oft, ich hab wirklich so viele andere Sachen, dass ich für das wirklich keine Zeit mehr hätte.	Ich habe viele andere Projekte und dafür hätte ich keine Zeit.	Viele andere Projekte zu organisieren	
B5	187	31	Und so, wenn ich über die Schülerinnen mit den Lehrerinnen kommuniziere, das geht eigentlich recht gut. Also das schriftliche und so. Und der Nachbericht und so.	Wenn ich über die Schülerinnen mit den Lehrerinnen kommuniziere, funktioniert das eigentlich recht gut.	Schülerinnen als Vermittlerinnen zwischen Kdgn. und Lehrerin – funktioniert gut	
B5	247	32	Ja, vielleicht (...) so einmal im Jahr vielleicht nur wenigstens eine Besprechung, alles andere ist schon wieder zu zeitintensiv. Sonst würde ich sagen, die Kooperation und Zusammenarbeit über die Schülerinnen funktioniert so sehr gut.	Wenigstens einmal im Jahr wäre eine Besprechung sinnvoll, alles andere wäre zu zeitintensiv.	Besprechung mit Praxislehrerinnen einmal pro Jahr wäre sinnvoll	K19: Maßnahmen: - Besprechung mit Praxislehrerinnen einmal pro Jahr wäre sinnvoll

UMSETZUNGSBEDINGUNGEN:

Institutionelle Bedingungen:

B5	146	33	Es ist halt (...) du brauchst halt auch (..) man muss halt auch mit den Schülerinnen, sie brauchen ihre Nachbesprechungen und die haben sie auch gerne. Dass sie wissen: „Ja, wie war das?“ und „war das eh gut?“ und „hab ich das gut gemacht?“. Also sie wollen das einfach wirklich wissen und: „Ach, warum ist das so nicht gegangen“ und „das hab ich mich nicht getraut“. Sie brauchen einfach die Reflexion. Und da musst du dich mit ihnen hinsetzen und sagen: „So und so und so“ und „es war super“ und „das war aus dem und dem Grund“. Was dann ich mir halt auch denke. Nebenbei sind dann halt die Kinder, nicht.	Die Schülerinnen brauchen ihre Nachbesprechungen und die haben sie auch gerne. Aber nebenbei sind halt die Kinder.	Besprechungen mit Schülerin während Kinderbetreuungszeit	K10: Hemmende Bedingungen: - Besprechungen mit Schülerin während Kinderbetreuungszeit - Mangelnde Zeitressourcen
B5	158	34	Sicher ist es einfach (..) es kostet einfach Zeit.	Es kostet einfach Zeit.	Mangelnde Zeitressourcen	
B5	161	35	Also das ist auch nicht so einfach, wenn man in einen	Wir sind ein Kdg., der nicht von der	Kdg. von Schule örtlich sehr abgelegen	K10: Hemmende Bedingungen:

			Kindergarten kommt, der halt nicht so von der Schule ausgewählt ist. Normalerweise hast du Kindergärten, die ausgewählt sind und die arbeiten dann schon zusammen, die kooperieren miteinander. Und ich bin halt da im Kindergarten, wo die Schülerinnen schon so fragen: „Darf ich?“ und ein Ansuchen und einfach ist es nicht, da her zu kommen. Und wenn sie dann einmal da sind, sind sie dann schon froh, dass sie in dem Kindergarten sind, den sie wollten.	Schule ausgewählt ist und mit denen bereits zusammengearbeitet wird. Die Schülerinnen müssen die Praxislehrerinnen fragen, ob sie zu uns kommen dürfen.		- Kdg. von Schule örtlich sehr abgelegen
--	--	--	--	---	--	--

Personelle Bedingungen:

B5	158	36	Weil es ist auch irgendwie ein Mensch da, dessen Ansprechpartner bist du für die Ausbildung und der will etwas wissen. Das ist klar, dass er auch etwas lernt. Und (..) aber ich hab immer das Glück, dass die Schülerinnen, die zu mir kommen grundsätzlich sehr motiviert sind.	Ich bin der Ansprechpartner für die Schülerin während der Praxiszeit. Aber ich habe immer das Glück, dass meine Schülerinnen sehr motiviert sind.	Schülerinnen wirken motiviert am Kindergartenalltag mit	K13: Förderliche Bedingungen: - Schülerinnen wirken motiviert am Kindergartenalltag mit - Schülerinnen bringen frischen Wind in Kdg.
B5	168	37	Und dann sind sie ein bisschen motiviert und dann (...) ist es so, dass (...) wenn dann wer da ist, der so ein bisschen eine Freude hat und mit den Kindern sich beschäftigt, dann freuen sich die Kinder auch. Da kommt wieder jemand anderer, wer jüngerer, die haben wieder ein bisschen mehr Power. Und die ganzen Spiele, da hüpfen sie mit im Turnsaal. Und dann sagen sie: „Ah, die kommt heut wieder.“ Das ist halt dann auch wieder angenehm, ein bisschen so ein frischer Wind. Die haben dann auch immer irgendwelche Ideen und wollen auch immer etwas ausprobieren.	Die Schülerinnen sind meist sehr motiviert. Und das ist auch schön, denn das bereitet den Kindern auch Freude, wenn jemand junger da ist, der Power mitbringt und neue Ideen.	Schülerinnen bringen frischen Wind in Kdg.	
B5	175	38	Und drum hab ich eigentlich grundsätzlich Schülerinnen sehr gerne. Und dann schreiben sie einen Bericht, dass ihnen das gefallen hat, dann denk ich mir: Okay, passt.	Deshalb habe ich gerne Schülerinnen bei mir, weil sie frischen Wind mitbringen. Und es motiviert mich, wenn sie dann in ihrem Bericht schreiben, dass es ihnen bei mir gefallen hat.	Schülerinnen bringen frischen Wind in Kdg.	

ABSCHLIESSENDE BEWERTUNG:

B5	182	39	Die Zusammenarbeit zwischen der Schule und halt der Praxis. Naja also ich würd sagen, also die Schülerinnen sind schon alle sehr motiviert und tüchtig und alles, ja.	Alle meine Schülerinnen waren sehr motiviert und tüchtig.	Zusammenarbeit mit Schülerinnen: sehr gut	K14: Bewertung: - Zusammenarbeit mit Schülerinnen: sehr gut - Zusammenarbeit mit Praxislehrerinnen: befriedigend
B5	184	40	Aber die Zusammenarbeit	Aber die Zusammen-	Zusammenarbeit mit	

		mit den Lehrerinnen (...) naja ein dreier. Es ist nicht ganz schlecht, aber ich denk einfach, also so super ist es jetzt auch nicht. Ich mein wir haben eh gerade darüber geredet. Irgendwie passt es auch, weil dann müsste ich wieder mehr Zeit investieren.	menarbeit mit den Lehrerinnen ist nicht so gut. Ich hätte andererseits auch nicht die Zeit für eine intensivere Zusammenarbeit. Das würde ich mit drei beno-	Praxislehrerinnen: befriedigend	
--	--	--	--	---------------------------------	--

9.5 Abstract

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Lernortkooperation in der Ausbildung zur Kindergartenpädagogin in Österreich. Da die Ausbildung dual organisiert ist und an unterschiedlichen Lernorten stattfindet, wird eine Kooperation des Lehr- und Ausbildungspersonals, speziell jenes der berufsbildenden Fächer, „Didaktik“ und „Kindergartenpraxis“, angestrebt. Bei der Kooperation spielen auch die personellen und institutionellen Rahmenbedingungen der beiden Institutionen eine wichtige Rolle. Denn diese können eine Zusammenarbeit bedingen, aber auch hemmen.

Für die Untersuchung wurden 20 Leitfadeninterviews mit Didaktik-Praxislehrerinnen, sowie Übungs- und Besuchskinderknotenpädagoginnen geführt, um einen Vergleich zwischen den Äußerungen der an der Ausbildung beteiligten Partner zu erhalten. Die Interviews wurden wortgetreu transkribiert und mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING ausgewertet. Die Interviewtranskripte werden der Diplomarbeit, in Form einer CD, beigelegt.

The thesis deals with the learning place-cooperation in the training for kindergarten-teachers in Austria. As the training takes part in different learning places, a cooperation of the teaching- and training-stuff is targeted, even between the subjects “didactics” and “kindergarten-practice”. Also the personnel and institutional framework plays an important part in the cooperation, because they can require, but also hinder the cooperation.

For the investigation 20 guideline-based interviews with didactics-practice-teachers and kindergarten-teachers were conducted, to get a comparison between the comments of the partners who are involved in the training. The interviews were transcribed verbatim and analyzed by a summarized content-investigation according to MAYRING. The transcribed interviews are inserted in the thesis in the form of a CD.

9.6 Lebenslauf

ANGABEN ZU MEINER PERSON

Name: Petra SORSKY
Geburtsdatum: 15.05.1986
Geburtsort: Hainburg an der Donau
Staatsangehörigkeit: Österreich
Kontakt: petra.sorsky@gmx.at

AUSBILDUNG

9/1992 – 6/1996 Volksschule Marchegg
9/1996 – 6/2000 Hauptschule Marchegg
9/2000 – 6/2005 Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik, Wien 10
Seit 10/2005 Studium der Pädagogik an der Universität Wien
Schwerpunkte: Aus- und Weiterbildungsforschung
Schulpädagogik
Sozialpädagogik

PRAKTIKA

7/2007 Lebenshilfe Werkstätte Baumgarten an der March: Behindertenbetreuerin
3/2008 - 6/2008 IFF Uni Klagenfurt (Fakultät für interdisziplinäre Forschung und Fortbildung): Forschungstätigkeit
7/2009 Kinderfreunde Wien: Kindergartenpädagogin
7/2010 Kinderfreunde Wien: Kindergartenpädagogin