Akademie
für Weiterbildung
der Universität Bremen

Qualifizierung zur Praxismentorin / zum Praxismentor

Handbuch

Universität Bremen

KiTa Bremen
(Eigenbetrieb der Stadtgemeinde Bremen)

Landesverband Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder
der Bremischen Evangelischen Kirche

Akademie für Weiterbildung
der Universität Bremen

Qualifizierung zur Praxismentorin / zum Praxismentor

Handbuch

Die Qualifizierung zur Praxismentorin / zum Praxismentor wird im Beschäftigungspolitischen Aktionsprogramm (BAP) von dem Senator für Wirtschaft, Arbeit und Häfen aus den Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) gefördert.

Der Senator für Wirtschaft, Arbeit und Häfen

EUROPÄISCHE UNION
Europäischer Sozialfonds
»Investition in Ihre Zukunft«

© 2014 Akademie für Weiterbildung der Universität Bremen
Bibliothekstraße, 28359 Bremen
Tel. +49 (0)421 - 218 61 610
E-Mail: weiterbildung@uni-bremen.de

Herausgeber: Akademie für Weiterbildung der Universität Bremen
Redaktion: Kirsten Hanschen, Gisela Koeppel, Corina Rohen-Bullerdiek
Gestaltung, Satz: Akademie für Weiterbildung der Universität Bremen
Titelfoto: real-enrico / photocase.de
Fotos Innenteil: siehe Bildnachweis (Seite 128)
Druck: Uni-Druckerei, Bremen

www.uni-bremen.de/weiterbildung

Inhaltsverzeichnis

		Einleitung	5
A		**Grundlagen der Qualifizierung zur Praxismentorin / zum Praxismentor**	7
	1	**Entwicklungen und Veränderungen in der frühpädagogischen Ausbildungslandschaft**	9
	1.1	Qualifikationsanforderungen und Qualifikationsprofile	10
	1.2	Entstehungsgeschichte der Praxismentor/innen-Qualifizierung in Bremen	13
	2	**Die Kita als Lernort der Ausbildungsgänge im Elementarbereich**	17
	2.1	Aufgaben und Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte	18
	2.2	Professionelles und kompetentes Handeln, Kompetenzentwicklung	19
	2.3	Aufgaben der Mentor/in: Begleitung des beruflichen Entwicklungsprozesses	25
	2.4	Die Bedeutung der Kita als Ausbildungsort: Die Perspektive der Kitas & Träger, Qualitätsentwicklung & Personalentwicklung	28
	2.5	Kooperation der Lernorte	29
	2.6	Rahmenbedingungen und Ressourcen	32
	3	**Literatur**	33
B		**Qualifizierung für die Begleitung des Professionalisierungsprozesses des Berufsnachwuchses in den berufspraktischen Ausbildungsanteilen**	37
	1	**Das Weiterbildungsangebot auf Hochschulniveau für Erzieherinnen und Erzieher der Akademie für Weiterbildung an der Universität Bremen**	39
	1.1	Ziele	39
	1.2	Struktur und Aufbau	40
	1.3	Kooperation der Träger der Praxismentor/innen-Qualifizierung	41
	2	**Die Bausteine der Praxismentor/innen-Qualifizierung**	42
	2.1	Baustein 1: „Überblick über die verschiedenen Praktika im Elementarbereich“	43
	2.2	Baustein 2: „Gespräche führen mit Praktikant/innen“	52
	2.3	Baustein 3: „Forschendes Lernen und Selbstbildungsprozesse“	63
	2.4	Baustein 4: „Analyse und Reflexion von pädagogischen Prozessen“	68
	2.5	Baustein 5: „Methodische und didaktische Prinzipien der Lernbegleitung im Praktikum“	80
	2.6	Baustein 6: „Umgang mit Konflikten“	86
	2.7	Baustein 7: „Begegnung zwischen Eltern und Praktikant/innen“	93

	3	**Vertiefung & Reflexion**	100
	3.1	Kollegiale Beratung: „Die Nachmittage“	101
	3.2	Reflektieren, Auffrischen, Vertiefen: „Der Refreshertag“	106
	4	**Auswertung der Praxismentor/innen-Qualifizierung –Erfahrungen und Rückmeldungen von Teilnehmerinnen und Teilnehmern**	111
C	**Ausblick**		115
D	**Anhang**		121
	1	**PMQ-Planungsgruppe und Referent/innen**	123
	2	**Kooperierende Institutionen**	125
	3	**Abbildungsverzeichnis und Bildnachweis**	126

Einleitung

(Kirsten Hanschen)

Dieses Handbuch ist ein Ergebnis der langen und guten Zusammenarbeit von Universität, Fachschule für Sozialpädagogik und Praxis sowie ihren Trägervertretern in Bremen. Aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse in Verbindung mit den Erfahrungen aus der Praxis, ergänzt durch Fragen und Rückmeldungen der teilnehmenden Fachkräfte, haben die Praxismentor/innen-Qualifizierung (PMQ) ständig weiter entwickelt und aktualisiert. Auf dieser Basis ist nun ein Handbuch entstanden, das die Qualität von Ausbildungsprozessen in den Kindertageseinrichtungen stützen und befördern soll.

Praktikant/innen wurden in der Kita immer schon ausgebildet. Doch im Zuge der gestiegenen Qualitätsanforderungen wird die Bedeutung eines qualifizierten Nachwuchses für die Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsaufgaben immer größer. Damit sind gestiegene Anforderungen an die Kitas verbunden. Die Aufgaben der Qualifizierung des Berufsnachwuchses werden von den Mitarbeiter/innen als eine besondere Aufgabe bewusster wahrgenommen, für die sie sich fortbilden wollen. Die Qualifizierung zur Praxismentorin / zum Praxismentor (PMQ) der Akademie für Weiterbildung der Universität Bremen, die in Kooperation mit Vertreter/innen der Ausbildung und der Kita-Träger entwickelt wurde, greift diesen Bedarf auf. Sie richtet sich an pädagogische Fachkräfte mit mindestens zweijähriger Berufserfahrung, die Praktikantinnen und Praktikanten verschiedener Ausbildungsstätten in Kindertageseinrichtungen in ihrem beruflichen Werdegang begleiten bzw. in Zukunft Praktikant/innen ausbilden wollen.

Das PMQ-Handbuch ist aus dem Fortbildungsangebot hervorgegangen. Es soll Fortbildner/innen, die pädagogische Fachkräfte berufsbegleitend für die Aufgaben der Qualifizierung des Berufsnachwuchses weiterbilden, und insbesondere pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen darin unterstützen, Praktikant/innen in ihrem beruflichen Werdegang professionell zu begleiten. Die PMQ ist von der Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen (SfSKJF) als Voraussetzung zur Ausbildung und Betreuung von Personen im Berufspraktikum anerkannt.

Das Handbuch gliedert sich in drei Teile, an denen verschiedene Autor/innen mitgewirkt haben. Vertreter/innen der Praxis (Kita- und Trägervertreter/innen) und den Ausbildungsstätten Fachschule für Sozialpädagogik und Universität Bremen waren sowohl an der Entwicklung und Konzipierung der Praxismentor/innen-Qualifizierung als auch an der Durchführung der Seminare beteiligt.

In Teil A werden Grundlagen für die Qualifizierung zur Praxismentorin / zum Praxismentor, aber auch für die Lernbegleitung am Ausbildungsort „Praxis“ beschrieben. Ebenso wird der Blick auf die Entwicklungen einer bunten und sich verändernden Ausbildungspraxis gelenkt.

In Teil B werden die sieben PMQ-Bausteine vorgestellt. Sie beinhalten folgende Themenschwerpunkte:

- Überblick über verschiedene Praktika im Elementarbereich in Bremen
- Gespräche führen mit Praktikant/innen
- Forschendes Lernen und Selbstbildungsprozesse
- Analyse und Reflexion pädagogischer Prozesse
- Methodische und didaktische Prinzipien der Lernbegleitung im Praktikum
- Umgang mit Konflikten
- Begegnung zwischen Eltern und Praktikant/innen

Die Qualifizierung greift die zentralen Anforderungen auf, die die Ausbildung und die Begleitung des Lernprozesses von Praktikantinnen und Praktikanten in den verschiedenen Praktika an die pädagogische Fachkraft stellen und informiert über Ziele und Inhalte der unterschiedlichen Praktika. Darüber hinaus fokussiert sie den Ausbau pädagogisch-didaktischer und kommunikativer Kompetenzen speziell für den tertiären Ausbildungsbereich.

In Teil C Ausblick werden zukünftige notwendige Aufgaben und Entwicklungen für die inhaltliche Weiterführung der Praxismentor/innen-Qualifizierung sowie der Kooperation der Ausbildungsstätten und der Praxis formuliert.

A

Grundlagen der Qualifizierung zur Praxismentorin / zum Praxismentor

1 Entwicklungen und Veränderungen in der frühpädagogischen Ausbildungslandschaft
1.1 Qualifikationsanforderungen, Qualifikationsprofile
1.2 Entstehungsgeschichte der Praxismentor/innen-Qualifizierung in Bremen

2 Die Kita als Lernort der Ausbildungsgänge im Elementarbereich
2.1 Aufgaben und Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte
2.2 Professionelles und kompetentes Handeln, Kompetenzentwicklung
2.3 Aufgaben der Mentor/in: Begleitung des Entwicklungsprozesses des Berufsnachwuchses
2.4 Die Bedeutung der Kita als Ausbildungsort:
Die Perspektive der Kitas & Träger, Qualitätsentwicklung & Personalentwicklung
2.5 Kooperation der Lernorte
2.6 Rahmenbedingungen/Ressourcen

3 Literatur

1 Entwicklungen und Veränderungen in der frühpädagogischen Ausbildungslandschaft

(Gisela Koeppel)

Unwidersprochen gilt heute die Kindertageseinrichtung als Bildungseinrichtung vor der Schule. Dieser Anspruch an eine elementare Bildungseinrichtung und eine geeignete Qualifizierung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ist nicht neu. So hat z. B. der deutsche Bildungsrat 1970 eine qualifikatorische Anhebung der Erzieher/innenausbildung für Bildungsaufgaben thematisiert.

Gesellschaftliche und bildungspolitische Entwicklungen führten dazu, dass für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung neben Erzieher/innen an Fachschulen für Sozialpädagogik (Bayern: Fachakademien) inzwischen auch Kindheitspädagog/innen (bzw. Elementar- / Frühpädagog/innen) an Hochschulen ausgebildet werden. Jedoch hat die Dynamik in der Entwicklung der frühpädagogischen Ausbildungslandschaft vor allem in der Praxis, aber auch für Interessent/innen an einer frühpädagogischen Ausbildung zu Unsicherheiten und Undurchschaubarkeiten geführt. Ursachen dafür liegen u. a. darin, dass für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung nebeneinander verschiedene Ausbildungsgänge mit ähnlichen Bezeichnungen auf Fachschul- und Hochschulebene existieren und verbindliche Ausbildungsstandards bisher weitgehend fehlen.

Es sind vor allem folgende neuere Entwicklungen in der Bildungslandschaft, die zu höheren Ansprüchen an die Arbeit in Kitas geführt haben:

a) Grundlagen der aktuellen Entwicklungen im frühpädagogischen Bereich bilden auf der einen Seite u. a. die Einführung von Bildungsplänen in den Bundesländern (in Bremen 2004) und der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz sowie ab 2013 auf einen Betreuungsplatz für Kinder im Alter ab einem Jahr. Unbestritten ist die Erkenntnis, dass die damit verbundenen veränderten und erhöhten Anforderungen an das Fachpersonal nur durch eine umfassende, auf neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen zur frühen Kindheit beruhenden Ausbildung geleistet werden können.

b) Zweitens ging die seit Ende der 1980er Jahre geforderte Akademisierung bzw. Höherqualifizierung des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen einher mit den Entwicklungen der europäischen Berufsbildungspolitik. Nach einer intensiven Diskussion mit entsprechenden Beschlüssen auf europäischer Ebene werden heute in Europa (mit Ausnahme Deutschlands) pädagogische Fachkräfte in Kitas auf Hochschulniveau qualifiziert. Mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) soll Mobilität und Transparenz in Europa gefördert werden und der 2013 eingeführte Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) soll zur Gleichwertigkeit von allgemeiner, beruflicher und hochschulischer Bildung beitragen und Durchlässigkeit im Bildungssystem ermöglichen. Für die zu erwerbenden Qualifikationen werden auf acht Niveaustufen Kompetenzen formuliert und Qualifizierungsprozesse an Lernergebnissen (output-Orientierung) orientiert. Der DQR unterscheidet als zu erwerbende Kompetenzen Fachkompetenz (Wissen und Fertigkeiten) und personale Kompetenz (Sozialkompetenz und Selbstkompetenz).

c) Drittens wurde ab 2000 auch in der Jugendministerkonferenz über die Perspektiven der Ausbildung von Erzieher/innen in Richtung Hochschulausbildung diskutiert. Gleichzeitig führte die nach dem „PISA-Schock“ einsetzende Diskussion um eine Verbesserung der frühkindlichen Bildung und der Bologna-Prozess, der mit gestuften Studienabschlüssen (Bachelor und Master) den deutschen Hochschulraum neu strukturierte, zu konkreten Überlegungen, an Hochschulen Studiengänge im Bereich frühe Kindheit zu entwickeln und einzuführen.

Insgesamt führten diese Entwicklungen dazu, dass u. a. 2004 der erste Bachelorstudiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ an der Alice Salomon Hochschule in Berlin errichtet wurde. Es folgte 2005 der erste universitäre Bachelorstudiengang für Elementarpädagog/innen an der Universität Bremen mit anschließendem einjährigen Berufspraktikum. In der Folge sind zu der traditionellen Ausbildung an Fachschulen und Fachakademien (Bayern) für Sozialpädagogik in den letzten zehn Jahren über 70 Studiengänge mit Bachelor- bzw. Masterabschluss eingerichtet worden, die pädagogische Fachkräfte für Bildung und Erziehung in der Kindheit ausbilden (grundständige und Aufbaustudiengänge sowie berufsbegleitende Studiengänge, vgl. Carle/Wehrmann 2006; Pasternack 2010; Dudek u. a. 2013). Die Ausbildung auf Hochschulniveau soll zu einer besseren Qualität im gesamten System der Frühpädagogik durch „die Verflechtung von Forschung, Lehre und Praxis“ (Pasternack/Keil 2011) beitragen.

Darüberhinaus waren neben der Hoffnung auf eine Erhöhung der Qualität der Bildungsarbeit in den Kitas mit dem Ausbau von Hochschulstudiengängen im Bereich Frühe Kindheit weitere Absichten verbunden – etwa die Erhöhung von Karrierechancen für Frauen und eine Erhöhung der Attraktivität des Berufsfeldes für Männer.

Auch wenn die Studienangebote im Bereich der Frühpädagogik sehr unterschiedlich sind, geht es um den Erwerb einer wissenschaftlich basierten Urteilsfähigkeit und einer sich daraus ableitenden Handlungsfähigkeit. Der Erwerb kritisch-reflektierender Fähigkeiten wirkt sich auf den Theorie-Praxis-Bezug aus (vgl. Pasternack/Schulze 2010). „Die Distanz zur Praxis ist die Voraussetzung, um die Praxis souverän reflektieren zu können. Andererseits muss das, was reflektiert werden soll, auch bekannt sein. Daher kann die Distanz nicht durch Abwesenheit von der Praxis, sondern muss innerhalb einer Anwesenheit in dieser Praxis hergestellt werden.“ (Pasternack/Schulze 2010, S. 26). Pasternack und Schulze führen weiter aus, dass zentraler Unterschied zwischen Fach- und Hochschulen die beruflichen Einsatzfelder sind. Die Breitbandausbildung der Fachschulen zielt auf eine Berufstätigkeit im gesamten Feld der Kinder- und Jugendhilfe, während das Hochschulstudium in Bremen spezifisch für den frühpädagogischen Bereich (etwa Alter 0 – 10 Jahre) ausbildet.

1.1 Qualifikationsanforderungen und Qualifikationsprofile

Zwar wird die Erzieher/innenausbildung als Breitbandausbildung für pädagogische Tätigkeiten im gesamten Feld der Kinder- und Jugendhilfe angesehen, jedoch arbeitet der überwiegende Teil der ausgebildeten Erzieher/innen in Kindertageseinrichtungen. D. h. nach wie vor bildet die Arbeit mit Kindern von 0 – 6 Jahren, bzw. bis 10 – 12 Jahren (Hort) den Kern frühpädagogischer Tätigkeit. Der überwiegende Teil der Fachkräfte wird auch heute noch an Berufsfachschulen und Fachschulen ausgebildet (Ausnahme: berufsbegleitende Ausbildungen). Fachschulen bzw. Fachakademien (Bayern) werden im Zuge der Einführung des DQR inzwischen als Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung betrachtet, da sie auf einer beruflichen Erstausbildung und Berufserfahrungen aufbauen: Sie bieten in Vollzeit- oder Teilzeitform (berufsbegleitend) eine berufliche Weiterbildung mit einem staatlich zertifizierten Berufsabschluss.[1] Als berufliche Erstausbildung gilt in der Regel die Ausbildung zur „sozialpädagogischen Assistent/in“. In der Fachschulausbildung wurde mit dem Lernfeldkonzept versucht, sich inhaltlich und strukturell an die neuen Anforderungen des DQR anzupassen.

Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat 2011 zu den festgelegten Standards zum Ausbildungsumfang und den Zugangsvoraussetzungen der Fachschulen (mittlerer Bildungsabschuss) übergeordnete „didaktisch-methodische Grundsätze“ zur Fachschulausbildung formuliert. Diese sehen neben einer fächerübergreifenden Unterrichtsorganisation und einem themenorientierten Lehrplan eine handlungsorientierte Didaktik und die Kooperation der Lernorte Schule und Praxis vor. Die Lernfeldorientierung soll in Lernsituationen umgesetzt werden, d. h. in Unterrichtseinheiten, „die als Ausgangspunkt eine konkrete Problemstellung vorgeben, die dann von den Studierenden in möglichst selbstgesteuerten Lern- und Arbeitsprozessen gelöst werden soll .... wie sie auch das berufliche Handeln in der Praxis kennzeichnen“ (Müller-Neuendorf 2006, S. 173). Die auf diese Weise erworbene Handlungskompetenz beruht neben den erworbenen Wissensbeständen im Wesentlichen auf einer Methodenausbildung und den Erfordernissen der praktischen Ausbildungsanteile. Das von der KMK beschlossene Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik definiert das Anforderungsniveau des Berufs. Es ergänzt die Rahmenvereinbarung über Fachschulen (Fassung von 2010) und nimmt Bezug auf den „Gemeinsamen Orientierungsrahmen `Bildung und Erziehung in der Kindheit´“ (Beschluss der JFMK und KMK 2010). Gleichzeitig sollen damit die an Fachschulen erworbenen Qualifikationen auf ein Hochschulstudium angerechnet werden können.

Grundlage für die Kompetenzbeschreibungen und Handlungsfelder bildet der Auftrag zur Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen nach dem SGB VIII (Sozialgesetzbuch – Achtes Buch). Es werden professionelle Standards (professionelle Haltung) und Handlungsfelder beschrieben und Anforderungen an die Ausbildung formuliert (vgl. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2011). Dabei orientiert sich das KMK-Qualifikationsprofil an dem Qualifikationsprofil der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) und an den Vorgaben des DQR, der einen Rahmen für lebenslanges Lernen und Kompetenzerwerb bildet und in acht Niveaustufen die zu erreichenden Kompetenzen zuordnet. 2012 wurde von den Spitzenvertreter/innen von Bund, Ländern und den Sozialpartnern ein Kompromiss bei der Zuordnung von beruflicher Bildung und den Abschlüssen auf Hochschulebene eingegangen. Mit Stufe 6 des DQR wird der Abschluss der Erzieher/innenausbildung an Fachschulen als gleichwertig zur hochschulischen Ausbildung der „Kindheitspädagog/in“ eingeordnet (vgl. WiFF Wegweiser Weiterbildung Nr. 7, 2014). Trotzdem sind sowohl die Voraussetzungen wie auch Zielsetzungen, Inhalte und Methoden beider Ausbildungsgänge grundlegend unterschiedlich.

Das Qualifikationsprofil Elementarpädagog/in B. A. an der Universität Bremen wird demgegenüber z. T. gemeinsam mit der Grundschullehrerausbildung im B. A.-Studium erworben. Im Studium (einschließlich der Praktika) eignen sich die Studierenden insbesondere Kenntnisse über die inhaltlichen und didaktischen Gemeinsamkeiten und Besonderheiten sowie die Anforderungen beider Institutionen an. In ihrer späte-

1 „Fachschulen entwickeln sich entsprechend den wachsenden Qualifikationsanforderungen weiter. Sie vertiefen und erweitern die Fach- und Allgemeinbildung auf wissenschaftspropädeutischer Grundlage und ermöglichen damit den Erwerb allgemein bildender Abschlüsse.“ (siehe Rahmenvereinbarung über Fachschulen, KMK Beschluss 2002, in der Fassung 2013)

A 1 | Entwicklungen und Veränderungen in der frühpädagogischen Ausbildungslandschaft

ren beruflichen Tätigkeit kommt das erworbene Wissen nicht nur bei der Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule zum Tragen. Vor allem erwerben die Studierenden fachwissenschaftliche und fachdidaktische Grundlagen zur Gestaltung und Begleitung anschlussfähiger Bildungs- und Lernprozesse von Kindern im Alter von drei bis zehn Jahren. Neben Grundlagenvorlesungen besuchen die Studierenden vertiefende entwicklungspsychologische und elementar- und fachdidaktische Seminare, in denen die Arbeit mit Kindern im Kindergarten und in der Grundschule thematisiert wird. Im Sinne forschenden Lernens werden diese zum Gegenstand kriteriengeleiteter Analysen und Reflexionen. In den Praktika lernen die Studierenden sowohl die Aufgaben und das Tätigkeitsspektrum von Kindergarten und Grundschule als zentrale Lernorte der frühen Kindheit kennen als auch ihre spezifischen Ausprägungen und ihre Zusammenarbeit. Darüber hinaus erproben sie grundlegende Arbeitsformen, entwickeln kindgerechte und zugleich fachlich abgesicherte didaktische Angebote zur sprachlichen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Förderung und erproben ihren Einsatz in der Arbeit mit Kindern.

Um den Akteuren im Feld mehr Orientierung und Transparenz im Bereich der frühpädagogischen Aus- und Weiterbildung zu bieten, hat eine 2010 von der Robert Bosch Stiftung eingesetzte Expertenrunde mit den „Qualifikationsprofilen in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick“ (Robert Bosch Stiftung 2011) die Kompetenzprofile für die verschiedenen Ausbildungsebenen Fachschule, Bachelor und Master übersichtlich gegenüber gestellt. Sie werden in den drei Dimensionen „Prozess des frühpädagogischen Handelns“, „berufliche Handlungsfelder“ und die unterschiedlichen „Ausbildungsprofile“ strukturiert. Die zentralen beruflichen Handlungsfelder „Arbeit mit Kindern“, „Zusammenarbeit mit Familien“, „Organisation und Management“ und „Vernetzung/Sozialraum“ sowie die Prozessdimensionen werden benannt. Diese gelten für die drei Ausbildungsebenen Fachschule, Bachelor und Master, die Handlungsfelder „Arbeit in Unterstützungssystemen“ und „Wissenschaft und Forschung“ sind nur im Bachelor- und Masterstudium verortet.

Handlungsleitend wirken in den Handlungsfeldern grundlegende Orientierungen, Werthaltungen und Einstellungen; diese liegen quer zu den Handlungsfeldern und steuern als „professionelle Haltung“ die Prozessschritte der pädagogischen Fachkräfte in allen Handlungsfeldern.

Das erweiterte Qualifikationsprofil des frühpädagogischen Ausbildungsprozesses Fachschule, Bachelor und Master zeigt die Prozessschritte und die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Handlungsfeldern auf (siehe Abb. 1 auf der folgenden Seite; grau hinterlegt die Handlungsfelder, die ausschließlich Kindheitspädagog/innen betreffen sollen).

Die hier getroffene Unterscheidung berücksichtigt jedoch nicht die Möglichkeiten kooperativer Arbeit – auch im Bereich von Wissenschaft und Forschung, wie sie in Bremen in der Zusammenarbeit speziell zwischen dem Landesverband Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder und der Universität traditionell gepflegt wird.

A 1 | Entwicklungen und Veränderungen in der frühpädagogischen Ausbildungslandschaft

Prozessschritte / **Handlungsfelder**	**Wissen und Verstehen**	**Analyse und Einschätzung**	**Recherche und forschendes Handeln**	**Planung und Konzeption**	**Organisation und Durchführung**	**Evaluation**
Arbeit mit Kindern						
Zusammenarbeit mit Familien						
Organisation und Management						
Vernetzung / Sozialraum						
Arbeit in Unterstüzzungssystemen						
Wissenschaft und Forschung						

Abb. 1: in Anlehnung an: Robert Bosch Stiftung (2011): Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick. 2. Auflage. Stuttgart, S. 47

1.2 Entstehungsgeschichte der Praxismentor/innen-Qualifizierung (PMQ) in Bremen

Noch bevor 2004 die ersten frühpädagogischen Bachelorstudiengänge an Hochschulen der BRD eingerichtet wurden, haben 2002 Vertreter/innen der Universität Bremen in Kooperation mit dem Landesverband Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder in Bremen einen modularisierten Weiterbildenden Studiengang Frühkindliche Bildung entwickelt. Beteiligt waren Vertreter/innen der Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen, die Träger von Kindertageseinrichtungen und die Fachschulen für Sozialpädagogik im Lande Bremen. Das Ergebnis bildete die Eröffnung des Weiterbildenden Studiums Frühkindliche Bildung für Erzieher/innen und Grundschullehrer/innen im Jahr 2003.

2004 beauftragte der damalige Bildungssenator Willi Lemke die Professorin Ursula Carle mit dem Aufbau des gemeinsamen grundständigen Bachelorstudiengangs für den Primar- und Elementarbereich. Die Studiengangsentwicklung wurde durch die neu gegründete Lehreinheit Elementarpädagogik an der Universität Bremen im Rahmen des Projekts Profis in Kitas (PiK I) von 2005 bis 2008 und anschließend die Entwicklung einer Berufseinstiegsphase (PiK II) von 2009 bis 2011 durch die Robert Bosch Stiftung gefördert. Dies setzte ein deutliches Zeichen in der langjährigen Diskussion zur Akademisierung in der Frühpädagogik.

Die Besonderheit des Studiengangs liegt darin, dass bis zum B. A.-Abschluss ein gemeinsames Studium von Grundschullehrer/innen und Elementarpädagog/innen (bzw. Früh- / Kindheitspädagog/innen) möglich ist. Wie auch in einigen anderen europäischen Ländern wird dies damit begründet, dass Kinder am Schulanfang sehr heterogene Voraussetzungen mitbringen und deshalb sowohl Kindergarten als auch Schule ein breites und anschlussfähiges Spektrum an Bildungsangeboten abdecken müssen. Inhaltliche und methodische Anschlussfähigkeit muss dann natürlich auch zwischen den Ausbildungen der pädagogischen Fachkräfte für Kindergarten und Grundschule sichergestellt werden (vgl. Carle 2014). Eine zumindest in Teilen gemeinsame Ausbildung schafft gute Voraussetzungen für die gebotene Kooperation am Übergang vom Kindergarten zur Grundschule (vgl. das von Ursula Carle geleitete Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Frühes Lernen - Kindergarten und Grundschule kooperieren“ von 2003 – 2005 und das daran anschließende Projekt „Transkigs“ [2005 – 2009]).[2]

Im Rahmen des PiK-Projektes wurde 2005 ein gemeinsamer Arbeitskreis der Ausbildungsstätten Universität Bremen, Fachschulen für Sozialpädagogik, der Träger von Kindertageseinrichtungen und der Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen (Landesjugendamt) initiiert, der sich über die Ziele, Inhalte und Aufgaben der verschiedenen Praktika in Kindertageseinrichtungen austauschte und eine Übersicht über die Strukturen der Praxisphasen der einzelnen Ausbildungsgänge erstellte. So wurden von den Ausbildungseinrichtungen Modulbeschreibungen ihrer Praktika eingefordert, die allerdings nicht für alle Praktika vorgelegt werden konnten. Die erarbeitete Übersicht zeigt, wie viele unterschiedliche Praktika in Kindertageseinrichtungen im Verlauf eines Kindergartenjahres abgeleistet werden können und was die Erzieher/innen und das Team der Einrichtung dabei zu leisten haben:

Ausbildungsstätte / Institution	**Art des Praktikums**	**Dauer**
Oberschule 7./8. Klasse	Berufsorientierung	3 Wochen
FSJ / BFDI	Berufliche Orientierung und Kennenlernen sozialer Berufsfelder	1 Jahr
Berufsfachschule für Kinderpflege (in 2011 abgeschafft)		
Berufsfachschule für Sozialpädagogische Assistenz (zweijährig)	1. Ausbildungsjahr 2. Ausbildungsjahr	1 x 4 Wochen 1 x 7–8 Wochen 10 Wochen
Fachschule für Sozialpädagogik	1. Ausbildungsjahr (Unterstufe) im Elementarbereich 2. Ausbildungsjahr (Oberstufe) im Schulkindbereich (Hort, Ganztagsgrundschule, Einrichtungen der Jugendhilfe)	8 Wochen 8 Wochen
Fachoberschule für Gesundheit und Soziales	Klasse 11 – Praktikum in Kindertageseinrichtungen	1 Kindergartenjahr, dabei 2 Tage Unterricht pro Woche
Berufliches Gymnasium	Einführungsphase – Einrichtungen des Sozial- und Gesundheitswesens	3 Wochen am Ende des ersten Oberstufenjahres
Universität Bremen, FB 12, Studiengang Bachelor Bildungswissenschaften des Primar- und Elementarbereiches	Orientierungspraktikum in spezifische Module integrierte Praxisphasen	je 3 Wochen in Kita und Grundschule Projektphase im 3./4. B. A. Semester, fachdidaktische Praxisphasen zwischen 4./5. bzw. 6. Semester
Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen: Referat Bürgerengagement, Selbsthilfe, Familienpolitik, Ausbildung	Berufspraktikum zum Erwerb der staatlichen Anerkennung: ▪ Erzieher/innen ▪ Heilerziehungspfleger/innen ▪ Elementarpädagog/innen ▪ Sozialarbeiter/innen und Sozialpädagog/innen	12 Monate

Von Seiten der Praxis wurde sehr deutlich der Wunsch geäußert, mehr und detailliertere Informationen zu den einzelnen Ausbildungsgängen und den Anforderungen zu erhalten, damit neben den (hoch-)schulischen Ausbildungsstätten der Lernort Kita ein qualifizierter Ausbildungsbetrieb für den Berufsnachwuchs sein kann. Durch die Verbindung von Theorie und Praxis soll zur Professionalisierung der künftigen Fachkräfte und Kolleg/innen beigetragen werden. Im Arbeitskreis wurde die Notwendigkeit eines intensiveren Dialogs zwischen den an der Ausbildung beteiligten Institutionen betont. Eine spezifische Qualifizierung für die Ausbildung in der Praxis wurde ebenso gefordert wie entsprechende Ressourcen für diese Aufgabe in den Kitas, um dem Anspruch einer qualifizierten Ausbildung genügen zu können.

Unter Federführung des Landesverbands der Evangelischen Tageseinrichtungen für Kinder wurde mit der „Praxismentor/innen-Qua-

2 Anders als in anderen Bundesländern war dieses Projekt in Bremen von Anfang an als eines mit starkem Praxisbezug konzipiert: Insgesamt waren 45 Kitas und 18 Grundschulen einbezogen, die in 11 sozialräumlich vernetzten Verbünden zusammenarbeiteten. Die Resultate der fast fünfjährigen Kooperation sind in einem Handbuch nachzulesen: Handbuch zum Übergang von der Kita in die Grundschule (http://www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/docs/abschlussbericht_frue_lern_.pdf (Zugriff: 30.11.2014))

lifizierung“ (PMQ) ein trägerübergreifendes Weiterbildungsangebot auf Hochschulniveau entwickelt und mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) inzwischen sechs Mal erfolgreich durchgeführt. An der Entwicklung waren beteiligt: die Universität Bremen, eine Fachschule für Sozialpädagogik, das Referat für Kinder- und Jugendförderung, Bereich Ausbildung bei der Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen und Vertreter/innen der Träger. Durch die konstruktive Zusammenarbeit bei der gemeinsamen Entwicklung der PMQ wurden gegenseitige Abgrenzungen und Vorbehalte, insbesondere im Hinblick auf die neue Ausbildung zur Elementarpädagog/in der Universität Bremen, überwunden.

Von der Entwicklungsgruppe wurde eine gemeinsame Durchführung der PMQ von „Theorie und Praxis“ für sinnvoll erachtet, da Fachschule, Universität und Praxis an der Ausbildung beteiligt sind. Die Weiterbildung umfasst sieben Bausteine und orientiert sich an den Anforderungen der beruflichen Praxis und den Praktikumsanforderungen der Ausbildungsstätten Fachschule und Universität Bremen (s. Kapitel A 2 und B 2, vgl. Carle, Koeppel 2014). Durchgeführt wurden bzw. werden die sieben Bausteine der PMQ durch ein Dozent/innen-Team mit je einer Vertreter/in einer Ausbildungsstätte und einer Praxis- bzw. Trägervertreter/in.

2 Die Kita als Lernort der Ausbildungsgänge im Elementarbereich

(Gisela Koeppel)

Die Kindertageseinrichtung gewinnt auch als Ausbildungsort eine steigende Bedeutung. Theoretische, an der Schule, Hochschule oder Universität erworbene Kenntnisse werden hier erprobt und reflektiert und können so zu Handlungswissen transformiert werden. Gleichzeitig erhält die Kita über die Zusammenarbeit mit den Ausbildungsstätten Kenntnis über neue wissenschaftliche Erkenntnisse und Entwicklungen, ebenso wie Entwicklungen in der Praxis in die Ausbildungsstätten einwirken.

Die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz und der Jugend- und Familienministerkonferenz bilden die gesetzlichen Grundlagen für die Kita als Lernort der Ausbildung des Berufsnachwuchses. Bereits 2001 hat die Jugendministerkonferenz aufgrund der gestiegenen Erwartungen an Erziehung, Bildung und Betreuung und den Anforderungen an die Qualifizierung des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen die Ausbildung nicht als alleinige Aufgabe der schulischen Ausbildungsstätten angesehen, sondern gefordert, dass die Kinder- und Jugendhilfe „in den praktischen Ausbildungsabschnitten unmittelbar dazu beitragen muss, die Qualifizierungsziele und –inhalte zu erreichen“ (Kommission Kindertagesstätten, Tagespflege, Erziehung in der Familie 2001, S. 96). Gefordert wird eine gemeinsame Verantwortung für die Ausbildung und eine Neubestimmung des Verhältnisses der Lernorte (Hoch-)Schule und Praxis. Begründet wird dies damit, dass sowohl Erfahrungen aus dem „Lernort (Hoch-)Schule als auch aus dem „Lernort Praxis“ notwendig sind, um als pädagogische Fachkraft die Praxis gestalten zu können. Die Praxis wird somit zu einem „unverzichtbaren Partner“ (Kommission), der sich als Lernort begreift, „der eine differenzierte Auseinandersetzung mit den am „Lernort (Hoch-) Schule erworbenen Kenntnissen in konkreten Handlungssituationen ermöglicht und sich dafür qualifiziert“ (ebenda, S. 98). Berufliche Handlungskompetenz kann nur in sinnstiftenden und praxisbezogenen Kontexten und auf der Basis einschlägigen reflektierten Wissens erworben werden.

Auch wenn in Bremen in den Kindertageseinrichtungen häufig Praktikant/innen unterschiedlicher Ausbildungsgänge anzutreffen sind (s. Tabelle unter 1.2), richtet sich der Fokus in den folgenden Ausführungen im Wesentlichen auf die Ausbildungen, die den Berufsnachwuchs in der Kindertagesbetreuung qualifizieren, also die Erzieher/innenausbildung und die Ausbildung zur Elementarpädagog/in bzw. Kindheitspädagog/in B. A. (Bezeichnung von der KMK und JFMK empfohlen), da sie auch in den Kitas die größte Gruppe der Praktikant/innen stellen. Seit 2011 ist das Vorpraktikum für die Erzieher/innenausbildung in Bremen abgeschafft, als Erstausbildung wurde die Berufsfachschule für Sozialpädagogische Assistenz der Erzieher/innenausbildung vorgeschaltet.

Im Unterschied zu anderen Bundesländern wird der Übergang in den Beruf in die Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe (Berufspraktikum) und die Vergabe der staatlichen Anerkennung traditionell vom Bereich Ausbildung bei der Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen (Landesjugendamt) verantwortet, inhaltlich gestaltet und begleitet. Die jeweilige Anerken-

nungsordnung für den berufspraktischen Teil der Ausbildung legt die Ziele und Anforderungen im Berufspraktikum fest. Die staatliche Anerkennung wird sowohl Erzieher/innen als auch Elementarpädagog/innen nach erfolgreichem Abschluss des Berufspraktikums ausgesprochen.

An den verschiedenen Ausbildungsorten (Berufsfachschule für sozialpädagogische Assistenz, Fachschule für Sozialpädagogik, Universität Bremen) wurden in den letzten Jahren Praktikumsstrukturen und –aufgaben geändert und weiter entwickelt. So führte z. B. die Reakkreditierung des M. Ed. zu anderen Praktikumsstrukturen im B. A. Studiengang der Universität Bremen. Die Kenntnisse über diese Veränderungen gelangen jedoch nicht automatisch in die Praxisstellen. Dort herrscht u. a. auch ein großer Informationsbedarf bezüglich der Umstrukturierung der neuen „gestuften“ Ausbildung zur Erzieher/in und den Inhalten des Lernfeldkonzepts mit den Anforderungen an die Praktika. Es bedarf also eines ständigen Dialogs der Lernorte, um im Austausch die für die Professionalisierung des Berufsnachwuchses notwendigen Anpassungen an veränderte Praktikumsstrukturen und Aufgaben sowie neue relevante wissenschaftliche Erkenntnisse und Forschungsergebnisse in Übereinstimmung zu bringen.

2.1 Aufgaben und Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte

„Handlungsanforderungen sind typische, regelmäßig wiederkehrende Situationen aus dem Berufsalltag der frühpädagogischen Fachkräfte“ (WiFF 2014, S. 81-82), sie ergeben sich aus dem gesellschaftlichen und gesetzlichen Auftrag des Kindergartens zur Bildung, Betreuung und Erziehung und der jeweiligen Konzeption des Trägers (z. B. Trägerkonzeption KiTa Bremen) bzw. der Einrichtung. Grundlage bilden die Anforderungen, die sich insbesondere aus dem gesetzlichen Auftrag zur Inklusion und Partizipation im Kindergarten ergeben. Es geht darum, jedes einzelne Kind in seiner Besonderheit wahrzunehmen, wertzuschätzen und zu fördern im Sinne „egalitärer Differenz“ (Prengel 2010). Gleichzeitig ist jedes Kind nach seinen Fähigkeiten an der Gestaltung des Alltags zu beteiligen, Gruppenprozesse sollen initiiert und gefördert werden. Aufgaben sind z. B.:

Handlungsfeld	**Aufgaben**
Arbeit mit Kindern	▪ Alltag mit Kindern gestalten (Raumgestaltung, anregende Materialien, rhythmisierter Tagesablauf, Pflege von Ritualen) ▪ Beziehung zum einzelnen Kind aufbauen und kooperative Gruppenprozesse fördern ▪ Sprachliche Bildung und Erziehung in alltagsintegriertem Kontext ▪ Gestaltung responsiver Interaktion zum einzelnen Kind und zur Gruppe (Dialog, Umgang mit Konflikten) ▪ Kinder an allen sie betreffenden Situationen beteiligen (Partizipation) ▪ Spiel- und Lernumgebungen anregend gestalten ▪ Bildungschancen eröffnen - mit Bildungsplänen arbeiten ▪ Spezifische individuell weiterführende Erfahrungen in den Bildungsbereichen ermöglichen: Ästhetische Bildung / Sprachförderung / Mehrsprachigkeit / Mathematik / Natur und Umwelt / Bewegung

	▪ Wahrnehmung, Beobachtung und Dokumentation des Entwicklungsstandes und der Bildungsprozesse der Kinder (z. B. individuelle Lern- und Entwicklungsdokumentation in Bremen 2010) ▪ Übergänge mit Kindern und Eltern gestalten (Eingewöhnung, Übergang in die Grundschule)
Zusammenarbeit mit Eltern / Familie	▪ Informelle und institutionelle/strukturelle Zusammenarbeit mit Eltern ▪ Übergänge mit Kindern und Eltern gestalten (Eingewöhnung, Übergang in die Grundschule) ▪ Entwicklungsgespräche ▪ Gesprächskreise ▪ Elternbildungsarbeit
Arbeit in der Institution / Organisation und Management	▪ Teamarbeit ▪ Übernahme von speziellen Aufgaben ▪ Qualitätsentwicklung: z. B. Weiterentwicklung der Kita zum Familienzentrum
Kooperation / Vernetzung im Sozialraum	▪ Kooperation mit Grundschulen, Vereinen und Organisationen im Sozialraum ▪ Vernetzung mit Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe

Eine ausführliche differenzierte Darstellung der Handlungsanforderungen frühpädagogischer Fachkräfte findet sich in: „Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)“ 2011.

2.2 Professionelles und kompetentes Handeln, Kompetenzentwicklung

Welche Kompetenzen benötigen pädagogische Fachkräfte für die Aufgaben zur Gestaltung der pädagogischen Arbeit mit Kindern und ihren Eltern, und wie lässt sich Handlungskompetenz in den praktischen Ausbildungsteilen (weiter-) entwickeln?

Aus der Fülle von Definitionen zum Kompetenzbegriff favorisiert die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) ein auf dem DQR basierendes Kompetenzmodell, nämlich „die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden“ (AK DQR 2011, S. 16, zitiert nach: Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen, WiFF Wegweiser Weiterbildung Nr. 7, S. 80), die sich aus Fachkompetenz (Wissen und Fertigkeiten) und personaler Kompetenz (Sozial- und Selbstkompetenz) zusammensetzt.

Als personale Kompetenzen bilden pädagogische Einstellungen, Werthaltungen und Überzeugungen (professionelle Haltung) eine wesentliche Entscheidungsgrundlage in konkreten pädagogischen Handlungssituationen. Professionelle Handlungsfähigkeit von pädagogischen Fachkräften wird von folgenden Orientierun-

gen und Einstellungen zu frühkindlichen Bildungs-und Lernprozessen beeinflusst. Sie steuern u. a. pädagogisches Handeln und werden von Anders als besonders bedeutsam angesehen (vgl. Anders 2012).

- Einstellung zu grundlegenden frühpädagogischen Ansätzen / Konzepten
- Vorstellungen über Aufgaben des Kindergartens
- Vorstellungen über die eigene pädagogische Rolle
- Stellenwert verschiedener Bildungsbereiche im Kindergarten
- erkenntnistheoretische Einstellungen in Bezug auf den Erwerb von Kompetenzen in verschiedenen Bildungsbereichen
- Vorstellungen darüber, welche Kompetenzen vermittelt werden sollen
- Einfluss der eigenen emotionalen Haltung zu und das Interesse an den Bildungsbereichen und ihren Inhalten (gebunden an eigene positive bzw. negative schulische Erfahrungen) auf die Gestaltung von Bildungs- und Lernsituationen
- eigene biografische Erfahrungen mit Erziehung und Lernen.

Neben dem Kompetenzmodell für die Frühpädagogik von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch (2011) wird basierend auf den Vorgaben der OECD in der Definition von Strauch u. a. (2009) der Einfluss des Kontextes und der Rahmenbedingungen auf professionelles Handeln hervorgehoben: „Kompetenz ist die Fähigkeit bzw. das Potential zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Anforderungen in spezifischen Situationen. Kompetentes Handeln schließt einen angemessenen Einsatz von Wissen und Fertigkeiten sowie Werten, Motivationen und Persönlichkeitseigenschaften des Individuums ein und wird durch äußere Umstände und Rahmenbedingungen einer Situation beeinflusst.“ (Strauch u. a. 2009, S. 17)

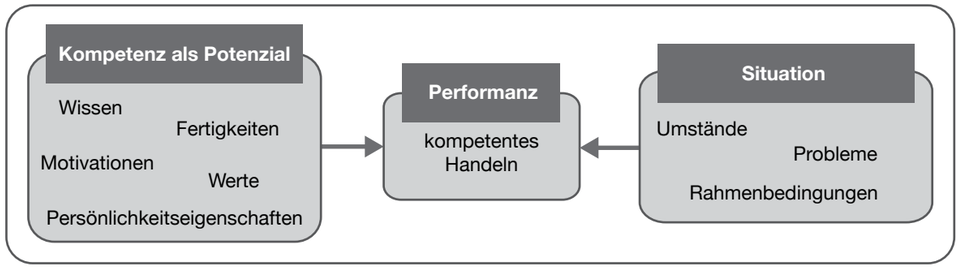

Abb. 1: Kompetenz und kompetentes Handeln (Strauch u.a. 2009, S. 17)

Sowohl die oben skizzierte Definition von Handlungsanforderungen als auch die entwickelten Kompetenzmodelle sind notwendig vereinfachend. Sie dienen dazu, komplexe, letztlich nicht vorhersagbare Handlungssituationen zu analysieren. In der Realität jedoch ergibt sich die Komplexität einer pädagogischen Handlungssituation im prozessualen Zusammenwirken von Kind, Kindergruppe, pädagogischer Fachkraft und Situation in einem spezifischen institutionenhistorischen Kontext immer wieder neu. Der Umgang mit Kontingenz (Andersartigkeit) stellt eine wesentliche Entwicklungsaufgabe dar, da sich pädagogische Situationen immer wieder anders stellen und je nach Standpunkt unterschiedlich gedeutet werden können (vgl. Urban 2008).

In eine Handlungssituation bringen die Interaktionspartner nicht nur ihre Ziele und ihr Wissen,

sondern auch ihre Dispositionen und Haltungen ein, die nicht unwesentlich zum Gelingen (oder Misslingen) einer Situation beitragen. Erst durch reflektierte Erfahrung wird es möglich, Wissen und Fertigkeiten situativ wirksam einzusetzen. Situationen können zunehmend besser wahrgenommen und angemessen gedeutet werden. Eine Voraussetzung dafür ist es, dem Interaktionspartner offen und zugewandt zu begegnen. So kann sich über Aktion und Reflexion allmählich ein Verständnis der Komplexität pädagogischer Handlungen in Situationen entwickeln („reflection-in-action“, Schön 1987) und zur Kompetenzentwicklung beitragen. Es handelt sich also um einen Entwicklungsprozess, der durch die zu bewältigenden Situationen immer wieder angestoßen wird, wie das Modell von Keller-Schneider veranschaulicht.

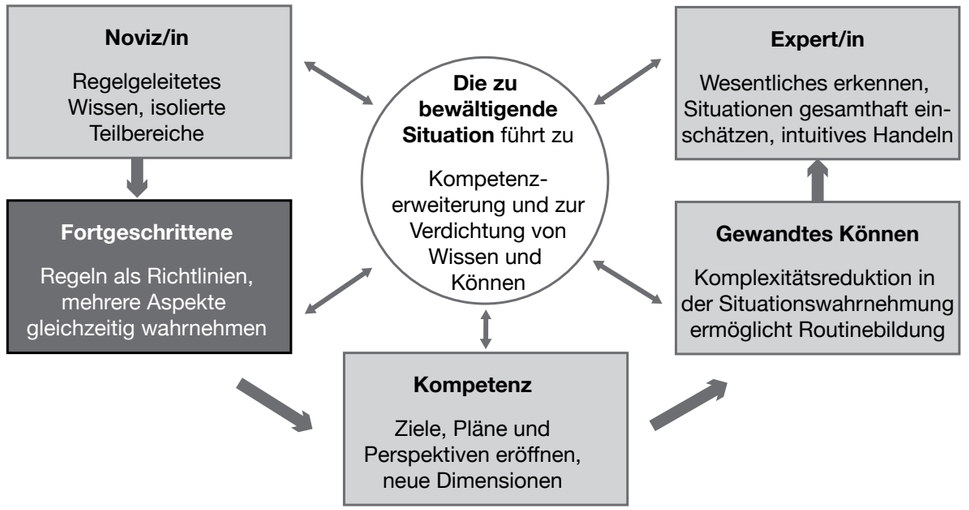

Abb. 2: Phasen der Kompetenzentwicklung (Keller-Schneider 2010, S. 60)

Kompetenzentwicklung

Professionelle Handlungsfähigkeit kann sich nur entwickeln, wenn der Erwerb fachlichen, methodischen, personalen und sozialen Wissens in den Handlungsfeldern (einschließlich der Prozessdimensionen) der frühen Kindheit durch Erfahrungswissen aus intensiven Praxiserfahrungen und ihrer Reflexion ergänzt und vertieft wird. Der Reflexionsfähigkeit kommt dabei eine herausragende Rolle zu, da „implizites Handlungswissen, also das, was im Alltag selbstverständlich erscheint und gut funktioniert (oder auch nicht), bewusst und explizit gemacht wird und damit überhaupt erst Gegenstand des Nachdenkens, der Diskussion und des Theorie-Praxisvergleichs werden kann“ (von Balluseck, Nentwig-Gesemann 2008, S. 29ff).

Bereits ab den 1980er Jahren wurden für die Ausbildung von pädagogischen Fachkräften (Lehrer/innen, Erzieher/innen) Entwicklungsmodelle mit zu bearbeitenden Entwicklungsaufgaben konzipiert, die die Kontinuität im Entwicklungsprozess betonen (vgl. Gruschka 1985). Das Entwicklungsstufenmodell von Gruschka für den doppelqualifizierenden Bildungsgang des Kollegschulversuchs in NRW wurde in den 1990er Jahren durch das Lernfeldkonzept abgelöst, das die Bearbeitung von Lernsituationen in Lernfeldern vorsieht.

Dreyfus und Dreyfus betonen, dass sich die ganze Person im Laufe des Entwicklungsprozesses von der Anfänger/in bis zur „Expertentätigkeit“ grundlegend verändert. Dabei handelt es sich nicht nur um ein Mehr an Kenntnissen oder Fertigkeiten, die eine Person erwirbt. Im Laufe des Entwicklungsprozesses ändert sich sowohl die Wahrnehmung der Welt und die Lösung von Problemen wesentlich als auch die Art und Weise, wie man an den Erwerb neuer Fähigkeiten herangeht (vgl. Dreyfus und Dreyfus 2000, für die pädagogisch-didaktische Kompetenz: Carle 2000, S. 474ff).

Ausgehend von diesen Modellen der Kompetenzentwicklung von der Anfänger/in zur Expert/in und den skizzierten Handlungsfeldern lassen sich für die berufliche Entwicklung von Erzieher/innen und Elementarpädagog/innen aufeinander aufbauende Aufgabenstellungen und zu bewältigende Situationen beschreiben, die besonders in den praktischen Ausbildungsanteilen bearbeitet werden und zur Integration von fachlichem Wissen und praktischer Erfahrung beitragen. Die Entwicklung einer professionellen reflektierten Haltung ist u. a. Aufgabe in allen Praktika, sie wird zunehmend vertieft und erweitert sich auf alle Handlungsfelder.

So liegt der Schwerpunkt der Aufgaben und Anforderungen in den ersten Praktika in der Anbahnung einer professionellen Haltung und im Handlungsfeld „Arbeit mit Kindern“. Im Handlungsfeld „Zusammenarbeit mit Familien“ finden erste informelle Kontakte zwischen Praktikant/in und den Erziehungsberechtigten statt. Diese Erfahrungen werden im Berufspraktikum (bzw. in längeren Praktikumsphasen oder Praxissemestern) vertieft und systematisiert (s. Baustein 7 „Begegnung zwischen Eltern und Praktikant/innen“). Ebenso werden die Erfahrungen in der Zusammenarbeit im Team (Handlungsfeld Arbeit in der Institution/Organisation und Management) erweitert. Die Praktikant/in bringt ihre besonderen Fähigkeiten aus der Fachschulausbildung bzw. dem Studium in das Team ein. Im Handlungsfeld „Vernetzung und Sozialraum“ lernt sie die Einbindung in und den Umgang der Kita mit dem Sozialraum kennen. So kann z. B. die Elementarpädagog/in (der Universität Bremen) ihre im Studium erworbenen Kompetenzen bei der Kooperation mit der Grundschule zur Gestaltung des Übergangs in die Grundschule nutzen.

Die Situation der Anfänger/in im Berufsfeld

Eine Anfänger/in im pädagogischen Berufsfeld bringt in den beruflichen Entwicklungsprozess bereits biografisch erworbene Erfahrungen mit „Erziehen und Erzogen werden“ mit (Eltern, Lehrer/innen, Peergroup), ihre/seine Vorstellungen sind jedoch eher unsystematisch, von alltäglichen Erfahrungen geprägt. Gefühle und Empfindungen sind noch wenig fachlich reflektiert, ebenso pädagogische Handlungen. In der Kontaktaufnahme zum einzelnen Kind und zu Kleingruppen erlebt die Anfänger/in im Praktikum zum ersten Mal einen Perspektivenwechsel, sie erlebt sich in der Rolle der Erziehenden und wird auch von den Kindern so wahrgenommen, was sie oft überrascht. Die Wahrnehmungen der beruflichen Praxis sind eher ausschnitthaft auf einzelne konkrete Details und Situationen gerichtet. Die Wahrnehmung der Wirkung kindlichen Verhaltens auf die Wahrnehmung eigener Gefühle und Empfindungen ist noch gering ausgeprägt (biografisch erworbene Beziehungsmuster: „das Kind vor mir und das Kind in mir“). Die Wechselwirkung in Interaktionen kann erahnt werden. Vorhandenes Wissen wird „regelhaft“, rezeptmäßig angewendet. Wenn Unerwartetes geschieht, ist die Anfänger/in meist irritiert und weiß häufig nicht, wie sie pädagogisch angemessen reagieren soll („Dilemmasituation“, vgl. Nentwig-Gesemann 2012, s. Baustein 4 „Analyse und Reflexion pädagogischer Prozesse“ und Baustein 5 „Methodische und didaktische Prinzipien der Lernbegleitung“). Mit Hilfe von Reflexion entsteht allmählich Erfahrungswissen über Situationen und Verhalten des einzelnen Kindes und von Gruppenprozessen, d. h. es entwickelt sich eine Vorstellung darüber was die Berufsrolle als Erzieher/in bzw. Elementarpädagog/in ausmacht.

Die Aufgaben der Praktikant/in:

Das Führen eines Lerntagebuchs ist eine verbindliche Aufgabe aller Praktikant/innen. In diesem sollten u. a. täglich Erfahrungen, Fragen und Beobachtungen notiert werden. Werden die protokollierten Erfahrungen ausgewertet und diskutiert, so kann das zur Entwicklung einer forschenden Haltung beitragen, insbesondere wenn dieser Prozess durch die Praxismentor/in unterstützt wird. Dabei geht es nicht nur um zu bewältigende Anforderungen und Probleme, sondern vor allem um das Kennenlernen der Struktur des Tagesablaufs sowie der pädagogischen Handlungen der Fachkraft und die ihnen zugrundeliegenden Konzepte. Die Praktikant/in lernt gezielt Kontakte zu Kindern herzustellen, sie bringt sich in Spielhandlungen und Aktionen mit eigenen Ideen ein und setzt dabei Sprache und Ausdrucksfähigkeit adressatenbezogen ein. Eine wichtige Aufgabe ist die Beobachtung einzelner Kinder und kleiner Kindergruppen. Die Beobachtungen zu deuten heißt, sie mit bereits erworbenem (wissenschaftlichen) Wissen in Beziehung zu setzen und (mehrperspektivisch) zu interpretieren. Beobachtungsinstrumente, z. B. die „Bremer Lern- und Entwicklungsdokumentation“, werden in ihrem praktischen Nutzen zur Gestaltung von anregenden Bildungssituationen kennengelernt, erprobt und situationsangemessen variiert. Wichtig ist eine kritisch-konstruktive Haltung nicht nur zum Beobachteten, sondern auch zu den eingesetzten Beobachtungsinstrumenten. Zur Gestaltung von Bildungs- und Lerngelegenheiten sollen die Praktikant/innen ihre in der Ausbildung bzw. im Studium erworbenen fach-(wissenschaftlichen) und fachdidaktischen Fähigkeiten nutzen. Elementarpädagog/innen achten vor dem Hintergrund ihrer besonderen Ausbildung auf die Anschlussfähigkeit der Bildungssituationen mit Blick auf die Arbeit in der Grundschule. Die Praktikant/innen hinterfragen eigene pädagogische Handlungen, reflektieren sie und stellen dabei auch einen Bezug zu eigenen biografischen Erfahrungen her.

Durch Rückmeldung der Praxismentor/in entwickelt sich bewusste Selbst- und Fremdwahrnehmung, und eine professionelle Haltung entsteht allmählich durch Reflexion der eigenen Rolle als (zukünftige) Pädagog/in, dies stellt auch eine emotionale Herausforderung dar. Im Reflexionsgespräch können als schwierig erlebte Situationen mit Kindern z. B. mit Hilfe der Methode der „Dilemmasituationen“ (Nentwig-Gesemann 2012) analysiert und Handlungsalternativen entwickelt werden. Die Praktikant/in bearbeitet die von den Ausbildungsstätten gestellten Praktikumsaufgaben.

Fortgeschrittene Anfänger/in

Die Erfahrungen mit der Berufsrolle als pädagogische Fachkraft werden vertieft und erweitert, denn es sind bereits Vergleichsmöglichkeiten mit vorangegangenen Praxiserfahrungen möglich. Die Praktikant/in erkennt vorhandene Strukturen im Alltag und sie übernimmt größere Teilaufgaben (z. B. Gestaltung von Standardsituationen) verantwortlich. Die Wahrnehmung bzw. der Blick auf Kind, Kinder und Situationen wird mit Hilfe bereits angebahnter Deutungskompetenz differenzierter und die Aufmerksamkeit für gleichzeitig ablaufende Situationen und Spielhandlungen wird größer. Deutungen von Beobachtungen werden fachlich vertieft und verstärkt wird wissenschaftliches Wissen zur Deutung herangezogen. Die Wechselwirkung in Interaktionen mit Kindern und Erwachsenen wird differenzierter wahrgenommen. Das eigene pädagogische Handeln kann zunehmend angemessener, d. h. situationsbezogen im richtigen Kontext, stattfinden. Beim Umgang mit auftretenden Problemen ergeben sich jedoch häufig noch Schwierigkeiten. Gefühle und Emp-

A 2 | Die Kita als Lernort der Ausbildungsgänge im Elementarbereich

findungen, die Kinder und Situationen in der Praktikant/in auslösen, werden bewusster wahrgenommen und von ihr mit Hilfe wissenschaftlichen Wissens und den eigenen biografischen Erfahrungen in Beziehung gesetzt.

Die Aufgaben der Praktikant/in:

Im Lerntagebuch werden u. a. Beobachtungen festgehalten, die mit Hilfe wissenschaftlichen Wissens gedeutet, ebenso wie Zusammenhänge zwischen eigenem Verhalten und dem Verhalten der Kinder hergestellt werden. Es geht darum, Wechselwirkungen zu erkennen. Strukturen und ihre Bedeutung im Alltag werden wahrgenommen und Teilaufgaben verantwortlich ausgeführt. Durch Beobachtung von Interessen und Bedürfnissen der Kinder werden geplant Impulse zur Aneignung von Welt gegeben und diese reflektiert, neben erziehungswissenschaftlichem Wissen wird fach-(wissenschaftliches) und fachdidaktisches Wissen herangezogen. Alltagssituationen werden unter Berücksichtigung der Themen der Bildungsbereiche zur Gestaltung von Bildungs- und Lernanlässen genutzt (vgl. Bremer Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich 2004, s. B 2.3 Baustein 3 „Forschendes Lernen und Selbstbildungsprozesse“). Die Praktikant/in gewinnt Sicherheit durch Üben und Ausprobieren, fachliches Argumentieren und Reflektieren. Erlebte Handlungssituationen mit einzelnen Kindern oder Kindergruppen werden kriteriengeleitet z. B. mit Hilfe der Methode der Fallarbeit reflektiert (vgl. Michel-Schwartze 2012, s. B 2.4 Baustein 4 „Analyse und Reflexion von pädagogischen Prozessen“ und B 3.1 Vertiefung und Reflexion: „Die Nachmittage“). In der Reflexion ist u. a. auch über den Zusammenhang zwischen eigenen Neigungen (Schwerpunkten) und ihrem Einfluss auf die Gestaltung pädagogischer Situationen nachzudenken. Die Aufgabenstellungen der Ausbildungsstätten werden von der Praktikant/in bearbeitet.

Fortgeschrittene / routinierte Fachkraft

In länger dauernden Praxisphasen (Berufspraktikum bzw. erste Berufsjahre) entsteht Routine in alltäglichen pädagogischen Situationen und damit Erfahrungswissen. Damit sich Wissen, Reflexion und Handlungsvollzug miteinander verschränken können und die pädagogische Handlungskompetenz weiterentwickelt wird, müssen die Routinen pädagogischen Handelns und der pädagogische Alltag mit Hilfe wissenschaftlichen Wissens reflektiert werden.

Die Struktur des Alltags wird zunehmend deutlicher im Zusammenhang mit den pädagogischen Zielen wahrgenommen. Abläufe werden kritisch hinterfragt, Änderungsideen entwickelt und erprobt. Beobachtung und Deutung sowie pädagogisches Handeln werden professioneller, bisherige Erfahrungen und Erkenntnisse werden neben wissenschaftlichem Wissen zur Deutung herangezogen und verinnerlicht, sie steuern das pädagogische Handeln. Bewusste, zielorientierte Gestaltung von Bildungsgelegenheiten und der Lernumgebung (mit Beteiligung der Kinder) werden entwicklungspsychologisch, pädagogisch und fach-wissenschaftlich (z. B. Entwicklung mathematischer Fähigkeiten) begründet und reflektiert. Die Steuerung des Gruppengeschehens gelingt zunehmend sicherer und auf der Basis überlegter Planung und vorheriger Erfahrungen werden Projektarbeit oder das Arbeiten in Lernwerkstätten gemeinsam mit den Kindern geplant, durchgeführt und reflektiert. Vorausschauend können Situationen eingeschätzt und z. B. unnötige Streitsituationen abgemildert bzw. umgangen werden. Es gelingt ein flexibler Umgang mit Regeln und Situationen. Kontakte zu Eltern werden professioneller, sie werden systematischer gestaltet.

Aufgaben:

Das Lerntagebuch wird weiterhin zur Beobachtung und Gestaltung von Beziehungen und

Gruppenprozessen sowie zur Reflexion genutzt. Selbst- und Fremdwahrnehmung wird mit Hilfe der Reflexionsgespräche geschärft (s. B 2.2 Baustein 2: „Gespräche führen mit Praktikant/innen“). Der Umgang mit Konflikten zwischen Kindern und zwischen Kindern und Erwachsenen wird zunehmend professioneller gestaltet. Es gelingt immer angemessener, Beziehungen zu den Kindern, den Alltag und Gruppenprozesse kultursensibel und partizipativ zu gestalten (interkulturell, genderbezogen), dabei werden Anzeichen von Kinderarmut und Vernachlässigung wahrgenommen und Kinder in ihrer Selbstkompetenz gestärkt (Resilienz). Die eigene Vorbildrolle wird bewusster gestaltet und erlebte Handlungssituationen werden kriteriengeleitet (z. B. mit Hilfe der Methode der Fallarbeit, s. o.) analysiert und reflektiert (s. B 2.2 Baustein 2: „Gespräche führen mit Praktikant/innen“ und B 2.4 Baustein 4: „Analyse und Reflexion von pädagogischen Prozessen“). Im Handlungsfeld Zusammenarbeit mit Eltern/Familien werden informelle Kontakte mit Eltern gepflegt und die geplante Zusammenarbeit mit Eltern (Entwicklungsgespräche) wird zielorientiert durchgeführt und ausgewertet (s. B 2.7 Baustein 7: „Begegnung zwischen Eltern und Praktikant/innen“). Die Zusammenarbeit im Team und das Einbringen von Gestaltungsideen zur pädagogischen Arbeit in der gesamten Kita werden bewusst wahrgenommen.

Der Vollständigkeit halber wird die weitere Kompetenzentwicklung benannt: *Gewandte Praktizierende* können Handlungen und Situationen / Interaktionen im Kontext wahrnehmen und entsprechend agieren. Vorgehensweisen können an neue Anforderungen angepasst werden (Selbstoptimierung) und aus Erfahrungen anderer kann gelernt werden. Leitsätze werden als solche und nicht als „Regel“ verstanden, Urteilsvermögen bildet sich.

Expert/innen bzw. Meister/innen sind nicht perfekt! „Reflektierte Experten“ (Benner 2000) können deklariertes Wissen zur Reflexion von Handlungsentscheidungen heranziehen, die auf situativen Entscheidungen beruhen (vgl. Benner 2000).

2.3 Aufgaben der Mentor/in: Begleitung des beruflichen Entwicklungsprozesses

In den Praktikumsordnungen und im Praktikumsleitfaden (Universität Bremen) sind Ziele, Inhalte und Aufgaben formuliert, die die jeweiligen Praktika auf den unterschiedlichen Ausbildungsebenen strukturieren und Auskunft über die Anforderungen und Aufgabenstellungen der jeweiligen Ausbildung (FSP, Universität, s. B 2.1 Baustein 1: „Überblick über die verschiedenen Praktika im Elementarbereich“) geben. Diese bilden die Grundlage für die Begleitung der Praktikant/in in den verschiedenen Ausbildungsgängen und Praktika.

Idealerweise kann in den Praktika Wissen, Reflexion und Handlungsvollzug miteinander verschränkt und an den Kenntnissen, Fertigkeiten und Erfahrungen der Praktikant/in angeknüpft werden. Für einen gelungenen Praxistransfer benötigen Lernende deshalb in der Praxis erfahrene und kompetente Mentor/innen[1] , die sie bei ihren ersten Schritten im Berufsfeld Kindertageseinrichtung begleiten und unterstützen. Die Praxismentor/in versteht sich als Lernbegleiter/in und –berater/in (Coach), die der Praktikant/in etwas zutraut, ihr Handlungsspielräume eröffnet, vertrauensvoll den eigenen Weg der Praktikant/in unterstützt und Rückmeldung über den jeweiligen Stand der Kompetenzentwicklung gibt. Dies erfordert von der Praxismentor/in neben Sachkenntnis und kommunikativen Kompetenzen ein hohes Maß an Selbstreflexion (Reflexion der eigenen Praxis). Die Reflexionskompetenz ist unbestritten die herausragende

1 Mentor (griechisch Μέντωρ) ist eine Figur aus Homers Epos Odyssee, der Berater von Odysseus' Sohn Telemachos. Im übertragenen Sinn ist er ein älterer – kluger und wohlwollender – Berater eines jungen Menschen.

Kompetenz (früh-)pädagogischer Fachkräfte. Es geht in der Begleitung der Praktikant/in darum, Reflexionen zu initiieren im Sinne „fallverstehenden“ Lernens. Unter Berücksichtigung (berufs-)biografischer Aspekte kann die Praktikant/in einen Perspektivwechsel vornehmen und die Vielschichtigkeit von pädagogischen Situationen erkennen. So kann sie Empathie entwickeln und verstehen lernen (Arnold u. a. 2011), denn das Ziel der Begleitung des Entwicklungsprozesses der Praktikant/in ist es, ihre professionelle Handlungskompetenz zu stärken (s. B 2.5 Baustein 5 „Methodische und didaktische Prinzipien der Lernbegleitung im Praktikum“).

Alle Kompetenzen in der pädagogischen Arbeit mit Kindern, Eltern und im Team (im Handlungsvollzug) kommen auch in der Begleitung von Praktikant/innen modifiziert, d. h. bezogen auf das Lernen von Erwachsenen zum Tragen. Kompetenzanforderungen an Praxismentor/innen sind u. a. folgende:

Fachkompetenz	**Methodisch-didaktische Kompetenz**	**Personale Kompetenz**	**Sozialkompetenz**
Pädagogisch/ psychologisches Fachwissen Lernpsychologische Kenntnisse (Vorstellung von Lernen als eigenaktiver Prozess) Kenntnisse der Berufspraxis Kenntnisse der aktuellen Entwicklungen im frühpädagogischen Bereich Kenntnisse der Bildungspläne	didaktisches und fachdidaktisches Wissen Beobachtungs- und Dokumentationsformen (Bremer Lern- und Entwicklungsdokumentation, Bildungs- und Lerngeschichten nach M. Carr) Inhalte und Themen der Bildungspläne Feedbackverfahren Reflexionsformen Methode der kollegialen Fallberatung Lerntagebuch / Logbuch als Reflexionsmedium	Zuverlässigkeit Wertschätzender Umgang Aufgeschlossenheit für neue Ideen Reflexionsfähigkeit Selbstreflexion Authentizität Geduld und Toleranz	Kommunikationsfähigkeit adressaten- und situationsbezogen Interaktion mit Praktikant/in Anerkennung der individuellen Verschiedenheit Beteiligung der Praktikant/in an allen anfallenden Arbeiten Wahrnehmung von Gruppen-/Teamprozessen Beziehungsgestaltung (Balance zwischen Distanz und Nähe) Konstruktiver Umgang mit Konflikten Gesprächsleitung Ausdrucksfähigkeit Führungsfähigkeit Situationsangemessene Selbstdarstellung

Die Kompetenzen der Praxismentor/in zur Beziehungsgestaltung mit erwachsenen Lernenden zeigen sich in der Zusammenarbeit mit der Praktikant/in. Im Dialog mit der Praktikant/in geht es darum, dass die Praxismentor/in ihre Handlungen und ihre Einstellungen (professionelle Haltung) transparent macht, um Bezüge, Zusammenhänge und Kontexte aufzuzeigen. So kann die Praktikant/in über die Kommunikation der Absichten, die in den pädagogischen Handlungen stecken (aber nicht gesehen werden können), die Zusammenhänge zwischen fachlichen Anforderungen und den dafür notwendigen Kompetenzen nachvollziehen. Die Praxismentor/in bringt ihre Beobachtungs- und Deutungskompetenz in die Reflexionen mit der Praktikant/in ein (z. B. in Form der kollegialen Fallberatung) und fordert sie auf, Bezüge zwischen ihren eigenen biografischen Erfahrungen und professionellem pädagogischen Handeln herzustellen. Gemeinsam kann überlegt werden, welche weiteren Schritte z. B. zur Gestaltung der Beziehung zu einem einzelnen Kind oder der Gestaltung der Gruppenarbeit vorstellbar sind. Ergänzend dazu erhält die Praktikant/in in Teamsitzungen zur inhaltlichen Planung der pädagogischen Gruppenarbeit Einblick in die Bedingungen für Planung, Strukturierung und Organisation pädagogischer Prozesse und kann sich je nach Ausbildungsstand beteiligen.

Die Begleitung von Praktikant/innen in kürzeren Praxisphasen (Anfänger/innen) besteht darin, Informationen über Aufgaben und Aufgabenbereiche in der konkreten Kita sowie die eigene professionelle Haltung zu erläutern. Mit der Praktikant/in strukturiert die Praxismentor/in das Praktikum (Grundlage: Praktikumsaufgaben der jeweiligen Ausbildungsstätte). Die Beobachtungen der Praktikant/in werden mit ihrem erworbenen (wissenschaftlichen) Wissen in Beziehung gesetzt und Selbst- und Fremdwahrnehmung wird durch Reflexion gestärkt. Die Praxismentor/in stellt Raum für Erprobungen bereit und fördert die Reflexionsfähigkeit. Sie gibt individuelles Feedback zum Lernprozess, über Stärken, Kompetenzzuwachs und noch vorhandenen Entwicklungsbedarf. Das Lerntagebuch bildet dabei die Grundlage für Feedback und Reflexion. In der Kooperation mit den Ausbildungsstätten werden Entwicklungen und Entwicklungsbedarfe der Praktikant/in thematisiert und die Praktikant/in beraten.

Begleitung von Praktikant/innen in längeren Praxisphasen (z. B. Berufspraktikum, Praxissemester): Im Übergang in den Beruf als Erzieher/in bzw. Elementarpädagog/in wird die Zusammenarbeit mit der Praktikant/in „ebenbürtiger“. Gemeinsam wird geplant und somit werden die Kompetenzen in diesem Bereich gestärkt. Das Praktikum wird auf der Grundlage des Ausbildungsplans mit der Praktikant/in strukturiert, inhaltlich ausgestaltet und reflektiert. Die Selbst- und Fremdwahrnehmungen werden miteinander abgeglichen. Das Lerntagebuch bildet die Grundlage für kollegiale Fallberatung, gemeinsame Reflexion und Feedback. Mit Hilfe des Ausbildungsplans kann die Entwicklung der Professionalität der Praktikant/in eingeschätzt und das Praktikum beurteilt werden. Insbesondere beim Übergang in den Beruf (Berufspraktikum) bildet die Zusammenarbeit der Praxis mit den Ausbildungsstätten die Grundlage zur Unterstützung und Begleitung des Entwicklungsprozesses der Praktikant/in (Anschlussfähigkeit).

Die besondere Situation der ersten Elementarpädagog/innen im Berufseinstieg (Berufspraktikum) soll nicht unerwähnt bleiben. Sie liegt darin, dass sie individuelle Berufsanfänger/innen und gleichzeitig Begründer/innen der neuen Profession in den Kindertageseinrichtungen sind. Sie verfügen zwar über praxisorientiertes Wissen und über erste Erfahrungen im Rahmen der durch die Universität (und der von ihr ausgebildeten Praxismentor/innen) begleiteten Praktika. „Eine alltägliche Praxis, mit deren Hilfe sie dieses Wissen in belastbare individuelle professionelle Kompetenzen umsetzen könn-

ten, finden sie im besten Falle in Ansätzen, nie aber in ausgereifter Form und in einem pädagogisch entsprechend orientierten Umfeld vor. Das bedeutet, die Absolvent/innen müssen im Berufseinstieg zugleich Aufgaben wahrnehmen, die zur Entwicklung ihres eigenen Berufsbildes beitragen." (Carle, Koeppel 2014, S. 121)

Die Praxismentor/in hat die Aufgabe der Bewertung der Praktikant/in, sie gibt ihr Rückmeldung über ihre Kompetenzfortschritte und beurteilt ihre Leistungen, was bei Praktikant/innen, deren Fähigkeiten und Leistungen nicht den Erwartungen entsprechen, nicht leicht ist. Entscheidend ist die Transparenz, die entsteht, wenn Ziele und Aufgaben eines gemeinsamen Ausbildungsplans (s. B 2.1 Baustein 1: „Überblick über verschiedene Praktika im Elementarbereich) die Grundlage für Reflexionsgespräche bilden und somit die professionelle Entwicklung der Praktikant/in mit den Anforderungen des Berufs und ihren eigenen Zielen abgeglichen werden kann. Der Kompetenzzuwachs der Praktikant/in kann mit Hilfe des Lerntagebuchs und den Notizen der Praxismentor/in eingeschätzt, dokumentiert und zurückgemeldet werden und zwar einmal über die (schriftliche) Selbsteinschätzung der Praktikant/in zu Beginn, in der Mitte und am Ende des Praktikums und zum anderen über ein individuelles Feedback zum Lernprozess. Die Ergebnisse der Kompetenzeinschätzung können so selbstkritisch reflektiert werden und die Praxismentor/in kann den noch vorhandenen Entwicklungsbedarf aufzeigen und Schritte zur Bearbeitung gemeinsam mit der Praktikant/in entwickeln (vgl. Gaigl 2014). Das Lerntagebuch der Praktikant/in spielt dabei eine wichtige Rolle, wenn dort Lernziele, Beobachtungen, Arbeitsaufgaben und ihre Bearbeitung sowie Reflexionen festgehalten werden. Sie bilden dann die Basis für Entwicklungsgespräche und können so neben der Beobachtung des Lernprozesses, des „Probehandelns" der Praktikant/in (vgl. Strauch u. a. 2009) den Lauf der Kompetenzentwicklung dokumentieren.

2.4 Die Kita als Ausbildungsort: Die Perspektive der Kitas & Träger, Qualitätsentwicklung & Personalentwicklung (Kirsten Hanschen)

Im Zentrum einer Kindertageseinrichtung steht die Bildung, Erziehung und Betreuung der Kinder. Ihre Individualität, ihre Bedürfnisse und Interessen gilt es wahrzunehmen und zu fördern. Die Erfahrungen, Haltungen und Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte beeinflussen entscheidend die Möglichkeiten der Kinder, ihre Individualität zu entfalten und ihre Selbstbildungsprozesse zu entwickeln. Ausgehend von dieser zentralen Aufgabe haben sich in den letzten Jahren eine Reihe neuer und anspruchsvoller Anforderungen entwickelt bzw. weiterentwickelt (siehe Kap. A 2.1), wie z. B. die intensive Zusammenarbeit mit Eltern, die Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Entwicklung und Lernwege oder der Ausbau der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Erziehung.

Daher ist es nicht verwunderlich, dass Leiter/innen und Träger von Kindertageseinrichtungen ein großes Interesse an gut qualifizierten Fachkräften haben. Dieser Anspruch ist einerseits an die Ausbildungsstätten gerichtet, andererseits aber auch eine Selbstverpflichtung, was den Teil der Ausbildung am Lernort Praxis betrifft.

Es war von Anfang an selbstverständlich und auch im Interesse der Träger an der Weiterbildung zur Praxismentor/in mitzuwirken. So konnten praxisrelevante Themen direkt in die Bausteine der PMQ eingebracht werden. Die Zusammenarbeit der Trägervertreter untereinander, aber besonders mit Fachschule und Universität wurden dadurch intensiver. Nicht nur die Entwicklungsarbeit erfolgte gemeinsam, sondern insbesondere die im Konzept vorgesehene gemeinsame Durchführung der PMQ durch je eine Dozent/in aus einer Ausbildungsstätte und einer Dozent/in eines Kita-Trägers wurde umgesetzt. Dies ist für die Teilnehmenden der PMQ ein wichtiges Signal für die gemeinsame Verantwortung beider Partner.

In der Konsequenz bedeutete das für die Träger, die Mitarbeitenden für diese Qualifizierung frei zu stellen. Insgesamt nahmen an den bisherigen sechs PMQ-Durchgängen 120 pädagogische Fachkräfte der verschiedenen Bremer Kita-Träger teil.

Eine weitere Maßnahme, um die Ausbildungsqualität am Lernort Praxis zu verbessern, besteht darin, dass einige Träger (z. B. die Bremische Evangelische Kirche) in Ergänzung zur Praktikumsbegleitung durch die Ausbildungsabteilung der Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen schon seit Jahren zusätzliche praxisrelevante und trägerspezifische Seminare für die Fachkräfte im Berufspraktikum anbieten. Außerdem ermöglicht der Träger Fachberatung und Supervison, die nicht nur den festangestellten Fachkräften, sondern auch den Berufspraktikant/innen zur Verfügung stehen.

Ausbildung ist ein Teil von Qualitätsentwicklung, Teamentwicklung und Personalentwicklung. In der Qualitätsentwicklung spielt auch die Einrichtungs-Konzeption eine bedeutende Rolle. Die Ausbildung von Praktikantinnen und Praktikanten sollte Teil der jeweiligen Kita-Konzeption sein. Dabei ist nicht nur die Mentor/in zuständig für die Praktikant/in, sondern insbesondere auch die Kita-Leitung. Sie ermöglicht über die Dienstplangestaltung Zeiten und einen Rahmen für Entwicklungsgespräche und Reflexion. Weiterhin liegt bei der Kita-Leitung eine Mitverantwortung für das Einhalten des Ausbildungsplans und das Einhalten der Richtlinien insgesamt. Zusätzlich sollten im Rahmen der Qualitätsentwicklung überprüfbare Standards beschrieben werden, in welcher Weise die Praktikant/in in der Kita begleitet wird.

Im Personalmanagement einer Kita sind vor allem Personalgewinnung und Personalentwicklung relevant. Dem durch den Krippenausbau und Rechtsanspruch ausgelösten Fachkräftemangel kommt bei der Personalgewinnung aktuell eine besondere Bedeutung zu. In diesem Kontext ist es für Träger unerlässlich pädagogische Fachkräfte, die im Berufspraktikum die Einrichtung und den Träger bereits kennengelernt haben und die sich als kompetente Berufseinsteiger/innen gezeigt haben, als zukünftige feste Mitarbeitende zu gewinnen und zu halten. Insofern beginnt die Personalentwicklung bereits im Berufspraktikum. Die Kita und der Träger sind daran interessiert, dass die Praktikant/in sich in diesem Jahr zu einer kompetenten und selbstständig arbeitenden Fachkraft entwickelt. Ein weiterer Aspekt der Personalentwicklung ist ebenfalls für den Träger interessant: Durch die Qualifizierung durch die PMQ und die Spezialisierung in der Tätigkeit als Mentor/in bekommt eine erfahrene Fachkraft die Möglichkeit, sich weiter zu qualifizieren und in der Begleitung von Praktikant/innen weiterzuentwickeln. Das könnte ein erster Schritt in Richtung Leitungskompetenz sein, die annähernd einzige Möglichkeit einer Karriereentwicklung innerhalb des Systems Kindertageseinrichtung.

Aber auch für die Teamentwicklung kann die so qualifizierte pädagogische Fachkraft ein Gewinn sein. Die Mitarbeiter/in bringt neue (Er-)Kenntnisse und neue Sichtweisen ins Team. Das bestehende Team wird herausgefordert, sich damit auseinanderzusetzen, bekannte Haltungen und Einstellungen zu überdenken. Sicherlich ist es eine Aufgabe, manchmal auch eine Herausforderung, immer wieder neue Kolleg/innen in ein Team aufzunehmen und zu integrieren. Allerdings kann ein lebendiges Team diese Chance für die gemeinsame Weiterentwicklung nutzen und von dem gemeinsamen Prozess profitieren.

2.5 Kooperation der Lernorte

Im „– Gemeinsamen Orientierungsrahmen ‚Bildung und Erziehung in der Kindheit' –" hat die Kultusministerkonferenz und die Jugend- und Familienministerkonferenz zur Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern

2010 die Bedeutung der Praxis als „integralen Bestandteil“ der Ausbildung an Fachschulen, Fachakademien und Hochschulen betont und einen begleiteten Praxisanteil gefordert, der zu einer Berufsausübung in einer Einrichtung zur Bildung, Betreuung und Erziehung befähigt.

Ergänzend dazu fordert die Kultusministerkonferenz 2011 mit dem „Kompetenzorientierten Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/ Fachakademien“ eine enge Theorie-Praxis-Verknüpfung in der Ausbildung der Erzieher/innen. Eine Vernetzung der Lernorte Schule und Praxis soll sicherstellen, dass ein wesentlicher Teil der Kompetenzen in fachdidaktisch und –methodisch angeleiteten Praktika (ein Drittel der Ausbildung zur Erzieher/in) entwickelt werden kann. Eine didaktische und organisatorische Verzahnung zwischen den Lernorten ist somit notwendig, um die Professionalisierung der frühpädagogischen Fachkräfte zu ermöglichen. Es werden Anforderungen an die beteiligten Lernorte formuliert, welche die Grundlage für die inhaltliche Ausgestaltung der theoretischen und praktischen Ausbildungsanteile bilden sollen, und sie enthalten die Forderungen nach Vernetzung und Kooperation der Lernorte ebenso wie entsprechende Ressourcen zur Ausbildung in der Praxis.

Zeitlich vorausgehend wurden in Bremen bereits Formen der Kooperation der Lernorte Fachschule und Praxis praktiziert. Im Rahmen der Weiterentwicklung der Lehrpläne und Stundentafeln der Fachschulen für Sozialpädagogik in Bremen wurde Anfang der 1990 Jahre eine Fachtagung mit dem Titel: „ErzieherInnenausbildung – eine gemeinsame Aufgabe der Fachschule für Sozialpädagogik und sozialpädagogischer Institutionen“ durchgeführt. Nach einer weiteren gemeinsamen Fachtagung (FSP und Soziales – Bereich Ausbildung) wurde Ende 1999/2000 von den beiden Lernorten Fachschule für Sozialpädagogik Neustadt in Bremen und der Praxis (Kita, Träger, Soziales – Bereich Ausbildung) eine Kooperation vereinbart, die strukturell im „Arbeitskreis Schule - Praxis“ angesiedelt ist. Gemeinsam wurde ein kleiner Leitfaden entwickelt, der die Praxismentor/innen bei der Ausbildung des Berufsnachwuchses in der Praxis unterstützen sollte. In den zwei- bis dreimal im Jahr stattfindenden Treffen werden aktuelle Fragen und Probleme in den Praktika sowie die Entwicklungen in der Praxis thematisiert.

Die Ergebnisse der Fachtagungen zeigen, dass die Gestaltung des Lernorts Praxis als eine „institutionen-übergreifende Herausforderung mit dem Ziel gegenseitiger Bereicherung“ (Kultusministerkonferenz / Jugend-und Familienministerkonferenz 2010, S. 10) gesehen wird. Die „Erkenntnisse und Erfahrungen aus der Praxis werden Gegenstand der theoretischen Auseinandersetzung und umgekehrt“ (ebenda, S. 10). Eine enge Kooperation der beteiligten Institutionen Kindertageseinrichtung und Fachschule bzw. Hochschule/Universität ermöglicht so die Entwicklung von Zielsetzungen und Anforderungen in den Praktikumsphasen.

Die geforderte gemeinsame Verantwortung von Schule und Praxis für die Ausbildung von Erzieher/innen gilt ebenso für die inzwischen dazugekommene hochschulische Ausbildung von frühpädagogischen Fachkräften (Elementar-/ Kindheitspädagog/innen). Die gemeinsame Verantwortung kann nur dann „wahrgenommen werden, wenn die strikte Zweiteilung der Ausbildung, bei der theoretisches Wissen nur in der Schule und praktische Erfahrungen nur in der Praxis vermittelt werden, zu Gunsten eines sich ergänzenden Miteinanders überwunden und eine Neubestimmung des Verhältnisses der Lernorte Schule und Praxis vorgenommen werden wird“ (Jugendministerkonferenz 2001, S. 97). In den von den Obersten Landesjugendbehörden empfohlenen Grundsätzen heißt es u. a., dass sich die Praxis selbst als einen Lernort begreifen soll, der eine differenzierte Auseinandersetzung mit den am Lernort (Hoch-)Schule erworbenen Kenntnissen in konkreten Handlungssituationen ermöglicht. Umgekehrt wird von dem Lernort (Hoch-)Schule gefordert, „die Praxis als einen Lernort wahrzunehmen, der für die Überprüfung der vorwiegend theoriegeleiteten Bearbeitung praxisnaher Fragestellungen unverzichtbar ist und anerkennt, dass der Erwerb beruflicher Handlungskompetenz nur in sinnstiftenden und praxisbezogenen Kontexten möglich ist“ (ebenda, S. 98). Bei der Entwicklung der Curricula sollen (Hoch-)Schule und Praxis als gleichwertig anerkannt werden und sie sollen in gemeinsamer Verantwortung die Ausbildung von Schlüsselqualifikationen der Auszubildenden unterstützen.

Wer?	**Formen**	**Aufgaben und Inhalte**
Personale Ebene Lehrkraft, Dozent/in, Praxismentor/in, Praktikant/in	Beratungsgespräche zur Betreuung von Praktikant/innen	Begleitung des konkreten Lern- und Entwicklungsprozesses der Praktikant/in Gemeinsamer Austausch über die Praktikumsaufgaben
Institutionelle Ebene Kita-Leitung, Trägervertreter/innen (Fachberater/innen) und Vertreter/innen der Fachschulen / Universität	Regelmäßige Treffen und Gesprächskreise / gemeinsame Fachtagungen, Fortbildungen, Fachgespräche	Umsetzung von Zielen und Aufgaben der verschiedenen Praktikumsarten Inhaltlichen Themen der Ausbildung und Weiterentwicklung der Kooperation Auswertung der Praktikumserfahrungen und Praktikumsaufgaben
Administrative Ebene Behördenvertreter/innen der Bildungs- und Sozialbehörde und Vertreter/innen der Träger und Ausbildungsstätten	Beiräte Gemeinsame Arbeitskreise / Gremien	Bereitstellung von Ressourcen zur Kooperation Organisatorisch-administrative Regelungen von Rahmenbedingungen (z. B. Anerkennungsordnung/gesetzliche Regelungen, Curriculumausschüsse), gemeinsame Fachtagungen zu strukturellen Themen und Weiterentwicklung der Ausbildungsgänge

Bisher gelingt die Kooperation auf der personalen Ebene aus Sicht der Beteiligten überwiegend zufriedenstellend, die Strukturen und die von der Praktikant/in zu bewältigenden Aufgaben sind beiden Seiten bekannt. Jedoch fehlen in der Kita häufig zeitliche Ressourcen für Ausbildungs- und Entwicklungsgespräche.

Auf institutioneller Ebene gibt es ein gemeinsames Gremium der Fachschule für Sozialpädagogik in der Neustadt, Bremen und Kita-Leitungen und Erzieher/innen, den „Runden Tisch – Austausch Praxis/Schule“, der zwei- bis dreimal im Jahr zu unterschiedlichen Themen tagt.

A 2 | Die Kita als Lernort der Ausbildungsgänge im Elementarbereich

Die Kooperation des Landesverbandes der Evangelischen Tageseinrichtungen für Kinder in Bremen und der Universität Bremen findet konzeptionell und personell beim Weiterbildenden Studium Frühpädagogik der Akademie für Weiterbildung und bei der Praxismentor/innen-Qualifizierung statt sowie auch bei weiteren Qualifizierungen. Darüberhinaus werden vom Landesverband Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder Einladungen an die Fachschulen zu gemeinsamen Gesprächen über Entwicklungen in der Praxis ausgesprochen.

Einen wichtigen Beitrag zur Annäherung der Professionen und der Praxis leisteten die internationalen Tagungen der Universität, z. B. „Das Kind im Blick. Eine gemeinsame Ausbildung für den Elementarbereich und die Grundschule“ (2007), „Aufgabenqualität in Kindergarten und Grundschule“ (2012) und „Anschlussfähigkeit mathematikdidaktischer Überzeugungen und Praktiken von Erzieher/innen und Grundschullehrer/innen“ (2013)[2]. Gemeinsam mit der Praxis wurden Themen der Elementar- und Grundschulpädagogik diskutiert. Dabei wurde festgestellt, dass unterschiedliche Bezeichnungen für ähnliche Tätigkeiten und Abläufe im Kindergarten und in der Grundschule verwendet werden und dass es mehr Gemeinsamkeiten von Kindergarten und Grundschule gibt als bisher gedacht (z. B. Bildungsverständnis).

In der Zusammenarbeit auf administrativer Ebene werden Vertreter/innen der jeweils anderen Behörde, der Ausbildungsstätten und der Praxis z. B. bei der Neufassung von gesetzlichen Regelungen oder bei der Entwicklung von Rahmenlehrplänen angehört bzw. beteiligt. Bisher ist es jedoch nicht gelungen, den Übergang in den Beruf als Erzieher/in bzw. Elementarpädagog/in als gemeinsame Aufgabe zu konzipieren und die Ausbildungsstätten bei der Strukturierung und Begleitung der Berufspraktikant/innen zu beteiligen.

2.6 Rahmenbedingungen und Ressourcen

Für die Kooperation der Lernorte bedarf es in den Einrichtungen ebenfalls entsprechender Zeitkontingente und passender Rahmenbedingungen. Bisher sind diese nur in Ansätzen vorhanden, auch wenn die Kultusministerkonferenz bereits 2011 forderte, dass die Träger den Einrichtungen für Ausbildungsaufgaben ausreichende Zeitbudgets zur Verfügung stellen, ebenso wie auch Mittel zur Qualifizierung (Fortbildungen) von berufserfahrenen Fachkräften für die Begleitung von Praktikant/innen vorhanden sein müssen. Verwiesen wird ebenfalls darauf, dass der Träger die Einhaltung des Personalschlüssels zu gewährleisten hat, damit Praktikant/innen nicht ohne Begleitung tätig und nicht als Ersatz für eine Fachkraft eingesetzt werden. Die Übernahme der Verantwortung der Einrichtungsleitung wird für ein Gelingen der Ausbildung in der Praxis als wesentlich angesehen. Ihre Aufgabe besteht darin, sicherzustellen, dass den Praxismentor/innen im Rahmen der Dienstplangestaltung ein entsprechendes Zeitbudget zur Qualifizierung dieser Aufgabe (Besuch von Fortbildungen) und für die Tätigkeit selbst zur Verfügung gestellt wird. Inzwischen erhalten z. B. Praxismentor/innen der Bremischen Evangelischen Kirche seit dem vorletzten Kita-Jahr für ihre Ausbildungstätigkeit eine zusätzliche Zeitressource.

Zum Beispiel wird in der Expertise von Fröhlich-Gildhoff u. a. (2014) für die mittelbare pädagogische Arbeit ein Anteil von 20 % an der Gesamtarbeitszeit gefordert sowie Spezialisierung im Team für bestimmte übergreifende Aufgaben und eine angemessene Bezahlung. Es darf kein bedarfsdeckender Einsatz von Praktikant/innen stattfinden. Die Teilnahme an gemeinsamen Gesprächskreisen (Hoch-)Schule und Praxis muss ebenso wie Supervision in der Ausbildung des Berufsnachwuchses ermöglicht werden.

2 Weitere Fachtagungen s. unter: http://www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/tagungen.html

3 Literatur

Anders, Y. (2012): Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte. Aktueller Bestand und ihr Bezug zur Professionalisierung. Expertise zum Gutachten „Professionalisierung in der Frühpädagogik“, im Auftrag des Aktionsrates Bildung (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.). München

Arnold, R.; Krämer-Stürzl, A.; Siebert, H. (2011): Dozentenleitfaden. Erwachsenenpädagogische Grundlagen für die berufliche Weiterbildung. Berlin

Balluseck, H. v.; Nentwig-Gesemann, I. (2008): Wissen, Können, Reflexion – die Verbindung von Theorie und Praxis in der Ausbildung von ErzieherInnen. In: Sozial Extra – Zeitschrift für soziale Arbeit. H. 3/4. Wiesbaden, S. 28 – 32

Benner, P.; Tanner, C. A.; Chesla, C. A. (2000): Pflegeexperten: Pflegekompetenz, klinisches Wissen und alltägliche Ethik. Bern

Berth, F.; Diller, A.; Nürnberg, C.; Rauschenbach, T. (Hrsg.)(2013): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. DJI-Fachforum Bildung und Erziehung, Bd. 10. München

Carle, U. (1997): Die Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern als Entwicklungsprozeß - Über die Untrennbarkeit von persönlicher und institutioneller Entwicklung. In: Buchen, S.; Carle, U.; Döbrich, P.; Hoyer, H.-D.; Schönwälder, H.-G. (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung. Band 1. Weinheim und München, S. 15 – 30

Carle, U. (2000): Was bewegt die Schule? Internationale Bilanz - praktische Erfahrungen - neue systemische Möglichkeiten für Schulreform, Lehrerbildung, Schulentwicklung und Qualitätssteigerung. Baltmannsweiler

Carle, U. (2014): Anschlussfähigkeit zwischen Kindergarten und Grundschule. In: Stamm, M. (Hrsg.): Handbuch Talententwicklung. Theorien, Methoden und Praxis in Psychologie und Pädagogik. Bern, S. 161-171

Carle, U.; Wehrmann, I. (2006): Gemeinsame Aus- und Weiterbildung von Grundschullehrerinnen und Erzieherinnen. In Diller, A.; Rauschenbach, T. (Hrsg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. DJI Fachforum Bd. 4. München, S. 197 – 207

Carle, U.; Koeppel, G. (2014): Die Integration von Elementar- und Grundschulpädagogik in der universitären Ausbildung am Beispiel der Universität Bremen. In: Cloos, P.; Hauenschild, K.; Pieper, I.; Baader, M. (Hrsg.): Elementar- und Primarpädagogik. Internationale Diskurse im Spannungsfeld von Institutionen und Ausbildungskonzepten. Wiesbaden

Deutsches Jugendinstitut (DJI) (Hrsg.)(2011): Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München

Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2014): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildung. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München

Dreyfus, H.L.; Dreyfus, S.E. (2000): Kompetenzerwerb im Wechselspiel von Theorie und Praxis. In: Benner, P.; Tanner, C. A.; Chesla, C. A.: Pflegeexperten: Pflegekompetenz, klinisches Wissen und alltägliche Ethik. Bern

Dudek, J.; Hanssen, K.; Reitzner, B. (2013): Pluralisierung der Ausbildungslandschaft. Neue Wege in das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen. In: Berth, F.; Diller, A.; Nürnberg, C.; Rauschenbach, T. (Hrsg.): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. DJI-Fachforum Bildung und Erziehung, Bd. 10. München

Freie Hansestadt Bremen. Die Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen (2014): Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich. 3. unveränderte Auflage. Bremen

Fröhlich-Gildhoff, K.; Nentwig-Gesemann, I.; Pietsch, S. (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. München

Fröhlich-Gildhoff, K.; Weltzin, D.; Kirstein, N.; Pietsch, S.; Rauh, K. (2014): Expertise. Kompetenzen früh-/kindheitsbezogener Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis. http://www.fruehe-chancen.de/files/allgemein/application/pdf/expertise_kompetenzprofil.pdf (Zugriff: 13.06.2014)

Gaigl, A. (2014): Weiterbildung kompetenzorientiert gestalten – Anforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildung. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München

Gruschka, A. (1985): Wie Schüler Erzieher werden. Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppelqualifizierenden Bildungsgang des Kollegschulversuchs NW. Wetzlar

Jugendministerkonferenz (2001): „Lernort Praxis“ in der Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher:www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/list.php?template=onlinebibliothek&_rubrik=S*&skip=10 (Zugriff: 25.06.2014)

Keil, J.; Pasternack, P. (2011): Frühpädagogisch kompetent. Kompetenzorientierung in Qualifikationsrahmen und Ausbildungsprogrammen der Frühpädagogik (HoF-Arbeitsbericht 2/2011), Institut für Hochschulforschung (HoF). Halle-Wittenberg, S. 135

Keil, J.; Pasternack, P.; Thielemann, N. (2012): Männer und Frauen in der Frühpädagogik. Genderbezogene Bestandsaufnahme (HoF-Arbeitsbericht 2/2012), Institut für Hochschulforschung (HoF). Halle-Wittenberg

Keller-Schneider, M. (2010): Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie. Bd. 78. Münster

Kultusministerkonferenz (2011): Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011): www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf (Zugriff: 07.05.2014)

Kultusministerkonferenz und Jugend- und Familienministerkonferenz (2010): Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern – Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ – (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.09.2010, Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz vom 14.12.2010): www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_09_16-Ausbildung-Erzieher-KMK-JFMK.pdf (Zugriff: 07.05.2014)

Lehmann, G.; Nieke, W. (2002): Zum Kompetenz-Modell. www.bildungsserver-mv.de/download/material/text-lehmann-nieke.pdf (Zugriff: 23.05.2014)

Michel-Schwartze, B. (2012): Methodenbuch Soziale Arbeit. Basiswissen für die Praxis. Wiesbaden

Müller-Neuendorf, M. (2006): Ist die Ausbildung der Erzieher und Erzieherinnen an Fachschulen noch zukunftsfähig? In Diller, A.; Rauschenbach, T. (Hrsg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. München, S. 167 – 180

Nentwig-Gesemann, I. (2012): Ausbildung und Kompetenzerwerb. Vorlesung im Schloss, Universität Osnabrück. Vortragsmanuskript. http://nifbe.de/component/themensammlung/item/129-themensammlung/multimedia-bibliothek-zur-einfuehrung-in-die-elementarpaedagogik/257-ausbildung-und-kompetenzerwerb-prof-dr-nentwig-gesemann (Zugriff: 2. Juli 2014)

Pasternack, P.; Keil, J. (2011): Einführung. In: Robert Bosch Stiftung: Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick. 2. Auflage. Stuttgart

Pasternack, P.; Schulze, H. (2010): Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula. Gutachten für die Robert Bosch Stiftung. Halle-Wittenberg

Prengel, A. (2010): Wie viel Unterschiedlichkeit passt in eine Kita? Theoretische Grundlagen einer inklusiven Praxis in der Frühpädagogik. Vortrag WiFF Fachforum: Von einer Ausländerpädagogik zur inklusiven Frühpädagogik - Neue Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte - 29.06.2010 München: http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Fachforum_Inklusion_Impulsreferat_Prof._Dr._Prengel.pdf (Zugriff: 31.10.2014)

Robert Bosch Stiftung (2011): Qualifikationsprofile in den Ausbildungsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick. Stuttgart

Schelle, R. (2011): Die Bedeutung der Fachkraft im frühkindlichen Bildungsprozess – Didaktik im Elementarbereich. In: DJI (Hrsg.): Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung 4. München

Schön, D. (1987): Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. San Francisco, London

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland – Beschlusssammlung der KMK, Beschluss-Nr. 430. Rahmenvereinbarung über Fachschulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 i.d.F. vom 12.12.2013): www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_11_07-RV-Fachschulen.pdf (Zugriff: 07.05.2014)

Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2011): Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien. (Beschluss 1.12.2011) www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf (Zugriff: 07.05.2014)

Die Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales (2010): Individuelle Lern- und Entwicklungsdokumentation. Frühkindliche Bildung in Bremen. http://www.soziales.bremen.de/sixcms/media.php/13/LED_2010.pdf. (Zugriff: 25.11.2014)

Strauch, A.; Jütten, S.; Mania, E. (2009): Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Instrumente und Methoden situativ anwenden. Bielefeld

Urban, M. (2008): Dealing with uncertainly: challenges and possibilities for the early childhood profession. In: Dalli, C.; Urban, M. (Hrsg): European Early Childhood Education (Band 16, Heft 2). Birmingham, S. 135 – 152

B

Qualifizierung für die Begleitung des Professionalisierungsprozesses des Berufsnachwuchses in den berufspraktischen Ausbildungsanteilen

1 Das Weiterbildungsangebot auf Hochschulniveau für Erzieherinnen und Erzieher der Akademie für Weiterbildung an der Universität Bremen
1.1 Ziele
1.2 Struktur und Aufbau
1.3 Kooperation der Träger der Praxismentor/innen-Qualifizierung

2 Die Bausteine der Praxismentor/innen-Qualifizierung
2.1 Baustein 1: „Überblick über die verschiedenen Praktika im Elementarbereich“
2.2 Baustein 2: „Gespräche führen mit Praktikant/innen“
2.3 Baustein 3: „Forschendes Lernen und Selbstbildungsprozesse“
2.4 Baustein 4: „Analyse und Reflexion von pädagogischen Prozessen“
2.5 Baustein 5: „Methodische und didaktische Prinzipien der Lernbegleitung im Praktikum“
2.6 Baustein 6: „Umgang mit Konflikten“
2.7 Baustein 7: „Begegnung zwischen Eltern und Praktikant/innen“

3 Vertiefung & Reflexion
3.1 Kollegiale Beratung: „Die Nachmittage“
3.2 Reflektieren, Auffrischen, Vertiefen: „Der Refreshertag“

4 Auswertung der PMQ - Erfahrungen und Rückmeldungen der Teilnehmer/innen

1 Das Weiterbildungsangebot auf Hochschulniveau für Erzieherinnen und Erzieher der Akademie für Weiterbildung an der Universität Bremen

(Corina Rohen-Bullerdiek, Gisela Koeppel)

1 Ziele

Die Kindertageseinrichtung gewinnt als „Lernort Praxis“ für den Berufsnachwuchs einen immer höheren Stellenwert. Neben der Ausbildung an den Fachschulen für Sozialpädagogik qualifizieren seit 10 Jahren kindheitspädagogische B. A.-Studiengänge an Hochschulen, pädagogischen Hochschulen und Universitäten für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung, so dass in den Kitas zunehmend mehr Praktikant/innen unterschiedlicher Ausbildungsniveaus in ihrem beruflichen Werdegang begleitet werden. Theoretische, an der Fachschule, Hochschule oder Universität erworbene Kenntnisse werden hier erprobt und so zu Handlungswissen. Für einen gelungenen Praxistransfer benötigen Lernende in der Praxis erfahrene und kompetente Praxismentor/innen, die sie bei ihren ersten Schritten im Berufsfeld Kindertageseinrichtung begleiten und unterstützen. Diese Tätigkeit erfordert ein hohes Maß an Sachkenntnis, Selbstreflexion und kommunikativen Kompetenzen von den Praxismentor/innen.

In der Ankündigung der Akademie für Weiterbildung heißt es, Ziel der Angebote für Kita-Fachkräfte ist es, eine praxisorientierte Weiterbildung auf Hochschulniveau anzubieten. In dem aus ESF-Mitteln geförderten Projekt „KitaLQ – Perspektiven für Kita-Fachkräfte in Leitung und Anleitung“ werden seit 2007 pädagogische Fachkräfte aus Kindertagesstätten u. a. zu Praxismentor/innen weitergebildet. Diese Qualifizierung richtet sich an pädagogische Fachkräfte mit mindestens zweijähriger Berufserfahrung, die Praktikant/innen verschiedener Ausbildungsstätten (z. B. Fachschule oder Universität) in Kindertageseinrichtungen ausbilden.[1]

Aktuelle Forschungsergebnisse, die praktische Umsetzung und der kollegiale Austausch mit Dozent/innen und anderen Teilnehmer/innen stehen dabei im Mittelpunkt der Weiterbildung.

Denn der Elementarbereich ist im Wandel, Kindertageseinrichtungen verstehen sich immer mehr als moderne Dienstleistungseinrichtungen für Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern. Daraus ergeben sich vielfältige Konsequenzen – auch und gerade bei den Anforderungen an die Qualifizierung von Kita-Fachkräften.

Mit der trägerübergreifenden Qualifizierung zur Praxismentorin bzw. zum Praxismentor soll es erfahrenen Praktiker/innen ermöglicht werden, sich zu kompetenten Praxismentor/innen weiterzubilden. Ausgehend von eigenen biografischen Erfahrungen als Praktikant/in werden Kenntnisse und Methoden zur Begleitung des Entwicklungsprozesses von Praktikant/innen vermittelt, in der Praxis erprobt, dokumentiert und gemeinsam reflektiert. Die Teilnehmer/innen gewinnen Sicherheit und fachliche Kompetenz in Ausbildungssituationen mit Praktikant/

1 http://www.uni-bremen.de/weiterbildung/fuer-den-beruf/erziehung-bildung/angebote-fuer-kita-fachkraefte/qualifizierung-zur-praxismentorin-zum-praxismentor.html. (letzter Zugriff: 09.09.2014)

innen der verschiedenen Praktika und Ausbildungsstufen.

Orientiert an den Anforderungen der Ausbildungsinhalte für staatlich anerkannte Erzieher/innen der Bremer Fachschulen für Sozialpädagogik und staatlich anerkannte Elementarpädagog/innen der Universität Bremen (Studiengang: B.A. Bildungswissenschaften des Primar- und Elementarbereichs) folgt die Konzeption der PMQ dem in einem breiten Trägerverbund erarbeiteten Curriculum, das eine Qualifizierung nach einheitlichen Standards zum Ziel hat. Hierfür werden sowohl für die Bausteine als auch für die Selbstlernzeiten Erfahrungen aus vorangegangenen Qualifizierungsprogrammen von Praxismentor/innen aufgegriffen, modifiziert und erweitert.

2 Struktur und Aufbau

Die Qualifizierung erfolgt in sieben thematisch voneinander abgegrenzten Bausteinen. Die Inhalte orientieren sich an den Anforderungen der verschiedenen Ausbildungsstätten für Fachkräfte im Elementarbereich in Bremen (Ausbildung zur Sozialpädagogischen Assistent/in als Vorstufe zur Erzieher/innenausbildung, Ausbildung zur Erzieher/in an der Fachschule für Sozialpädagogik und zur Elementarpädagog/in der Universität Bremen) sowie an den Anforderungen der Praxis. Die Bausteine sind eng aufeinander abgestimmt und bestehen aus einem ganzen und einem halben Tag. Der ganze Tag (8 Stunden) dient der Erarbeitung, Vermittlung und dem Austausch inhaltlicher und methodischer Kenntnisse und Erfahrungen. Der Nachmittag (4 Stunden) bietet Möglichkeiten in Form kollegialer Beratung, einzelne Aspekte der Bausteine zu vertiefen und eigene Praxiserfahrungen in der Ausbildung von Praktikant/innen zu reflektieren.

Durchgeführt werden die Bausteine von einem Dozent/innen-Team aus je einer Vertreter/in der Ausbildungsstätten und der Praxis bzw. der Träger der Qualifizierung. Die gesamte Qualifizierung umfasst 77 Stunden Präsenzzeit und 21 Stunden Selbstlernzeit:

Baustein 1: „Überblick über verschiedene Praktika im Elementarbereich“:
- Ausbildungs- und Praktikumsstrukturen in Bremen (Fachschule und Universität)
- Kriterien für einen Ausbildungsplan
- Aufgaben der Praktikantin/des Praktikanten
- Reflexion der Rollen aller Beteiligten

Baustein 2: „Gespräche führen mit Praktikant/innen“:
- Einführung in die Grundlagen der Gesprächsführung
- Methoden der Gesprächsführung
- Beurteilung
- Gesprächsanalysen

Baustein 3: „Forschendes Lernen und Selbstbildungsprozesse“:
- Umsetzung der Inhalte des Rahmenplans für Bildung und Erziehung im Elementarbereich in der Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte
- Exemplarische Betrachtung fachdidaktischer Inhalte

Baustein 4: „Analyse und Reflexion von pädagogischen Prozessen“:
- Reflexion von Prozessen
- Reflexion von pädagogischen Situationen
- Reflexion des persönlichen Handelns

Baustein 5: „Methodische und didaktische Prinzipien der Lernbegleitung im Praktikum“:
- Lernbegleitung: Wie erkenne ich Lernfortschritte der Praktikantin bzw. des Praktikanten?
- Wie kann ich den Lernfortschritt unterstützen?
- Partizipation und Anti-Bias-Ansatz in der Ausbildung

Baustein 6: „Umgang mit Konflikten“:
- „Klassische“ Konflikte während des Praktikums
- Strategien entwickeln, um Konflikte zu lösen oder zu vermeiden
- Wie erhalte ich Unterstützung, wenn ich allein nicht weiter komme?

Baustein 7: „Begegnung zwischen Eltern und Praktikant/innen“:
- Einführung der Praktikantinnen und Praktikanten in die Zusammenarbeit mit Eltern
- Gestaltung von Erziehungspartnerschaft
- Rolle der Praktikantin/des Praktikanten in der Begegnung mit Eltern
- Besonderheiten in der Zusammenarbeit mit Eltern von Kindern bis zu drei Jahren und in der Inklusion

Vertiefung & Reflexion

Kollegiale Beratung: „Die Nachmittage“
- Vertiefung der Bausteinthemen
- Kollegiale Beratung als Methode zur Reflexion von Handlungssituationen

Reflektieren, Auffrischen, Vertiefen: „Der Refreshertag“
- Reflexion von Ausbildungsgesprächen in der Praxis
- Herstellen förderlicher Bedingungen für die Begleitung von Praktikant/innen

3 Kooperation der Träger der Praxismentor/innen-Qualifizierung

Die Universität Bremen ist offizieller Träger des Projekts KitaLQ und somit auch der Praxismentor/innen-Qualifizierung. Dabei firmiert die Akademie für Weiterbildung der Universität Bremen als Veranstalter und koordiniert die Konzeption und die Entwicklung des Curriculums sowie die Durchführung und Auswertung des Gesamtprojekts.

Die Kita-Träger Landesverband Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder der Bremischen Evangelischen Kirche und KiTa Bremen (Eigenbetrieb der Stadtgemeinde Bremen) sowie der Verbund Bremer Kindergruppen und die Hans-Wendt-Stiftung haben gemeinsam mit der Universität Bremen, Fachbereich 12 und einer Fachschule für Sozialpädagogik in Bremen mit Beteiligung des Referats Bürgerengagement, Selbsthilfe, Familienpolitik, Ausbildung der Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen die Konzeption, Planung und Durchführung dieses Teilprojekts im Projekt KitaLQ (u. a. Mitwirkung in verschiedenen Fachkommissionen, Lehraufträge) entwickelt und sind Mitveranstalter der Weiterbildung. Durchgeführt werden die Seminare von einem Dozent/innen-Team, das aus je einer Vertreter/in einer Ausbildungsstätte und einer Praxis- bzw. Trägervertreter/in besteht.

Beschäftigte aus allen Kindertageseinrichtungen in Bremen werden für die Teilnahme an allen Qualifizierungen des Projekts KitaLQ freigestellt.

Bisher wird das Weiterbildungsangebot im Beschäftigungspolitischen Aktionsprogramm (BAP) von dem Senator für Wirtschaft, Arbeit und Häfen aus den Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) gefördert. Zum jetzigen Zeitpunkt gibt es Bestrebungen, dieses Angebot (möglicherweise modifiziert) als Weiterbildungsangebot in Regie der Stadtgemeinde Bremen zu übernehmen.

2 Die Bausteine der Praxismentor/innen-Qualifizierung

2.1 Baustein 1: „Überblick über die verschiedenen Praktika im Elementarbereich“
2.2 Baustein 2: „Gespräche führen mit Praktikant/innen“
2.3 Baustein 3: „Forschendes Lernen und Selbstbildungsprozesse“
2.4 Baustein 4: „Analyse und Reflexion von pädagogischen Prozessen“
2.5 Baustein 5: „Methodische und didaktische Prinzipien der Lernbegleitung im Praktikum“
2.6 Baustein 6: „Umgang mit Konflikten“
2.7 Baustein 7: „Begegnung zwischen Eltern und Praktikant/innen“

2.1 Baustein 1:

Überblick über verschiedene Praktika im Elementarbereich

(Elfriede Dreyer, Gisela Koeppel)

1 Ziele / Kompetenzen

- Die Praxismentor/innen kennen die Ausbildungs- und Praktikumsstrukturen der Ausbildung zur Sozialpädagogischen Assistent/in, zur Erzieher/in in Bremen und zur Elementarpädagog/in der Universität Bremen.
- Sie nehmen die eigene Rolle im Ausbildungsprozess und die Aufgaben als Mentor/in wahr und gestalten sie.
- Sie bauen die Praktika als Teil des Professionalisierungsprozesses der Praktikant/in auf und strukturieren sie (Ausbildungspläne).
- Die Praxismentor/innen strukturieren und gestalten gemeinsam mit der Praktikant/in die Ausbildungs- und Reflexionsgespräche, führen sie durch und werten sie aus.

2 Inhalte

Die Inhalte von Baustein 1 beziehen sich sowohl auf die formalen Grundlagen der verschiedenen Ausbildungsgänge am Lernort Praxis als auch auf die Ausgestaltung der Begleitung der Praktikant/in als strukturierten Lernprozess am Beispiel der Ausbildungsgänge in Bremen.

Grundlage für die Ausbildung der Erzieher/innen in der Praxis bilden die von den Ausbildungsstätten Berufsfachschule für Sozialpädagogische Assistenz (SPA) und Fachschule für Sozialpädagogik (FSP) in Bremen herausgegebenen Praktikumsreader und Informationen auf der Homepage (SZN). Für die Ausbildung zur Elementarpädagog/in bildet der Leitfaden für das Orientierungspraktikum des Arbeitsgebietes Elementar- und Grundschulpädagogik der Universität Bremen die Grundlage. Die Broschüre „Das Berufspraktikum im Lande Bremen“, herausgegeben von der Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen der Freien Hansestadt Bremen (12. Ausgabe von 2011), enthält die Ausbildungsordnungen für das Berufspraktikum der Erzieher/innen und Heilerziehungspfleger/innen, der Sozialarbeiter/innen und Sozialpädagog/innen sowie der Elementarpädagog/innen zum Erwerb der staatlichen Anerkennung.

Überblick über die verschiedenen Ausbildungsgänge für den Elementarbereich

Die Ausbildung zur Sozialpädagogischen Assistent/in ist eine in Bremen 2011/12 eingeführte sozialpädagogische Erstausbildung nach der mittleren Reife für die Arbeit mit Kindern im Alter von 0 bis 10 Jahren als Vorstufe zur Erzieher/innenausbildung. Integriert in die zweijährige Berufsfachschulausbildung sind Praktika in Unter- und Oberstufe von insgesamt 22 Wochen: 12 Wochen im ersten und 10 Wochen im zweiten Ausbildungsjahr.

Allgemeine Ausbildungsziele sind:

- Mit der Arbeit in sozialpädagogischen Einrichtungen vertraut werden und theoretische Erkenntnisse in der Praxis anwenden.
- Konkrete Arbeitsbedingungen der Ausbildungsstätten kennen lernen und grundlegende berufliche Fähigkeiten erwerben.
- Zentrales Ziel ist dabei eine pädagogische Beziehung zu Kindern zu gestalten und Entwicklungs- und Bildungsprozesse von Kindern zu begleiten und zu fördern.
- Darüber hinaus soll eigenes und fremdes pädagogisches Handeln wahrgenommen und reflektiert werden.

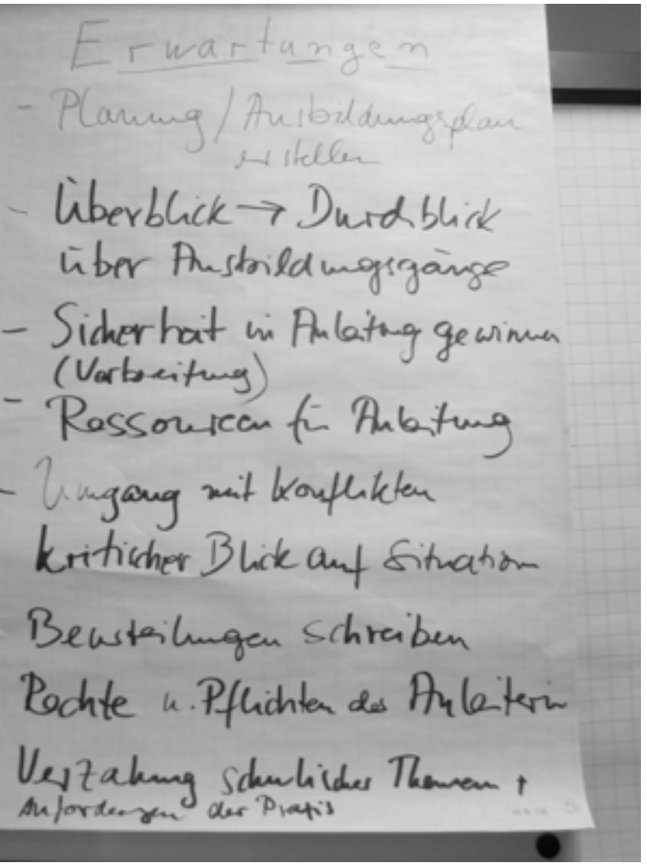

Abb. 1: Erwartungen an die PMQ 2014

Die Ausbildung an der Fachschule für Sozialpädagogik ist eine weiterführende Ausbildung und baut auf einer vorherigen sozialpädagogischen oder auch anderen mind. 2-jährigen Berufsausbildung auf. Ein einschlägiges Fachabitur oder das allgemeine Abitur plus 1 Jahr Praktikum im sozialpädagogischen Bereich sind weitere Zugangsmöglichkeiten.

Im ersten und im zweiten Ausbildungsjahr zur Erzieher/in sind jeweils 8-wöchige von der Schule begleitete Praktika integriert.

Das Praktikum im ersten Jahr der Ausbildung findet im Bereich U3 (Krippe) oder Ü3 (Kindergarten) statt, das Praktikum im 2. Ausbildungsjahr in Einrichtungen für Kinder/Jugendliche ab 6 Jahren.

Die allgemeinen Ziele für die Unter- und Oberstufe lassen sich so formulieren:

- Kennenlernen des soziokulturellen Umfeldes der Einrichtung.
- Kontaktaufnahme zu den Kindern/Jugendlichen herstellen.
- Gestaltung der pädagogischen Beziehung zu Kindern/Jugendlichen.
- Planung, Durchführung und Reflexion eines Lern- und Spielimpulses in der Unterstufe bzw. eines Projektes (projektähnlichen Vorhabens) in der Oberstufe sowie die Reflexion der Praxiserfahrungen mit den Kolleg/innen aus Praxis und Schule.

Ausführlichere Angaben und Informationen zu den einzelnen Bildungsgängen finden sich auf der Homepage des Schulzentrums Neustadt, Bremen: www.szn-bremen.de.

Im Anschluss daran findet das einjährige Berufspraktikum in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe zum Erwerb der staatlichen Anerkennung als Erzieher/in statt.

Die Besonderheit der Ausbildung an der Universität Bremen liegt darin, dass die Studierenden sich für zwei Arbeitsfelder, nämlich für die Grundschule und den Elementarbereich, qualifizieren können. Das Orientierungspraktikum im Studiengang Bildungswissenschaften des Primar- und Elementarbereichs, B. A. (BiPEB) an der Universität Bremen wird dann zu gleichen Teilen in beiden Arbeitsfeldern absolviert. Als übergeordnete Ziele werden im Leitfaden für das Orientierungspraktikum mit Blick auf (Grund-)Schule und Kita formuliert:

- einen Perspektivwechsel zu vollziehen, d. h. sich von der Schüler/innenperspektive zu lösen,
- die vielfältigen Anforderungen des pädagogischen Berufsfeldes kennenzulernen,
- sie aus der eigenen (biografischen) Perspektive zu reflektieren,
- die Institutionen Kindergarten und Grundschule als komplexe und zentrale Lernorte der frühen Kindheit kennen zu lernen,
- das Tätigkeitspektrum von Elementar- und Grundschulpädagog/innen zu erkunden und die vielfältigen Anforderungen einer pädagogischen Arbeit kennen zu lernen.

Dabei können Studierende/Praktikant/innen sich der Bedeutung der Erziehungs- und Beratungsaufgaben bewusst werden und wahrnehmen, in welchen Situationen diese Aufgaben bedeutsam sind. Neben systematischer Beobachtung der unterschiedlichen Lernprozesse von Kindern und der Heterogenität von Lerngruppen soll die eigene Gestaltung von Standardsituationen (z. B. Morgenkreis, Spieleinführung etc.) erprobt und erlebt werden. Dazu gehört es, in Reflexionsgesprächen mit der Mentor/in und der Betreuer/in der Universität die Erfahrungen pädagogischer Standardsituationen auszuwerten, um sich die Komplexität pädagogischer Handlungen zu erschließen (s. Leitfaden Orientierungspraktikum Sommersemester 2013 – Bildungswissenschaften des Primar- und Elementarbereichs, B. A. (BiPEb), Praktikumsordnung: www.fb12.uni-bremen.de/fileadmin/Dateien/Ordnungen/PraO-BABiPEb_2FaecherBA_mit_Lehramt-9-11.pdf).

Die Studierenden können mit dem B. A.-Abschluss das einjährige Berufspraktikum zum Erwerb der staatlichen Anerkennung als Elementarpädagog/in in Kindertageseinrichtungen absolvieren.

Die Praktika als Teil des Professionalisierungsprozesses der Praktikant/in

„Will man pädagogisches Verhalten professionalisieren, also an wissenschaftlich reflektierten Vorstellungen ausrichten, dann muss man nicht nur das Wissen, sondern auch die(se) internalisierte Alltagspädagogik verändern." (Schäfer, 2010, S. 39) Nach Schäfer geht es in der Aus- und Weiterbildung u. a. um die Verbesserung der eigenen Wahrnehmungsfähigkeit in den Situationen des Handelns und um die Reflexion dieses Handelns vor dem Hintergrund professionellen Wissens sowie um Gelegenheiten immer wieder zu handeln (spiralförmiger Prozess).

a) Praktika während der Ausbildung an Berufsfachschule , Fachschule und Universität
Die Komplexität der beruflichen Handlungsvollzüge kann von der Praktikant/in erst allmählich wahrgenommen werden, d. h. dass je nach Ausbildungsstand unterschiedlich hohe, mit der Praxis abgestimmte Anforderungen an die Praktikant/in durch die Ausbildungsstätten formuliert werden. Auskunft darüber geben die Praktikumsreader, Informationsblätter, Broschüren und Leitfäden der Ausbildungsstätten. Es gilt für die Praktikant/in, sich im Berufsfeld zu orientieren, die unterschiedlichen Aufgaben und Tätigkeitsbereiche der Fachkräfte wahrzunehmen und sich in pädagogischen Handlungssituationen mit Kindern zu erproben und zu reflektieren. In diesem Bereich ermöglicht die Kooperation der Lernorte Praxis und Ausbildungsstätte einen strukturierten Lernprozess.

b) Berufspraktikum
In Bremen obliegt die Organisation des Berufspraktikums/Anerkennungsjahres von Erzieher/innen, Heilerziehungspfleger/innen, Sozialarbeiter/innen und Sozialpädagog/innen sowie Elementarpädagog/innen dem Bereich Ausbildung bei der Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen und wird von diesem inhaltlich ausgestaltet.

Das Berufspraktikum lässt sich in drei bzw. vier Phasen mit sich steigernden Anforderungen an die Berufspraktikant/in einteilen. Mit Hilfe eines Ausbildungsplans (s. Anhang 2) werden Praktikumsaufgaben für die verschiedenen Ausbildungsphasen formuliert und strukturiert, um die Handlungskompetenz der Praktikant/in weiterzuentwickeln. Der Ausbildungsplan bildet auch die strukturierende Grundlage der Ausbildungs- und Reflexionsgespräche.

In der Einführungs- und Orientierungsphase geht es neben der Abklärung organisatorischer Belange um das Kennenlernen der Teammitglieder, der Abläufe im Haus und der Gruppe und die eigenverantwortliche Übernahme von bestimmten Aufgaben im Gruppenalltag. Durch die sich ausweitende Übernahme selbstständiger Aufgabenbereiche soll es in der Erprobungs-/Vertiefungsphase der Praktikant/in ermöglicht werden, ihre Handlungskompetenzen zu erweitern und zu vertiefen, damit in einer dritten (bzw. vierten) Phase eine autonome Handlungskompetenz zum Tragen kommen kann.

Grundlagen der Ausbildung in der Praxis –Die eigene Rolle und die Aufgaben als Mentor/in

„Die Dinge klären, die Menschen stärken", dieser Satz von Hartmut von Hentig zeigt, worum es in der Ausbildung in der Praxis geht, nämlich um die berufliche Persönlichkeitsentwicklung der Praktikant/in durch die Bearbeitung (Klärung) der Sach- und Fachfragen je nach Ausbildungsstand. Die Ausbildung in der Praxis bewegt sich in einem Spannungsfeld zwischen Förderung, Anweisung und Beratung. Nicht vergessen werden darf dabei, dass auch die eigenen emotionalen Anteile der Praxismentor/in bei der Lernbegleitung der Praktikant/in eine nicht unerhebliche Rolle spielen. Die berufliche Entwicklungsförderung bewegt sich zwischen den Polen von Freiraum und Verbindlichkeit („Was möchte die Praktikant/in erreichen und wie soll das aussehen?"). Da die Praktikant/in sich in einer beruflichen Anfänger/innenposition befindet, gelingt die Förderung ihrer Entwicklung nur durch die Übertragung von gezielten Aufgaben und ihre Überprüfung (fördern und fordern).

Im Beratungsprozess geht es um die Abstimmung der Kompetenzen der Praktikant/in zu den beruflichen Anforderungen. Von der Praktikant/in wird erwartet, dass sie bereit ist, an Einstellungen und Verhaltensweisen zu arbeiten, um eine professionelle Haltung und eine situationsangemessene pädagogische Handlungsfähigkeit zu erwerben. Emotionale Anteile spielen dabei eine bedeutende Rolle, die immer wieder zur Sprache gebracht werden müssen. Dies gelingt, wenn die Praxismentor/in die Gefühle der Praktikant/in bewusst vor dem Hintergrund eigener Gefühle und Vorstellungen wahrnimmt und nicht in Beziehungsfallen hineintappt.
Als Lernbegleiter/in gilt es, die Entwicklung der professionellen Handlungskompetenz der Praktikant/in zu unterstützen und ihr das Hineinwachsen in die berufliche Identität zu ermöglichen, indem neben dem Vorleben fachlicher Professionalität und Reflexion in Beratungsgesprächen Fragen der professionellen Einstellungen und Haltungen theoretisch fundiert thematisiert werden. Notwendig dafür sind regelmäßig stattfindende Reflexionsgespräche.

Perspektivwechsel: von der Schüler/in zur Erzieher/in, von der Studierenden zur Elementarpädagog/in – Die Rolle der Praktikant/in

Die Praktikant/in ist in erster Linie Lernende, die aktiv die Aufgaben der verschiedenen Ausbildungsstufen bearbeitet und mit Unterstützung der Praxismentor/in bewältigt. Zu berücksichtigen ist, dass sie die Komplexität pädagogischer Handlungssituationen erst nach und nach wahrnehmen und erfassen kann. Im Laufe der sich entwickelnden Kompetenzen übernimmt sie immer mehr Eigenverantwortung für ihr Handeln.

In den Praktika sieht sich die Praktikant/in mit Erwartungen von Kindern und Erwachsenen (Team und Eltern, Ausbildungsstätte) und mit eigenen Erwartungen an ihre Fähigkeiten konfrontiert. Sie erlebt sich in der Wahrnehmung der Kinder (und Eltern sowie Team) zum ersten Mal in der Rolle einer pädagogischen Fachkraft, die ernst genommen wird, was sie häufig in Erstaunen versetzt. Die Trennung von Selbst- und Fremdbild ist Teil des beginnenden Entwicklungsprozesses. In für sie neuen Ernstsituationen muss sie Handlungsentscheidungen treffen. Dies sind „Potenziale für ein selbst gesteuertes Lernen" (Ebert 2012), die reflektiert zu einem professionellen Rollenverständnis beitragen und zu einer zunehmenden Bewusstheit der Verantwortung als pädagogische Fachkraft führen. Die Praktikant/in muss sich auf den Prozess einlassen, ihr Vorwissen, ihre subjektiven Alltagstheorien in professionelle, theoriegeleitete Sichtweisen zu transferieren; dabei ist das Vorbild der Praxismentor/in bei der beruflichen Rollenfindung der Praktikant/in prägend.

Ausbildungs- und Reflexionsgespräche

Im Mittelpunkt der Ausbildungs- und Reflexionsgespräche steht der professionelle Entwicklungsprozess der Praktikant/in. Gerade in der Anfangsphase sind die regelmäßig stattfindenden Ausbildungs- und Reflexionsgespräche unverzichtbar, um die Umsetzung des (Haus-) Konzeptes in die eigene Arbeitsweise transparent zu machen und die Erfahrungen der Praktikant/in bei der Beteiligung an den anfallenden Arbeiten zu reflektieren. Da auch die Praxismentor/in eine Lernende ist, wird sie immer wieder ihr eigenes Handeln mit der Praktikant/in reflektieren.

Bei der Entwicklung der professionellen Handlungskompetenz ist individuell mit der jeweiligen Praktikant/in zu klären, welche Kompetenzen in welchem Ausbildungsabschnitt schwerpunktmäßig entwickelt werden sollen und wie sich die subjektiven Alltagstheorien theoriegeleitet zu professionellen Sichtweisen verändern lassen. Themen der Reflexionsgespräche sind die Lernfortschritte der Praktikant/in, die nächsten Lernschritte und die „Entwicklungsräume", die die Praxismentor/in der Praktikant/in zur Verfügung stellt, um die Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenz in allen Kompetenzfeldern zu befördern. Der mit der Praktikant/in erstellte Ausbildungsplan bildet die Grundlage für die Reflexion und Dokumentation der Erfahrungen der Praktikant/in. In „Praktikantinnen qualifiziert ausbilden" schlägt Barbara Daiber (2009) vor, die Lernfortschritte von Praktikant/innen ähnlich wie die kindlichen Lern- und Entwicklungsspuren zu beobachten und mit Hilfe von Portfolios etc. zu dokumentieren.

3 Lehr-/Lernmethoden

- Abfrage der Erwartungen der Teilnehmer/innen zur PMQ und Baustein 1
- Zentrale Inputs
- Gruppenweise Themenbearbeitung mit Präsentation
- Brainstorming, Clustering
- Rollenspiel
- Biografiearbeit / Bewegungsanteile/Aufstellungen

4 Literatur

Carle, U.; Koeppel, G. (2012): Handreichungen zum Berufseinstieg von Elementar- und KindheitspädagogInnen: http://www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/handreichungen/ (Zugriff: 12.08.2014)

Daiber, B. (2012): Praktikantinnen qualifiziert ausbilden. In: Kindergarten heute. Das Leitungsheft. Praktikantinnen qualifiziert ausbilden. Was pädagogische Fachkräfte wissen müssen. Freiburg, S. 21 – 27

Ebert, S. (2012): Die Kita als Ausbildungsort. In: Kindergarten heute. Das Leitungsheft. Praktikantinnen qualifiziert ausbilden. Was pädagogische Fachkräfte wissen müssen. Freiburg, S. 4 – 15

Ellermann, W. (2002): Das sozialpädagogische Praktikum. Weinheim

Herrmann, M.; Weber, K. (o. J.): Kindergarten heute – Basiswissen kita. Aller Anfang ist schwer – oder auch nicht! Praktikantinnen-Anleitung. Freiburg

Robert Bosch Stiftung (2008): Frühpädagogik studieren – ein Orientierungsrahmen für die Hochschulen. Stuttgart, S. 26 – 34

Schäfer, G. E. (2010): Fachfrau für den kindlichen Anfängergeist. In: Schäfer, G. E.; Staege, R.; Meiners, K. (Hrsg.): Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik. Berlin, S. 38 – 49

Schütt, B. (1994): Anleiten im Praktikum. Grundlagen, Situationsanalyse, erprobte Wege. Freiburg

5 Anhang

Anhang 1: „Der erste Tag im Praktikum“ – Rollenspiel mit verteilten Rollen

Erste Person: Praktikant/in
Zweite Person: vier Erzieher/innen im Wechsel (durch Schilder kenntlich gemacht)

- **Szene 1:**
  Praktikantin kommt am 1. Tag des Praktikums, Leiterin ist nicht anwesend, Kollegium weiß nicht Bescheid.
  Kollegin 2 zur Praktikantin: “Nehmen Sie bitte im Mitarbeiterzimmer Platz, wir müssen das erst klären.”

- **Szene 2:** Kollegium beratschlagt auf Flur:
  Kollegin 1: “Ich weiß von nichts, ich wollte eigentlich einen männlichen Bewerber.”
  Kollegin 2: “Ich bin gar nicht gefragt worden.”
  Kollegin 3: “Wollten wir nicht jemanden mit türkischer Muttersprache?”
  Kollegin 4: “Ich fühle mich überhaupt nicht qualifiziert für die Ausbildung, ich möchte das nicht übernehmen.”
  Kollegin 3: “Dann solltest du an der PMQ teilnehmen.“

- **Szene 3:** Kollegin 2 zur Praktikantin: “Dann kommen Sie morgen wieder”.

Anhang 2: Ausbildungsplan für Praktika während der (hoch-)schulischen Ausbildung

Vom Beobachten zum Gruppenleiten

Die Entwicklung der Praktikantin bzw. des Praktikanten vollzieht sich prozesshaft und lässt sich in Entwicklungsphasen einteilen. Je nach Praktikumsart sind die Phasen mit unterschiedlichen Zielen und Inhalten gefüllt. Ziel für die Praktikantin bzw. den Praktikanten ist es, sich in verschiedenen pädagogischen Aufgabenbereichen zu erproben, Fachkompetenzen zu entwickeln und eine berufliche Identität aufzubauen.

- Phase 1: Orientierung
- Phase 2: Erprobung / Übung
- Phase 3: Abschluss / Abschied

Zeit	Ziele	Aufgaben Lernschritte	Lernhilfen der Anleiterin bzw. des Anleiters
Orientierungsphase: Von – bis Sich orientieren, einleben, anfangen			
Erprobungs-/Übungsphase Von – bis Erproben, üben			
Abschlussphase Von – bis Aufgaben beenden, abschließen, Abschied nehmen			

Tabellen auf dieser Seite und der folgenden Seite:
Vgl. Ellermann, W. (2002): Das sozialpädagogische Praktikum.Weinheim

Anhang 3: Ausbildungsplan zum Berufspraktikum

Vom Beobachten zum Gruppenleiten - Phasen im Berufspraktikum

Die Entwicklung der Praktikantin bzw. des Praktikanten vollzieht sich prozesshaft und lässt sich in Entwicklungsphasen einteilen. Je nach Praktikumsart sind die Phasen mit unterschiedlichen Zielen und Inhalten gefüllt. Ziel für die Praktikantin bzw. den Praktikanten ist es, ihre bzw. seine berufliche Identität zu finden und Fachkompetenzen zu entwickeln.

- Phase 1: Orientierung
- Phase 2: Erprobung
- Phase 3: Vertiefung
- Phase 4: autonome Handlungskompetenz

Zeit	Ziele	Aufgaben Lernschritte	Lernhilfen der Anleiterin bzw. des Anleiters
Orientierungsphase: Von – bis Sich orientieren, einleben, anfangen			
Erprobungsphase Von – bis Erproben, üben			
Vertiefungs-/Verselbstständigungsphase Von – bis Vertiefen			
Abschlussphase Von – bis Selbstständig und kompetent handeln, Abschied nehmen			

2.2 Baustein 2:

Gespräche führen mit Praktikant/innen

(Kerstin Räthke, Gabi Helms, Gisela Koeppel, Corina Rohen-Bullerdiek)

Damit Praktikant/innen die von den Ausbildungsstätten formulierten Ausbildungsziele erreichen können, benötigen sie am Lernort Praxis die professionelle Begleitung pädagogischer Fachkräfte, die es ihnen ermöglichen, ihre ersten praktischen beruflichen Erfahrungen ressourcenorientiert zu reflektieren. Nur dadurch können sie lernen, ihr Handeln „aus einem anderen Blickwinkel zu sehen, zu überdenken und alternative Handlungsweisen in Betracht zu ziehen" (Stamer-Brandt 2011, S. 51). Ausbildungs-/ Beratungsgespräche stellen „entscheidende Chancen im Entwicklungsprozess von Praktikant(innen) zu professionellen Erzieher(inn)en" dar. Sie „sollten daher von Anfang an von ihnen als fachliche sozialpädagogische Methode erfahren werden, die es ihnen erlaubt, angstfrei ihre fachliche und persönliche Kompetenz zu entwickeln" (Fischöder et al. 1999, S. 2). Grundvoraussetzung dafür bildet die gegenseitige Akzeptanz der Beteiligten. Wenn sich die Praktikant/in auf der Beziehungsebene verstanden und wertgeschätzt fühlt, können Botschaften auf der Sachebene von ihr angenommen werden.

1 Ziele / Kompetenzen

- Die Praxismentor/innen wissen um die Bedeutung der Reflexion für die Qualitätsentwicklung der professionellen pädagogischen Arbeit und können dies in Ausbildungsgesprächen vermitteln.
- Die Praxismentor/innen kennen die theoretischen Grundlagen der Gesprächsführung und sind in der Lage, das theoretische Wissen auf praxisrelevante Situationen zu übertragen.
- Die Praxismentor/innen kennen die Rahmenbedingungen gelingender Kommunikation (z. B. Ruhe, Raum, Zeit) und ermöglichen eine strukturierte Kommunikation im Ausbildungsgespräch.
- Sie kennen unterschiedliche Methoden zur Gestaltung von Ausbildungs- und Beratungsgesprächen und können so den Praktikant/innen Unterstützung anbieten, um ihnen andere Blickwinkel zu ermöglichen und mit ihnen theoriegeleitet zu reflektieren.
- Sie setzen verschiedene Feedback- und Reflexionsmethoden zur konstruktiven Rückmeldung der Kompetenzentwicklung an Praktikant/innen ein.
- Sie kennen die Beurteilungskriterien der Ausbildungsstätten und können verschiedene Beurteilungsraster zur Rückmeldung an die Praktikant/in und die Ausbildungsstätten einsetzen.

2 Inhalte

Aufbauend auf dem Kenntnisstand der Teilnehmer/innen werden in der PMQ Grundlagen und Methoden der Gesprächsführung neben dem Modell von Schulz von Thun („4 Seiten einer Nachricht") – z. B. Ich-Botschaften, TZI-Regeln, Feedback geben – thematisiert. Dabei wird die Bedeutung von Beziehungsbotschaften bei der Bearbeitung von Sachthemen hervorgehoben (vgl. Watzlawik 1974).

Häufig sind Ausbildungsgespräche durch fehlende Zeitkontingente und fehlende Räumlichkeiten gekennzeichnet. Mitunter finden sie „zwischen Tür und Angel" statt, was sich auf die Qualität der Ausbildung der Praktikant/innen negativ auswirken kann. In der Auseinandersetzung mit den aktuellen Rahmenbedingungen für Beratungs- und Reflexionsgespräche können in der PMQ gute Beispiele („best practice") als Anregung für die eigene Kita ausgetauscht werden.

Jedes Praktikum sollte von beiden Seiten (Praxismentor/in und Praktikant/in) vorbereitet werden. Im Vorgespräch mit der Praktikant/in können gegenseitig die Erwartungen ausgesprochen und erste Strukturen für die Begleitung der Praktikant/in entwickelt werden. Die Praktikant/in wird aufgefordert, ihre Erwartungen an die Begleitung durch die Praxismentor/in und an das Ausbildungsgespräch zu formulieren, ebenso wie die Praxismentor/in ihre Rolle und ihre Aufgaben verdeutlicht. Dabei kommt es darauf an, gute Bedingungen für eine Arbeitsbeziehung herzustellen. Als Berater/in bzw. Coach wird die Praxismentor/in im Gruppenalltag und bei Ausbildungsgesprächen wertschätzend mit der Praktikant/in umgehen.

Mögliche Themen im Erstgespräch sind:

- Ziele des Praktikums und eigene Schwerpunktsetzungen der Praktikant/in
- Abklärung gegenseitiger Erwartungen
- Stärken und Interessen der Praktikant/in
- Was möchte die Praktikant/in ausprobieren / lernen?
- Praktikumsplan/Ausbildungsplan (mit verschiedenen Schwerpunkten) der Ausbildungsstätten
- Aufgaben in der Gruppe und mögliche Übernahme von Aufgaben
- Was wünscht sich die Praktikant/in von der Praxismentor/in bzw. von den Ausbildungsgesprächen?
- Dokumentation von Lern- und Entwicklungswegen, z. B. anhand eines Portfolios
- Information der Praxismentor/in über bisherige Unterrichts-/ Ausbildungsinhalte anhand vorhandener Materialien.
- u. a.

Als Basis für die Lernprozesse der Praktikant/in sind zu Anfang eines Ausbildungs- und Reflexionsgesprächs die positiven Aspekte des Handelns der Praktikant/in zu würdigen. Die dann folgenden Gesprächsinhalte sollten gemeinsam festgelegt werden. Konkrete Aussagen und ein exemplarisches Entwickeln von alternativen Handlungsmöglichkeiten ermöglichen der Praktikant/in ihre Handlungsspielräume zu erweitern.

Mit unterschiedlichen Methoden lassen sich die Ausbildungs- und Beratungsgespräche abwechslungsreich gestalten und die Praktikant/in kann einen aktiven Part durch entsprechende Vorbereitung übernehmen, z. B.:

- Sie kann die Situation in der Kindergruppe mit einem Bild, Foto, Video oder auch mit Figuren visualisieren. Dieses bildet so den Anlass über Beobachtungen zu sprechen und sie theoriegeleitet zu interpretieren.
- Zu einem vorher vereinbarten Thema kann die Praktikant/in ihre Vorstellungen zu Papier bringen, z. B. Darstellung ihres bisherigen Lernwegs und der Ziele („Das möchte ich im Praktikum erreichen, so möchte ich vorgehen."). Die schriftlichen Aussagen bilden dann die Grundlage eines Ausbildungs-/ Beratungsgesprächs.
- Zur Entwicklung und Stärkung von Empathie kann die Praktikant/in im Ausbildungsgespräch den Auftrag erhalten, in Form eines Rollenspiels die Rolle eines bestimmten Kindes in einer Situation zu übernehmen. Gemeinsame Auswertung auf der emotionalen Ebene („Wie ging es dir?") und auf der inhaltlichen Ebene („Was hätte anders laufen können oder sollen?").
- Arbeit mit Paradoxien: Praktikant/in erhält

einen paradoxen Auftrag, z. B.: „Was muss ich tun, um keinen Kontakt zu den Kindern/Eltern/Kollegen zu bekommen? Wie muss ich mit den Kindern sprechen, damit sie mir nicht zuhören?“ usw.
- Erstellen eines Soziogramms
- Gegenseitiges Feedback, auch schriftlich oder zeichnerisch (Skizze, Symbol,…)
- Phantasieren („Was wäre, wenn…?“)

Eine ausführliche Beschreibung von Methoden für Ausbildungsgespräche findet sich in: Hermann, Weber (o. J.).

Zum Abschluss des Ausbildungsgespräches sollte die Praktikant/in die wesentlichen Ergebnisse/Erkenntnisse zusammenfassen und Perspektiven für die weitere Praktikumszeit entwickeln.

Je nach Ausbildungsstand sollten verschiedene inhaltliche Themen in den Ausbildungsgesprächen Anlass eines theoriegeleiteten Nachdenkens über Erfahrungen und Beobachtungen sein und zur Planung weiterer Lernschritte der Praktikant/in dienen (s. Baustein 4 und 5).

Mögliche Themen von Ausbildungs- und Reflexionsgesprächen

Berufliche Entwicklung / professionelle Haltung der Praktikantin bzw. des Praktikanten	**Handlungsfelder / Übernahme von Aufgaben**	
▪ Praktikant/innenrolle: Befindlichkeit, Wünsche, Ängste ▪ Perspektivwechsel ▪ Berufswahlmotivation / Übernahme der Berufsrolle ▪ Umgang mit Nähe und Distanz ▪ Stärken / Schwächen ▪ Achtung, Akzeptanz, Wertschätzung ▪ Selbst- und Fremdwahrnehmung ▪ Pädagogische Zielvorstellungen der Praktikant/in ▪ Feedback / Beurteilung ▪ Abschied nehmen ▪ usw.	**Arbeit mit Kindern**	▪ Kontaktaufnahme ▪ Beobachtungen ▪ Kommunikation mit Kindern ▪ Sprachliche Bildung und Erziehung in alltagsintegriertem Kontext ▪ Umgang mit Regeln ▪ Grenzen setzen ▪ Umgang mit Konflikten ▪ Theoriegeleitete Analyse und Reflexion pädagogischer Handlungsweisen ▪ Planung, Durchführung und Reflexion von Angeboten / Projekten
	Arbeit mit Eltern / Familien	▪ Sozio-kulturelle Bedingungen des Einzugsgebietes ▪ Kontakt mit Eltern ▪ Elterngespräche/Entwicklungsgespräche ▪ Elternabende
	Zusammenarbeit im Team / Organisation / Management	▪ die Einrichtung und ihre Konzeption ▪ Integration ins Team ▪ Übernahme von Aufgaben ▪ Vernetzung / Sozialraum ▪ Kontakte mit Grundschulen / Hort / Vereinen

Reflexion und Reflexionsmethoden

Im Austausch mit der Praxismentor/in ermöglicht das Nachdenken der Praktikant/in über eigene (und fremde) Erfahrungen, das eigene Denken, Handeln und Fühlen bewusst wahrzunehmen, theoriegeleitet zu analysieren und mit Differenzen produktiv umzugehen. Besondere Herausforderungen und ihre Bewältigung sollten thematisiert und bewertet, alternative Handlungsmöglichkeiten erörtert werden (s. auch Baustein 4 und 5). Verschiedene Feedbackmethoden können die Rückmeldung über den Lernprozess durch Visualisierung erleichtern: Stimmungsbarometer, Wetterkarte, Handfeedback, Feedbackbogen (vgl. Stamer-Brandt 2011, S. 72-75). Im Sinne wechselseitigen Lernens sollte auch die Praktikant/in der Praxismentor/in Rückmeldung geben können, z. B. mit einem Feedbackbogen, der sich auf die Lernentwicklungsmöglichkeiten in der Kita, die Ausbildung und den Gewinn durch Reflexionsgespräche bezieht.

Insbesondere am Ende eines Praktikums können im Sinne der Themenzentrierten Interaktion (TZI) folgende Reflexionsleitfragen gestellt werden: „Was ist das Neue, das Herausfordernde, das Wichtige, der Kern der Erfahrungen im Praktikum? Welche neuen Fragen ergeben sich daraus? Welche Möglichkeiten bieten sich? Welche Perspektiven ergeben sich?“ (Stamer-Brandt 2011, S. 69).

Ein weiteres Reflexionssystem stellt die „Kärtchenmethode“ (s. Anhang 2) dar. Mit Hilfe von Besprechungskarten wird ein Verfahren vorgestellt, das eine visualisierte Form eines Gesprächsablaufs darstellt. Nach Fischöder et al. (1999, S. 7) befinden sich sowohl Karten für den Gesprächsablauf als auch inhaltliche Besprechungskarten in diesem Verfahren, Karten für eine Pause und einen festzulegenden Zeitrahmen sowie eine für Raum und für Spontanäußerungen. Mit Hilfe einer weiteren Karte hat die Praktikant/in die Möglichkeit, eigene Themenwünsche einzubringen. So besteht die Möglichkeit, neben den durch die Ausbildung vorgegebenen Inhalten, Themen oder Fragen zu besprechen, die für die Praktikant/in von Bedeutung sind. Anschließend erfolgt eine Auswertung des Reflexionsverhaltens sowie der Abschluss. Die „Störungskarte“ kann jederzeit eingesetzt werden, so dass der Gesprächsverlauf bei Bedarf unterbrochen werden kann.

Der Ablauf für dieses Verfahren wird nach Fischöder et al. (1999, S. 6 ff.) folgendermaßen beschrieben:

- Die Karten werden als Gesprächsleitfaden auf dem Tisch ausgebreitet. Eine Spielfigur markiert, an welcher Stelle des Gesprächs sich die Teilnehmer/innen befinden. Durch „Ziehen“ der Störungskarte kann von den teilnehmenden Personen jederzeit der Gesprächsverlauf unterbrochen werden.
  - ➔ Transparenz der Methode; gleiche Grundlage für alle am Gespräch Beteiligten.
- Nach Vereinbarung des Zeitraums (Empfehlung: nicht unter 45 Min.) erhält die Praktikant/in die Gelegenheit zu Spontanäußerungen.
  - ➔ Praktikant/in lernt, Gefühle und Eindrücke auszudrücken, die Praxismentor/in kann sich ein Bild über das Befinden der Praktikant/in machen.
- Positives Feedback („Mir hat gut gefallen…“) von Praxismentor/in und Praktikant/in. Das Feedback wird notiert.
  - ➔ Positiver Gesprächsbeginn, Ermutigung, Arbeiten an den Stärken. Die Praktikant/in lernt, die eigenen Stärken zu formulieren. Gewinnung von Sicherheit und Vertrauen in das eigene Handeln.
- Gemeinsame Auswahl der inhaltlichen Karte mit dem Thema, über das gesprochen werden soll. Leere Karten können mit individuellen Themenwünschen ausgefüllt werden. Eine Vorauswahl (Festlegung von Schwerpunkten), z. B. je nach Stand der Ausbildung, kann sinnvoll sein. Empfehlung: insgesamt maxi-

mal 20 Karten. Die ausgewählte Karte wird gut sichtbar aufgelegt.
   - ➜ Gesprächsinhalte sind transparent und werden von der Praktikant/in mitbestimmt. Die Praktikant/in hat die Möglichkeit, ihre Themen und Fragestellungen einzubringen. Der Individualität der Praktikant/in wird Rechnung getragen. Die Besprechung der inhaltlichen Themen sollte zeitlich und inhaltlich den Großteil des Ganzen ausmachen.
- Nach dem eigentlichen Reflexionsgespräch folgt eine Auswertung des Gesprächs auf der Metaebene: Wie schätzen Praktikant/in und Praxismentor/in das Reflexionsverhalten der Praktikant/in ein?
- Auswertung und Ausblick: Zusammenfassung des Gesprächs durch die Praktikant/in („Was nehme ich mit?“). Vereinbarungen (Ziele), evtl. Festlegung von Themenkarten für das nächste Gespräch.
- Es bietet sich an, dass die Praktikant/in ein Ergebnisprotokoll oder/und einen Eintrag in ihr Lerntagebuch über Themen und Inhalte des Gesprächs, Vereinbarungen, persönliche Lern- und Entwicklungsschritte verfasst.

Beurteilungen

Die Beurteilung des Praktikums hat für die Praktikant/in einen hohen Stellenwert, da diese mit entscheidet, ob z. B. die Fachschulbildung fortgesetzt werden kann. Zu bedenken ist, dass eine Beurteilung im Rahmen einer Ausbildung nicht ein Zeugnis im arbeitsrechtlichen Sinn darstellt, sondern dass es sich um die Beschreibung der personalen, sozialen und fachlichen Kompetenzentwicklung in den verschiedenen Handlungsfeldern handelt.

Grundlage für eine aussagekräftige Beurteilung sollte ein abschließendes Reflexionsgespräch mit Beteiligung der Leitung sein, in dem die Lernentwicklung anhand der Gesprächsprotokolle und Notizen besprochen wird. Dabei sollte auf die Entwicklung der professionellen Haltung und auf die fachlichen Leistungen in der Kita eingegangen werden. Durch ein Aufzeigen von weiteren Entwicklungsmöglichkeiten können nächste Schritte in der beruflichen Entwicklung in den Blick genommen werden. So kann z. B. mit einer Kompetenzzielscheibe (Stamer-Brandt 2011, S. 87) oder einem Entwicklungsstern (s. Baustein 5) die Kompetenzentwicklung in verschiedenen Bereichen sichtbar gemacht werden.

Im Beurteilungsgespräch ist für die weitere Entwicklung der Praktikant/in eine ehrliche Rückmeldung hilfreich. In dem Gespräch sollte die Praktikant/in das erste Wort haben, indem sie mit Beispielen belegt, welche Ziele sie im Praktikum verfolgt und welche sie erreicht hat. Erst nach der Selbsteinschätzung der Praktikant/in nimmt die Praxismentor/in bzw. Leiter/in Stellung und geht dabei auch (nicht nur!) auf Aspekte ein, bei denen noch Entwicklungsbedarf besteht. Anschließend daran wird dann die Beurteilung möglichst objektiv und fachlich fundiert formuliert, und die Beurteilungsvordrucke der Ausbildungsstätten (s. Anhang) werden ausgefüllt.

3 Lehr-/Lernmethoden

- Kleingruppenarbeit und Präsentation in Plenum
- „Flipchartwandern“
- Vortrag mit Powerpointpräsentation
- Diskussion, Austausch

B 2 | Baustein 2: Gespräche führen mit Praktikant/innen

4 Literatur

Fischöder, K.; Kranz-Uftring, H.; Schomacher, P. (1999): Besprechen und Reflektieren in der Praxis: Leitfaden für Praktikumsgespräche in sozialpädagogischen Berufen. Berlin

Herrmann, M.; Weber, K. (o. J.): Kindergarten heute – Basiswissen kita. Aller Anfang ist schwer – oder auch nicht! Praktikantinnen-Anleitung. Freiburg

Kindergarten heute – Das Leitungsheft kompakt (2012): Praktikantinnen qualifiziert ausbilden. Was pädagogische Fachkräfte wissen müssen. Freiburg

Schulz von Thun, F. (1993): Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Reinbeck

Stamer-Brandt, P. (2011): Pädagogische Praktika in Kita und Kindergarten. Planen. Begleiten. Auswerten. Freiburg

Watzlawick, P.; Beavin, J.; Jackson, D. (1974): Menschliche Kommunikation. Formen. Störungen. Paradoxien. 4. Aufl., Bern

5 Anhang

Anhang 1: Vorbereitete Karten zum Verfahren der „Kärtchenmethode“ nach Fischöder et al. (1999)

1. Pause	**2. Zeit festlegen**
3. Spontanäußerungen der Praktikantin / des Praktikanten	**4. Was hat mir gut gefallen?** **Spontanäußerungen aller Beteiligten schriftlich festhalten**
5. Auswahl inhaltlicher Karten: **Praktikant/in** **Anleiter/in**	**6. Metakommunikation - Auswertung des Reflexionsverhaltens**
7. Abschluss, Ausblick	**Störung**

Anhang 2: Rückmeldebogen der FSP Neustadt , Bremen

Rückmeldung über das Praktikum
(gedacht als Grundlage für das Abschlussgespräch. Ersetzt nicht die schriftliche Beurteilung für die Fachschule und wird nicht an die Fachschule gegeben.)

	Trifft voll zu	Trifft zu	Trifft kaum zu
Teilnahme an allen anfallenden Aufgaben und Tätigkeiten			
Beteiligt sich – auch unaufgefordert – an allen Arbeiten, die die Einrichtung bzw. den Ablauf des Gruppenlebens betreffen	☐	☐	☐
Führt die Aufgaben sorgfältig und gewissenhaft aus	☐	☐	☐
Erfasst die Rahmenbedingungen der Einrichtung schnell und orientiert sich im Handeln daran	☐	☐	☐
Interessiert sich für die Gegebenheiten der Einrichtung/Gruppe, geht mit einer ausgesprochenen Fragehaltung auf die Mitarbeiter/innen zu	☐	☐	☐
Lernbereitschaft und Eigeninitiative			
Zeigt sich aufgeschlossen und interessiert an der Arbeit mit Kindern	☐	☐	☐
Setzt sich Ziele für das eigene pädagogisch-praktische Handeln	☐	☐	☐
Überprüft das eigene Handeln und zeigt sich offen gegenüber Kritik bzw. Veränderungsvorschlägen	☐	☐	☐
Kontakt zu Kindern			
Geht von sich aus auf Kinder zu, ohne sich aufzudrängen	☐	☐	☐
Nimmt auf unterschiedliche Arten zu Kindern Kontakt auf	☐	☐	☐
Bringt sich in Spielsituationen von Kindern ein, kann sie gestalten und weiterführen	☐	☐	☐
Kann sensibel auf Bedürfnisse der Kinder eingehen	☐	☐	☐

Verhalten in erzieherischen Alltagssituationen

Nimmt die erzieherischen Aufgaben verantwortungsbewusst wahr	☐	☐	☐
Kann in Alltagssituationen pädagogisch angemessen handeln (Kinder trösten, Kinder begrüßen etc.)	☐	☐	☐
Besitzt den Mut, sich auf unklare Situationen einzulassen, und ist fähig, pädagogisch angemessen zu handeln	☐	☐	☐
Ist bereit sich durchzusetzen, kann angemessen Grenzen setzen	☐	☐	☐

Beobachtungsfähigkeit

Nutzt passende und vielfältige Gelegenheiten zur Beobachtung, erweitert das Wissen über das einzelne Kind durch gezielte Beobachtung	☐	☐	☐
Kann das Beobachtete wertfrei wiedergeben und von Interpretationen trennen	☐	☐	☐

Gestaltung pädagogischer Prozesse

Orientiert sich bei der Planung und beim pädagogischen Handeln an der Situation der Kinder	☐	☐	☐
Ist bereit zur verantwortlichen Übernahme von Teilbereichen der Arbeit mit Kindern	☐	☐	☐
Kommuniziert mit Kindern angemessen und altersentsprechend	☐	☐	☐

Sonstiges

_____	☐	☐	☐
_____	☐	☐	☐

Beurteilung der Praktikumsstelle zum Verlauf des Praktikums im Rahmen der Erzieher/innen-Ausbildung an der Fachschule für Sozialpädagogik

Bitte diese Seite heraustrennen, ausfüllen und mit Unterschrift und Stempel versehen über die Praktikantin/den Praktikanten an die Schule geben. Danke!

Zeitraum des Praktikums: .....

Name der Schülerin/des Schülers: .....

Klasse: .....

Name und Anschrift der Einrichtung: .....

Art der Gruppe: .....

Name u. Ausbildung d. Anleiterin/Anleiters: .....

Fehlzeiten: .....

Außerdem bitten wir Sie um eine gesonderte Beurteilung in Textform auf dem Briefpapier der Einrichtung.

Die Beurteilung ist kein Zeugnis im arbeitsrechtlichen Sinne, sondern soll den Entwicklungsprozess im Praktikum aussagekräftig widerspiegeln, so dass die Schule aufgrund Ihrer Einschätzungen die Beurteilung des Praktikums als bestanden/nicht bestanden vornehmen kann.

.....

Ort/ Datum Stempel und Unterschrift der Praxisanleitung

Von der Beurteilung der Praktikumsstelle habe ich Kenntnis genommen. Eine schriftliche Gegendarstellung habe ich / habe ich nicht beigefügt (nicht Zutreffendes bitte streichen).

.....

Ort/ Datum Stempel und Unterschrift der Praktikantin bzw. des Praktikanten

Anhang 3: Qualifizierte Bescheinigung für das Orientierungspraktikum
Bildungswissenschaften des Primar- und Elementarbereichs, B.A. (BiPEB) Universität Bremen

Name des Praktikanten/der Praktikantin: .....

Zeitraum des Praktikums: .....

Praxiseinrichtung: .....

Einschätzung der während des Praktikums geleisteten Aktivitäten

Aus der Modulbeschreibung ergeben sich für die Praxiseinrichtung folgende Einschätzungsbereiche: (Hilfreich wäre die Berücksichtigung der unten aufgeführten Fragestellungen, stichwortartige Formulierungen sind ausreichend. Sie können aber auch einen kurzen freien Text formulieren):

1. Welche pädagogischen Aufgaben hat die Praktikantin/ der Praktikant regelmäßig übernommen?

2. Welche Standardsituationen hat sie/er mehrfach geübt? (z. B. Morgenkreis, Initiierung von Gruppenarbeit, Hausaufgabenkontrolle, Anleitung von Spiel im Freien, Planung und Durchführung einer kurzen Sequenz usw.)

3. Welche Stärken konnte die Praktikantin/ der Praktikant dabei zeigen bzw. entwickeln? (z. B. bezogen auf: Interaktionsprozesse mit Kindern /Jugendlichen, Umgang mit Alltagssituationen, Engagement, Zuverlässigkeit, Herstellung von Bezügen zwischen eigenem Handeln und Verhalten der Kinder/Jugendlichen)

4. Woran sollte die Praktikantin/ der Praktikant im Studium und im nächsten Praktikum im Sinne der Professionalisierung arbeiten? Der Fokus sollte hier eher auf überfachliche Kompetenzen gerichtet sein, fachdidaktische Inhalte hingegen finden erst später Berücksichtigung.

Die Praktikantin/der Praktikant war mindestens in dem gem. Modulbeschreibung und Leitfaden vorgesehenen Umfang von 90 Stunden in Form aktiver Teilnahme an unterrichtlichen Aktivitäten (Beobachtungen und eigene Praxis) plus 30 Stunden Vor- und Nachbereitungen, Teamsitzungen etc. in der pädagogischen Einrichtung anwesend.
(Für Studierende der Doppelqualifikation Elementar- und Grundschulpädagogik gelten in jeder Einrichtung 50 % der angegebenen Zeiten)

Die Praktikantin/ der Praktikant war ____Stunden in der pädagogischen Einrichtung anwesend.

Datum, Unterschrift der Mentorin / des Mentors, Stempel der Einrichtung: .....

Unterschrift der Ausbildungskoordinatorin/des Ausbildungskoordinators: .....

Unterschrift der Studentin/ des Studenten: .....

2.3 Baustein 3:

Forschendes Lernen und Selbstbildungsprozesse

(Corina Rohen-Bullerdiek, Sonja Gloistein)

Entdeckendes Lernen wird als Zusammenfassung von Lernformen definiert, „die auf der Annahme beruhen, dass Lernende Wissen durch eigene kognitive Aktivitäten (Denken; Metakognition) konstruieren" (Neber 2010, S. 124). Forschendes Lernen als eine Version des entdeckenden Lernens umfasst dabei das Explorieren und Experimentieren (Neber 2010, S. 127). Forschendes Lernen nimmt einen hohen Stellenwert in der Bildungsarbeit im Elementarbereich ein. So heißt es z. B. im Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich des Landes Bremen, dass Kinder ihren Fragen selbsttätig nachgehen sollen und ihre Vermutungen nicht durch fertige Erklärungen abgebrochen werden sollten. Eine abwartende Haltung würde den Prozess des forschenden Lernens unterstützen (ebd. 2004, S. 11).

1 Ziele / Kompetenzen

Für den Baustein „Forschendes Lernen und Selbstbildungsprozesse" können für Praxismentor/innen folgende Ziele und Kompetenzen formuliert werden:

- Die Praxismentor/innen kennen theoretische Grundlagen des forschenden Lernens und sind in der Lage, das theoretische Wissen auf praxisrelevante Situationen zu übertragen.
- Die Praxismentor/innen sind in der Lage, Praktikant/innen die notwendige Unterstützung bei der Planung und Durchführung von Lerngelegenheiten zum forschenden Lernen zu bieten, indem sie z. B. Materialien oder Grundlagenliteratur zur Verfügung stellen.
- Sie setzen sich mit Fragen von Praktikant/innen zum forschenden Lernen auseinander und erarbeiten eine gemeinsame konstruktive Lösung.

2 Inhalte

Auf der Grundlage, dass forschendes Lernen als eigenaktiver Prozess verstanden wird, der vor allem an den Fragen und Vermutungen der Kinder anknüpft und diese weiterentwickelt, können folgende zentrale Inhalte für den Baustein formuliert werden:

a) Theoretische Grundlagen zum forschenden Lernen: Wie wird forschendes Lernen definiert? Was ist zu beachten? Was bedeutet Forschen?

b) Entwicklungspsychologische Voraussetzungen von Kindern: Welche Voraussetzungen bringen Kinder im Elementarbereich mit? Können Kinder bereits experimentieren?

c) Didaktische Konzepte für das naturwissenschaftliche Lernen: Welche unterschiedlichen Ansätze existieren und wie können diese im Umgang mit heterogenen Lerngruppen genutzt werden? Welche Konzepte ermöglichen eher Offenheit, auch im Umgang mit Fragen von Kindern?

d) Übertragung theoretischer Grundlagen auf die Praxis: Wie kann forschendes Lernen in die Praxis umgesetzt werden? Was muss ich als Praxismentor/in beachten?

3 Beispiele

Als Eingangsübung wird den Teilnehmer/innen eine Geschichte mit einer eingebundenen Forschungsfrage vorgelesen:

„Eines Tages machten zwei Gummibärchen einen Ausflug zum See. Sie hatten gehört, dass in dem See ein verborgener Schatz sein sollte, und waren sehr neugierig geworden. Sie beschlossen, nach dem Schatz zu tauchen und ihn aus dem Wasser zu holen. Was für ein Abenteuer! Für Gummibärchen ist dies aber gar nicht so einfach. Gummibärchen sind nämlich wasserscheu. Und das hat auch seinen Grund. Wenn Gummibärchen nass werden, dann werden sie ganz groß und dick. Sie saugen sich mit Wasser voll. Davor fürchten sich die beiden Gummibärchen. Also paddelten sie erst einmal mit ihrem Boot bis in die Mitte des Sees. Im Boot waren sie vor dem Wasser sicher und konnten nicht nass werden. Das Wasser war ganz klar, und so konnten die beiden Gummibärchen den Schatz auch schon vom Boot aus sehen. Er lag ganz tief unten auf dem Grund des Sees. ‚Tauchen müssen wir, um an den Schatz zu kommen', sagte eines der Gummibärchen. Aber wie, ohne dabei nass zu werden? **Vielleicht hast du eine Idee wie die Gummibärchen tauchen können, ohne dabei nass zu werden?**" (Kaiser und Mannel 2004, S. 94 – 95).

Ausgehend von der Forschungsfrage (fett gedruckt) und mit den zur Verfügung gestellten Materialien (große Wasserschüssel, Teelichthülle, Gummibärchen, Glas) überlegen sich die Teilnehmer/innen, wie das Ziel erreicht und auf die Prinzipien des forschenden Lernens übertragen werden kann.

Abb. 1: Forschungskreislauf mit freien Feldern (Rösch 2012)

Abb. 2: Einzelne Stationen des Forschens (Rösch 2012)

Weiterhin werden die Teilnehmer/innen anhand eines Forschungskreislaufs (Abb. 1) ermutigt, einzelne Stationen des Forschens nachzuvollziehen. Es wird gemeinsam überlegt, welche Felder (Abb. 2) an welcher Stelle des Forschungskreislaufs sinnvoll erscheinen.

Im Anschluss wird erarbeitet, welche Inhalte zum forschenden Lernen im Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich (Bremen) verankert sind bzw. ob wesentliche Kennzeichen des forschenden Lernens in der Übung erfasst wurden.

Auf der Grundlage der theoretischen Einführung zum forschenden Lernen erhalten die Teilnehmer/innen des weiteren die Möglichkeit, das Erlernte in die Praxis umzusetzen. Anhand eines Beispiels zum naturwissenschaftlichen Lernen soll konkretisiert werden, wie dies erfolgen kann:

- Das Konzept des forschenden Lernens sieht vor, dass Fragen und Vermutungen von Kindern berücksichtigt werden. Am Beispiel des Themas „Regenwurm" werden die Teilnehmer/innen gebeten, Fragen, die sie zum Regenwurm haben, zu notieren. Beispiele für Fragen zum Regenwurm: „Haben Regenwürmer Augen? Hat ein Regenwurm Haare? Was essen Regenwürmer? Warum heißt der Regenwurm denn Regenwurm? Kann ein Regenwurm hören? Wie lange lebt ein Regenwurm? Kann ein Regenwurm riechen? Warum haben Regenwürmer keine Füße? Was frisst der Regenwurm?" (Abb. 3).

Abb. 3: Teilnehmerinnen erarbeiten Fragen zum Regenwurm

Abb. 4: Die Teilnehmerinnen erforschen den Regenwurm.

- Ausgehend davon, werden die Teilnehmer/innen ermutigt, ihre Fragen z. B. durch Beobachtung von Regenwürmern zu überprüfen (z. B. kann mit einer Lupe überprüft werden, ob ein Regenwurm tatsächlich Augen hat) (Abb. 4).
- In einer Abschlussrunde tauschen die Teilnehmer/innen schließlich ihre Ergebnisse aus.

Diese Übung dient dazu, das Erlernte auf die Situation der Praktikant/innen und schließlich der Kinder zu übertragen: Haben Kinder die (sachlich nicht korrekte) Vermutung, dass Regenwürmer Augen besitzen, kann durch Beobachtung die eigene Vermutung revidiert werden.

4 Lehr-/Lernmethoden

- Karteikartenabfrage zum Einbringen und Strukturierung des Vorwissens
- Erhebung des Vorwissens zum forschenden Lernen
- Kleingruppenarbeit zur Erarbeitung didaktischer Konzepte
- Theoretischer Input
- Experimente
- Plenum

5 Verwendete Literatur im Text und in der Seminararbeit

Dollase, R. (2009): Entwicklungspsychologische Grundlagen des kindlichen Weltverstehens im Vor- und Grundschulalter. In: Lauterbach, R.; Giest, H.; Marquardt-Mau, B. (Hrsg.): Lernen und kindliche Entwicklung. Elementarbildung im Sachunterricht. Bad Heilbrunn, S. 27-40

Hellberg-Rode, G. (2004): Entdeckendes Lernen. In: Kaiser, A.; Pech, D. (Hrsg.): Basiswissen Sachunterricht, Band 2: Neuere Konzeptionen und Zielsetzungen im Sachunterricht. Baltmannsweiler, S. 99-104

Hellmich, F. und Köster, H. (Hrsg.) (2008): Vorschulische Bildungsprozesse in Mathematik und Naturwissenschaften. Bad Heilbrunn

Kaiser, A. und Mannel, S. (2004): Chemie in der Grundschule. Baltmannsweiler

Kaiser, A. und Miller, S. (2009): Die Sache als Brücke zwischen Elementar- und Primarbereich. In: Lauterbach, R.; Giest, H.; Marquardt-Mau, B. (Hrsg.): Lernen und kindliche Entwicklung. Elementarbildung im Sachunterricht. Bad Heilbrunn, S. 77-84

Köster, H.; Hellmich, F.; Nordmeier, V. (Hrsg.) (2010): Handbuch Experimentieren. Baltmannsweiler

Lauterbach, R.; Giest, H.; Marquardt-Mau, B. (Hrsg.) (2009): Lernen und kindliche Entwicklung. Elementarbildung im Sachunterricht. Bad Heilbrunn

Lück, G. (2003): Handbuch der naturwissenschaftlichen Bildung. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg

Michalik, K. (2010): Didaktische Konzepte für die naturwissenschaftliche Grundbildung von Kindern im Elementarbereich. In: Fischer, H.-J.; Gansen, P.; Michalik, K. (Hrsg.): Sachunterricht und frühe Bildung. Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts. Band 9. Bad Heilbrunn, S. 93-108.

Neber, H. (2010): Entdeckendes Lernen. In: Rost, D. H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim

Rösch, F. (2012): Forschen wir heute wieder?! In: Sache, Wort, Zahl, Jg. 40, Heft 124. Hallbergmoos, S. 12-26

Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen der Freien Hansestadt Bremen. Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich. Frühkindliche Bildung (2012): http://www.soziales.bremen.de/sixcms/media.php/13/Rahmenplan.pdf

2.4 Baustein 4:

Analyse und Reflexion von pädagogischen Prozessen (mit der Praktikant/in)

(Gisela Koeppel, Elke Taschies)

„Nichts ist praktischer als eine gute Theorie", diese Aussage des Sozialpsychologen Kurt Lewin (1951, S. 169) macht deutlich, dass das Theorie-Praxis-Verhältnis nicht als „ein hierarchisches, sondern als ein sich gegenseitig befruchtendes und bereicherndes zu verstehen [ist]. Professionalisierungsprozesse [sind] nicht als kontinuierliche Prozesse der Aufschichtung von Verfügungswissen ..., von vorgefertigten Handlungsmustern zu konzipieren, sondern als lebenslange, zirkuläre und reflexive Prozesse." (Nentwig-Gesemann 2007, S. 94)

1 Ziele / Kompetenzen

- Die Praxismentor/innen erwerben Kenntnisse, um strukturiert und theoriegeleitet Situationen und Fragestellungen der konkreten Handlungspraxis des pädagogischen Alltags mit der Praktikant/in zu reflektieren.
- Sie überprüfen und modifizieren praktische Handlungsvollzüge in Verbindung auch mit dem von der Praktikant/in in der fach-/hochschulischen Ausbildung erworbenen Wissen und Können.
- Die Praxismentor/innen analysieren die Komplexität von Erziehungs- und Bildungsprozessen und verdeutlichen der Praktikant/in den Zusammenhang organisatorischer Rahmenbedingungen und erzieherischem Handeln.
- Sie unterstützen die Entwicklung eines Orientierungs-, Erklärungs- und Handlungswissens der Praktikant/in durch die Verschränkung von Theorie und Praxis und ermöglichen so die Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses der Praktikant/in zur Erzieher/in bzw. Elementarpädagog/in.

2 Inhalte

2.1 Grundlagen der Reflexion pädagogischer Prozesse in Kindergarten und Krippe

Aufgabenbereiche der pädagogischen Fachkräfte

- Übergänge gestalten und moderieren (Tagesablauf/Eingewöhnung)
- Partizipation im Alltag ermöglichen und praktizieren
- Bildungsprozesse initiieren und moderieren (s. Rahmenpläne)
- Lern- und Entwicklungsprozesse beobachten und dokumentieren
- Erziehungspartnerschaft mit Eltern gestalten
- Kooperation im Team – Organisation und Management
- Kooperation mit Institutionen im Umfeld – Sozialraum/Vernetzung
- Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit / Institution (Qualitätsentwicklung)

B 2 | Baustein 4: Analyse und Reflexion von pädagogischen Prozessen (mit der Praktikant/in)

Die Komplexität pädagogischer Prozesse

Pädagogische Handlungssituationen sind komplex, sie enthalten eine eigene spezifische interaktive Dynamik und Vielschichtigkeit. Neben den Bedingungen, die die Interaktionspartner in die Interaktion einbringen, spielen institutionelle Rahmenbedingungen eine nicht unerhebliche Rolle. In diesen von Ungewissheit geprägten Situationen muss die Pädagog/in situativ spontane Entscheidungen treffen und flexibel kind- und kontextbezogen agieren (vgl. Schäfer 2010). Dies gelingt mit Hilfe von theoretisch-didaktischem Wissen und Können sowie mit zunehmendem Erfahrungswissen.

Professionelles und kompetentes Handeln

Eine aufmerksame Wahrnehmung und Beobachtung, „wahrnehmendes Beobachten" (Schäfer 2010, S. 42) sowie die Interpretation/Deutung komplexer Handlungssituationen sind Ausgangspunkt professionellen Handelns und führen im Zusammenspiel von wissenschaftlich-theoretischem Wissen und Erfahrungswissen zu einem bewussten reflektierten Erfahrungswissen. Darüber hinaus sind Fertigkeiten methodischer und didaktischer Art notwendig, um zielorientiert mit Kindern und Erwachsenen handeln zu können.

2.2 Basiskompetenzen der pädagogischen Fachkräfte

Die beruflichen Kompetenzen lassen sich in Fachkompetenzen (Wissen und Fertigkeiten) und personale und soziale Kompetenzen gliedern. Sie stellen „die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen [dar], Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden" (AK DQR 2011, S. 16, zitiert nach: Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen, WiFF Wegweiser Weiterbildung Nr. 7, S. 80, s. auch Handbuch A 2.2).

Die eigenen biografischen Erfahrungen mit Erziehung sind grundlegend bei der Selbstreflexion und der Reflexion des pädagogischen und sozialen Handelns, denn nur biografisches Nachdenken kann eine unreflektierte Übertragung eigener Erziehungserfahrungen erschweren. Die bewusste Wahrnehmung und Auseinandersetzung mit eigenen Lern- und Entwicklungswegen erleichtert das Verstehen des Gegenübers in pädagogischen Handlungssituationen.

Die fachlich begründete Praxis der professionellen Arbeit mit Kindern und ihren Familien kann mit Hilfe eines forschenden, entdeckenden Zugangs professionell verstanden, gestaltet und reflektiert werden. Dies ermöglicht es, mit hochkomplexen, nicht eindeutigen, herausfordernden sowie „dilemmatischen"[1] Situationen im Arbeitsfeld reflektiert und ressourcenorientiert umzugehen.

Bedeutung des Fachwissens

Fachwissen zu Fragen von Bindung, Bildung und Lernen besonders im U3-Bereich muss immer wieder aktualisiert werden, denn es bildet den Kern eines inklusiven, diversitätssensiblen und anerkennenden Umgangs mit Kindern und Familien:

- sozialer Status der Familien, ihre soziale und rechtliche Situation,
- Migrationshintergrund,

1 Dilemma = ein innerer Konflikt in einer Situation, die nicht mit bisherigen Handlungsroutinen bewältigt werden kann. Es entsteht eine Irritation, die als Ausgangspunkt für Lernprozesse verstanden werden kann, denn Lernen beginnt immer in den Momenten, in denen keine „passenden" Antworten auf die Fragen gefunden werden, die sich stellen (vgl. Nentwig-Gesemann et al. 2011).

- verschiedene Herkunfts- und Alltagskulturen,
- Situation alleinerziehender Eltern,
- Situation von Familien mit Kindern mit besonderen Entwicklungsverläufen,
- Wissen zur geschlechtssensiblen Pädagogik.

Perspektivenwechsel

- Fähigkeit, die Situation aus der Sicht des Gegenübers wahrnehmen zu wollen und zu deuten,
- Fähigkeit, die eigenen Orientierungen und Werthaltungen zu hinterfragen,
- Fähigkeit des Fragens und Zuhörens in der Zusammenarbeit mit Kindern, Familien und im Team.

Pädagogische Fachkräfte sind Vorbilder (auch) für Praktikant/innen

Vorbildliches erzieherisches Verhalten wirkt auch richtungsweisend für die Praktikant/in, an dem sie sich in ihren Handlungen orientieren kann. D. h. Fachkräfte tragen Verantwortung als Vorbild für „eine wertschätzende, ressourcenorientierte und dialogische Art des Umgangs und der Kommunikation“ (Nentwig-Gesemann, et al. 2011, S. 29). Sie sind auch Vorbild als Lernende im Umgang mit „Nichtwissen“ und Fehlern, denn „wer noch nie einen Fehler gemacht hat, hat sich noch nie an etwas Neuem versucht“ (A. Einstein).

2.3 Analyse und Reflexion pädagogischer Prozesse (unter besonderer Berücksichtigung der Arbeit mit Kindern bis zu drei Jahren und der Umsetzung inklusiven Handelns im Alltag)

Um ein Aufgehen in Praxiszwängen und das Arrangieren mit krisenhaften Routinen zu erschweren, bedarf es einer wissenschaftlich fundierten reflexiven Haltung. Das Nachdenken über die eigenen Handlungen und über die Wechselwirkungen in Handlungssituationen bedeutet, „die Situation nicht als selbstverständlich zu nehmen, sondern als ‚frag-würdig‘. Es bedeutet, das Schon-immer-Gewusste losgelöst von den schon immer vorhandenen Erklärungsmuster in einer gewissen Weise ‚objektiv‘ zu betrachten: zumindest neugierig und offen für neue Deutungen“ (Beck, Scholz 1995, S. 17).

Die Reflexion persönlicher Werte und Überzeugungen in Verbindung mit pädagogischen Handlungen führt zu Veränderungen der Beziehungen und Aktivitäten innerhalb der Einrichtung. Sie führt zu einer Veränderung der „Art und Weise, wie wir über Kinder denken und wie wir unsere Beziehungen mit Kindern gestalten“ (MacNaughton 2007, S. 34). D. h. die Reflexion pädagogischer Prozesse ist wesentliche Kernkompetenz der pädagogischen Fachkraft und führt insbesondere in der Arbeit mit sehr jungen Kindern zu einem bewussten responsiven Interaktionsverhalten (vgl. Gutknecht 2012).

Durch Aufarbeitung erlebter pädagogischer Situationen, Konflikte, Probleme und Auseinandersetzungen wird die Handlungspraxis in reflektierte Praxis umgewandelt. Kritisches, kontinuierliches Hinterfragen der eigenen Bilder und subjektiven Theorien ermöglicht somit eine Erweiterung erfolgreicher Handlungsstrategien und eine Weiterentwicklung der eigenen Professionalität. Damit trägt sie auch zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung personaler und struktureller Art in der Einrichtung bei.

Reflexion mit der Praktikant/in

Die Unterstützung und Förderung der professionellen Entwicklung der Praktikant/in ist ein vielschichtiger Interaktionsprozess und kann „in Prozessen der Selbstreflexion und der Selbstdistanzierung“ (Ebert 2012, S. 12) gelingen.

Ziele

- Entwicklungsprozess als persönlichen Lernprozess zur Professionalität der Praktikant/in durch Selbstreflexion unterstützen
- Vorhandenes Handlungsrepertoire der Praktikant/in modifizieren
- Realitätsangemessenes Handlungsrepertoire erweitern
- Umsetzung eigener Wert-Entscheidungen

Anregungen zur Reflexion

- durch die richtigen Fragen
- durch Lernarrangements, die Fehler als subjektive Lösungen ansehen und
- die Möglichkeit geben, die eigene Wahrnehmung („Brille“) als relevanten Gegenstand zu bedenken

2.4 Gesprächsleitfaden zur Reflexion mit der Praktikant/in in verschiedenen Phasen der Ausbildung

Orientierungspraktikum / Orientierungsphase im Berufspraktikum

Ziele/Aufgaben :

- Berufseignung klären (besonders im Orientierungspraktikum)
- Kennen lernen der alltäglichen Abläufe in der Kita/Krippe und des Konzepts der Einrichtung/Träger
- Schärfung der Wahrnehmung für die Aufgaben im Alltag
- Lernen zu reflektieren (über Handlungen und Absichten nachdenken) / Selbstreflexion

Reflexionsfeld „Tagesablauf“

Beobachtungsaufgaben / Fragen:

- Tagesstruktur beobachten und beschreiben – was fällt auf?
- Wie ist der Tag strukturiert?
- Wie ist der Tagesablauf aus Sicht der Kinder?
- Woran ist erkennbar, dass die Struktur ausgewogen ist zwischen Bedürfnissen / Interessen der Kinder, der Einschätzung der Erzieher/in, den institutionellen Regelungen und Elternwünschen sowie in Bezug auf die Zielsetzungen (Konzept)?

Reflexionsfeld „Interaktion Erzieher/in (Praktikant/in) – Kind“

- Was findet in einer konkreten Interakion im Einzelnen statt?
- Was wollte ich/wolltest Du in der Interaktion erreichen? Was sind mögliche Alternativen?
- Was empfinde ich/empfindest Du für dieses Kind?
- Was war der eigene Anteil im Verhalten des Kindes?
- Wie wäre mir/Dir zumute in der Situation des Kindes, wie würde ich/würdest Du reagieren?
- Was kann das Kind besonders gut?

Vertiefungs- und Übungsphase im Berufspraktikum / didaktische Praktika

Wiederkehrende Reflexionsfelder
- Beteiligung der Kinder im Alltag
- Gestaltung des Alltags / Alltagsstrukturen / institutionelle Rahmenbedingungen
- Beobachtung und Dokumentation der Lernentwicklung / von Bildungsprozessen
- Interaktionen Praktikant/in – Kind(er)
- Interaktionen der Kinder untereinander
- Spielorte der Kinder / Lernumgebung / Nutzung von Materialien
- Initiierung von Bildungs- und Erziehungsprozessen
- Umsetzung von Bildungsplänen und Konzepten
- Didaktische Gestaltung der pädagogischen Arbeit (Standardsituationen / Projektarbeit mit Kindern) unter Gesichtspunkten von Partizipation, Inklusion und Diversität
- Zusammenarbeit mit Eltern / Team / Institutionen im Umfeld

2.5 Reflexionsgespräch

7 Schritte der Prozessreflexion
Grundlage bildet eine von der Praktikant/in ausgewählte Handlungssituation (Geschichte), in der sie sich möglicherweise in einer Zwickmühle, einem „Dilemma" befunden hat.

Schritt 1: Verständigung über das Motiv, diese konkrete Situation zu reflektieren / Fragen zur Reflexion entwickeln (warum/wozu will ich diese Situation reflektieren?).

Schritt 2: Konkrete, genaue Schilderung der Situation und der pädagogischen Handlungen / Austausch der Wahrnehmungen von Praxismentor/in und Praktikant/in.

Schritt 3: Perspektivenwechsel: Wie stellt sich die Situation aus Sicht des Kindes / Interaktionspartner/in dar? (Was würde das Kind sagen?)

Schritt 4: Theoriegeleitete Analyse der verschiedenen Aspekte der Situation und der möglichen Ursachen. Reflexion der erzieherischen Handlungen und Überprüfung, ob das Vorgehen geeignet war, das angestrebte Ziel zu erreichen. (Was wollte ich eigentlich erreichen?)

Schritt 5: Perspektiven entwickeln, Konsequenzen, Folgerungen. Mögliches alternatives Vorgehen bzw. alternative Ziele formulieren.

Schritt 6: Zielvereinbarung treffen und Handlungsschritte verabreden / Verschriftlichung der Themen und Ergebnisse.

Schritt 7: Überprüfung der neuen Handlungsschritte / Veränderungen.

(vgl. Gruschka, Hesse, Michely, Schomacher 1995, Gruschka, Schomacher 1998, Nentwig-Gesemann u.a. 2011, Fröhlich-Gildhoff u.a. 2014)

3 Lehr-/Lernmethoden

- Zentrale Inputs
- Gruppenweise Themenbearbeitung mit Präsentation
- Brainstorming, Clustering
- Arbeit mit Fallbeispielen / Analyse von Videosequenzen
- Narrative Methode (Aus Geschichten lernen)
- Rollenspiel
- Biografiearbeit / Bewegungsanteile/Aufstellungen

B 2 | Baustein 4: Analyse und Reflexion von pädagogischen Prozessen (mit der Praktikant/in)

4 Literatur

Beck, G.; Scholz, G. (1995): Beobachten im Schulalltag. Ein Studien- und Praxisbuch. Frankfurt, S. 17

Ebert, S. (2012): Die Kita als Ausbildungsort. In: Kindergarten heute. Das Leitungsheft. Praktikantinnen qualifiziert ausbilden. Was pädagogische Fachkräfte wissen müssen. Freiburg, S. 4 – 15

Fröhlich-Gildhoff, K.; Nentwig-Gesemann, I.; Pietsch, S. (2014): Kompetenzen einschätzen und Feedback kompetenzbasiert formulieren. In: Deutsches Jugendinstitut (DJI)(Hrsg.): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen der Frühpädagogik. München

Gruschka, A.; Hesse-Lenz, C.; Michely-Weirich, H.; Schomacker, H. (1995): Aus der Praxis lernen. Arbeitsbuch für die Ausbildung in Erziehungsberufen. Berlin

Gruschka, A.; Schmomacher, H. (1998): In Praxisfelder handeln. Arbeitsbuch für den Praxiseinstieg angehender Erzieher/innen. Berlin

Gutknecht, D. (2012): Bildung in der Kinderkrippe. Wege zur Professionellen Responsivität. Stuttgart

Lewin, K. (1951): Problems of Research in Social Psychology, in: Field Theory in Social Science; Selected Theoretical Papers, D. Cartwright (Hrsg.). New York, S. 169

MacNaughton, G. (2007): Im Gespräch. In: Kinder in Europa. Ausgabe 13: Respekt vor Vielfalt. Weimar und Berlin, S. 34

Nentwig-Gesemann, I. (2007): Das Konzept des forschenden Lernens im Rahmen der hochschulischen Ausbildung von FrühpädagogInnen. In: Fröhlich-Gildhoff, K.; Nentwig-Gesemann, I.; Schnadt, P. (Hrsg.)(2007): Neue Wege gehen – Entwicklungsfelder der Frühpädagogik. München, S. 94

Nentwig-Gesemann, I.; Fröhlich-Gildhoff, K.; Pietsch, S. (2011): Kompetenzentwicklung von FrühpädagogInnen in Aus- und Weiterbildung. In Frühe Bildung 2011, Heft 0. Göttingen, S. 22 – 30

Nentwig-Gesemann, I.; Fröhlich-Gildhoff, K.; Harms, H.; Richter, S. (2011): Professionelle Haltung - Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. München, S. 29

Schäfer, G. E. (2010): Fachfrau für den kindlichen Anfängergeist. In: Schäfer, G. E.; Staege, R.; Meiners, K. (Hrsg.): Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik. Berlin

5 Anhang

Anhang 1: Arbeitsblatt 1

1. Welche Kompetenzen sind zur Reflexion pädagogischer Prozesse notwendig?

2. Welche Fähigkeiten und Kenntnisse sind bereits für die Aufgaben der Reflexion pädagogischer Prozesse vorhanden?

3. Welche Fähigkeiten und Kenntnisse brauche ich noch? Welche würden mich unterstützen?

B 2 | Baustein 4: Analyse und Reflexion von pädagogischen Prozessen (mit der Praktikant/in)

Anhang 2: Arbeitsblatt 2

Analyse und Reflexion pädagogischer Prozesse

Gesprächsleitfaden
Orientierungspraktikum (Eignungsklärung) / Orientierungsphase im Berufspraktikum

Zentrale Ziele:
- Kennenlernen der Abläufe in der Kita
- Schärfung der Selbst- und Fremdwahrnehmung
- Entwicklung einer professionellen Haltung
- Rollenwechsel
- Selbstreflexion
- Überprüfung der Berufseignung

Reflexionsfelder der Tätigkeiten der Praxismentor/in und der Praktikant/in

- Tagesablauf
- Standardsituationen: z. B. Mahlzeiten / Morgenkreis / Freispiel / Aktivitäten / Angebote
- Interaktionen Erzieher/in – Kind(er)
- Interaktionen Praktikant/in – Kind(er)
- Interaktionen der Kinder untereinander
- Spielorte der Kinder / Lernumgebung / Materialien
- Teamarbeit Praktikant/in – Erzieher/in / Mitarbeiter/innen in der Gruppe (Kleinteam)
- Kontakte zu Eltern/Erziehungsberechtigten

Beispiele:

Beispiel: Reflexion des Tagesablaufs mit der Praktikant/in

Inhaltliche Einführung: Faktoren, die den Tagesablauf in der Einrichtung bestimmen

oder

Beispiel: Beobachtungsaufgaben

Fragen für die Praktikant/in zur Reflexion der Interaktion Erzieher/in – Kind

Anhang 3: Arbeitsblatt 3

Analyse und Reflexion pädagogischer Prozesse

Gesprächsleitfaden
Übungs- / Vertiefungsphase

Ziele:
- Kompetenzen (weiter-)entwickeln und vertiefen
- Aus Beobachtung und Interpretation Schlussfolgerungen für das eigene pädagogische Handeln entwickeln
- Teamarbeit im Gesamtteam mitgestalten (Integration und Beteiligung im Team)
- Kommunikation mit den Eltern pflegen > Erziehungspartnerschaft
- Gesellschaftlichen Auftrag zur Bildung, Erziehung und Betreuung wahrnehmen und gestalten (siehe Rahmenplan)

Reflexionsfelder der Tätigkeiten der Praktikant/in

- Standardsituationen: z. B. Mahlzeiten / Morgenkreis / Freispiel / Aktivitäten / Angebote
- Interaktionen Praktikant/in – Kind(er)
- Interaktionen der Kinder untereinander
- Spielorte der Kinder / Lernumgebungen / Materialien
- Initiierung von Bildungsprozessen, z. B. Projektarbeit der Praktikant/in
- Zusammenarbeit mit Eltern/Familien
- Teamarbeit

Beispiel: Projektarbeit der Praktikant/in

Beobachtungsaufgaben / Fragen zur Reflexion von Projektarbeit:

B 2 | Baustein 4: Analyse und Reflexion von pädagogischen Prozessen (mit der Praktikant/in)

Anhang 4: Arbeitsblatt 4

7 Schritte der Prozessreflexion (mit der Praktikant/in)

1. Schritt:
Verständigung über das Motiv (Gründe und Ziele), diese Situation zu reflektieren und Fragen zur Reflexion entwickeln. (Konkrete Situation)

2. Schritt:
schriftliche Schilderung der Situation / Austausch der Wahrnehmungen / Einschätzungen von Praktikant/in und Praxismentor/in

3. Schritt:
Perspektivwechsel: wie stellt sich die Situation aus Sicht des Kindes / der Interaktionspartner/in dar?

4. Schritt:
Analyse der verschiedenen Aspekte der konkreten Situation mit Hilfe von Theorie
- Was waren meine Ziele in der Situation? Was wollte ich erreichen? Was habe ich erreicht?
- Perspektivwechsel: Wie stellt sich die Situation aus Sicht des Kindes / der Interaktionspartner/in dar? (Was würde das Kind sagen?)
- Mögliche Ursachen beim Kind, der eigenen Person, der Rahmenbedingungen (theoretisch begründen)
- Theoriegeleitete Reflexion der erzieherischen Handlungen und Überprüfung, ob das Vorgehen geeignet und sinnvoll war, das angestrebte Ziel zu erreichen (Praktikant/in und Anleiter/in).

5. Schritt:
Mögliches alternatives Vorgehen entwickeln / bzw. alternative Ziele formulieren (Perspektiven)

6. Schritt:
Zielvereinbarung treffen und Handlungsschritte verabreden (Praktikant/in und Praxismentor/in)

7. Schritt:
Überprüfung der neuen Handlungsschritte (Praktikant/in und Praxismentor/in)

Anhang 5: Arbeitsblatt 5

Reflexion mit der Praktikant/in

Vorbereitung des Gesprächs, Durchführung und Auswertung

1. Bitte sehen Sie sich das Fallbeispiel (Videosequenz) genau an. Machen Sie sich Notizen dazu.

2. Verteilen Sie folgende Rollen in der Gruppe: 2 Praxismentor/innen – 2 Praktikant/innen – 2 Beobachter/innen

3. Jedes Paar bereitet das Gespräch anhand der ersten 6 Reflexionsschritte inhaltlich vor. Die Beobachter/innen haben in dieser Phase die Aufgabe, die Vorbereitung mit klärenden Fragen zu unterstützen.

4. Bitte führen Sie in den verteilten Rollen ein Reflexionsgespräch. Die Beobachter/innen halten ihre Notizen auf ihrem Arbeitsblatt fest und achten auf die Zeit.

5. Auswertung: Wie habe ich mich in meiner Rolle als Praktikant/in bzw. Praxismentor/in gefühlt? Was habe ich als Beobachter/in wahrgenommen? Was wollen wir als wesentliche Aussagen / Erkenntnisse im Plenum vortragen?

Anhang 6: Arbeitsblatt 6

Aufgaben der Beobachter/innen beim Reflexionsgespräch

- Zeitwächter/in sein: Auf die Einhaltung der vorgegebenen Zeit achten (Bearbeitung der Reflexionsschritte)
- Festhalten von Notizen zum Gesprächsverlauf
- Was ist aufgefallen?
- Welche Reflexionsschritte wurden deutlich?
- Wie können Sie die Beziehung zwischen Praxismentor/in und Praktikant/in charakterisieren?
- Was können Sie als Ergebnis dieses Gesprächs erkennen?

B 2 | Baustein 4: Analyse und Reflexion von pädagogischen Prozessen (mit der Praktikant/in)

Anhang 7: Arbeitsblatt 7

Reflexion über das Reflexionsgespräch (Rollenspiel) mit der Praktikant/in:

1. Wurden im Gespräch vorhandene Stärken thematisiert und Entwicklungsaufgaben/ weitere Schritte / alternatives Vorgehen erarbeitet (für die Praktikant/in auf dem Weg zur professionellen Pädagog/in, orientiert am Ausbildungsplan)?

2. Wie fühlte ich mich selbst in der Gesprächsführung?

3. Welche Fähigkeiten zur Reflexion pädagogischer Prozesse kamen im Gespräch bei Dir bzw. der Praktikant/in zum Tragen?

4. Welche Rückmeldung habe ich von der Praktikant/in bekommen? Welche Rückmeldung habe ich gegeben?

5. Was hat das Gespräch bei der Praktikant/in bewirkt?

2.5 Baustein 5:

Methodische und didaktische Prinzipien der Lernbegleitung im Praktikum

(Sonja Gloistein, Sabine Buhk, Corina Rohen-Bullerdiek)

„Die Beobachtung von Bildungsprozessen und Lernschritten von Kindern, ihren Interessen und Themen sowie die Wahrnehmung ihrer Lernbereitschaften und Kompetenzen sind wichtige Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte. Beobachtung ist, ebenso wie das Dokumentieren der Beobachtung, notwendig, um Kinder in ihren verschiedenen Ausdrucksmöglichkeiten zu verstehen und um ein pädagogisches Angebot zu planen, das der kindlichen Lernentwicklung entspricht.“ (Die Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales der Freien Hansestadt Bremen 2010, S. 4)

Diagnostische Kompetenzen werden sowohl im Elementarbereich als auch Primarbereich gefordert, um Kinder nicht nur durch Differenzierung und Individualisierung fördern zu können, sondern auch um individuelle Lernprozesse entsprechend zu begleiten. Insofern stellt die Wahrnehmung, Deutung und Begleitung mehr denn je eine Herausforderung in der Elementarpädagogik dar (vgl. Graf und Opitz 2007, S. 5).

Zur Dokumentation individueller Lern- und Entwicklungsfortschritte stehen unterschiedliche Instrumente zur Verfügung wie z. B. Kinderinterviews, Entwicklungssterne oder Portfolios. Die Bremer individuelle Lern- und Entwicklungsdokumentation (LED) stellt Möglichkeiten vor, wie pädagogische Fachkräfte individuelle Beobachtungen dokumentieren können, wobei der Beobachtungsfokus sich nicht nur darauf richtet, welche Fähigkeiten Kinder bereits vorweisen, sondern vor allem auf die sich entwickelnden Dispositionen des Kindes. Kindliche Bildungswege können somit individuell herausgefordert und gefördert werden (Die Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales der Freien Hansestadt Bremen 2010).

1 Ziele / Kompetenzen

Für den Baustein „Methodische und didaktische Prinzipien der Lernbegleitung im Praktikum können für Praxismentor/innen folgende weiterführenden Ziele und Kompetenzen formuliert werden:

- Die Praxismentor/innen kennen theoretische Grundlagen des Prinzips der Lernbegleitung und sind in der Lage, das theoretische Wissen auf praxisrelevante Situationen zu übertragen.
- Sie sind in der Lage, Praktikant/innen Dokumentationsformen individueller Lern- und Entwicklungsfortschritte vorzustellen und sie bei der Dokumentation von individuellen Lern- und Entwicklungsfortschritten zu begleiten.
- Sie setzen sich mit Fragen von Praktikant/innen zur Lernbegleitung und deren Dokumentation auseinander und erarbeiten gemeinsame konstruktive Lösungen.

2 Inhalte

Im Baustein „Methodische und didaktische Prinzipien der Lernbegleitung im Praktikum“ werden folgende zentrale Inhalte vorgestellt und erarbeitet:

Theoretische Grundlagen:

- Konzept der Lernbegleitung: Prinzipien einer „guten“ Lernbegleitung wie Kompetenzorientierung, Entwicklungsförderung, Konkretionsorientierung, Dialogorientierung;
- Kompetenzen einer Erzieher/in / Elementarpädagog/in: positives Selbstkonzept und Kompetenzerleben, „Neugierde auf die Welt“ als Grundhaltung, Fähigkeit zu lernen, Anregung und Begleitung von Partizipationserfahrungen, Kommunikationsfähigkeit, Wert- und Orientierungskompetenz, Offenheit für existentielle Sinnfragen, Bereitschaft sich selbst zu erfahren, Fachkompetenz als Voraussetzung professioneller Bildungsarbeit, „Bildung braucht Zeit“ (Langenmayr 2004);
- Schlüsselsituationen;
- Beobachten, Dokumentieren, Analysieren: Lernbegleitung und Lernunterstützung.

Zur Lernbegleitung sind verschiedene Instrumente der individuellen Lern- und Entwicklungsdokumentation (LED) entwickelt worden: Interview, Beobachtung, Mindmap, Entwicklungsstern, Lerngeschichte, Lerntagebuch. Eine weitere praxisrelevante Dokumentationsform stellt die Arbeit mit einem Portfolio dar.

Entwicklungsstern

Zur Dokumentation des Lernfortschritts und der Entwicklung kann neben anderen Dokumentationsformen auch ein Entwicklungsstern (Abb. 1) angewendet werden, der wie eine Mindmap Lerndispositionen visualisiert und aus mehreren Zacken besteht, die bestimmte Fähigkeiten des Kindes repräsentieren (z. B. „Fähigkeit und Bereitschaft, Interesse zu entwickeln; Fähigkeit und Interesse, Verantwortung zu übernehmen“): „Lerndispositionen, die ein Repertoire an Beteiligungsmöglichkeiten des Kindes beschreiben, werden dabei nicht bewertet, sondern auf der Basis von Beobachtungen wahrgenommen und in einer Tendenz festgehalten, indem die Zacken mehr oder weniger weit ausgemalt werden.“ (Die Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales der Freien Hansestadt Bremen 2010, S. 49) Der auf diese Weise ausgefüllte Stern bietet damit eine Arbeitsgrundlage im Austausch mit den Kolleg/innen oder auch mit den Eltern in einem Entwicklungsgespräch. Auf dieser Basis können gemeinsame Schritte reflektiert und vereinbart werden, um so z. B. individuelle Anregungen für die Kinder zu erörtern (vgl. Die Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales der Freien Hansestadt Bremen 2010, S. 49).

Der Entwicklungsstern bietet auch Kindern im letzten Kindergartenjahr oder Hortkindern die Möglichkeit der Selbsteinschätzung und der Planung eigener Ziele. Die eigene Lerndisposition wird dabei auf konkrete Fähigkeiten wie z. B. „frühstücken“, „leise sein“, „sich mit anderen Kinder vertragen“ oder „spielen und bauen“ bezogen. Die Kinder malen mit einem Farbstift die einzelnen Zacken aus, jedoch abhängig davon wie gut nach Ansicht des Kindes die Fähigkeiten schon bewältigt werden: „Was du schon gut kannst, bekommt Farbe bis in die Spitze, was manchmal klappt, bis zur Mitte und was noch nicht gut klappt, bekommt wenig Farbe.“ (Die Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales der Freien Hansestadt Bremen 2010, S. 51)

Die Praxismentor/innen erhalten in dem Baustein „Methodische und didaktische Prinzipien der Lernbegleitung im Praktikum“ die Möglichkeit, die Arbeit mit einem Entwicklungsstern kennen zu lernen, in dem sie eine Standortbestimmung der eigenen Fähigkeiten als Lernbegleiter/in von Berufspraktikant/innen vornehmen.

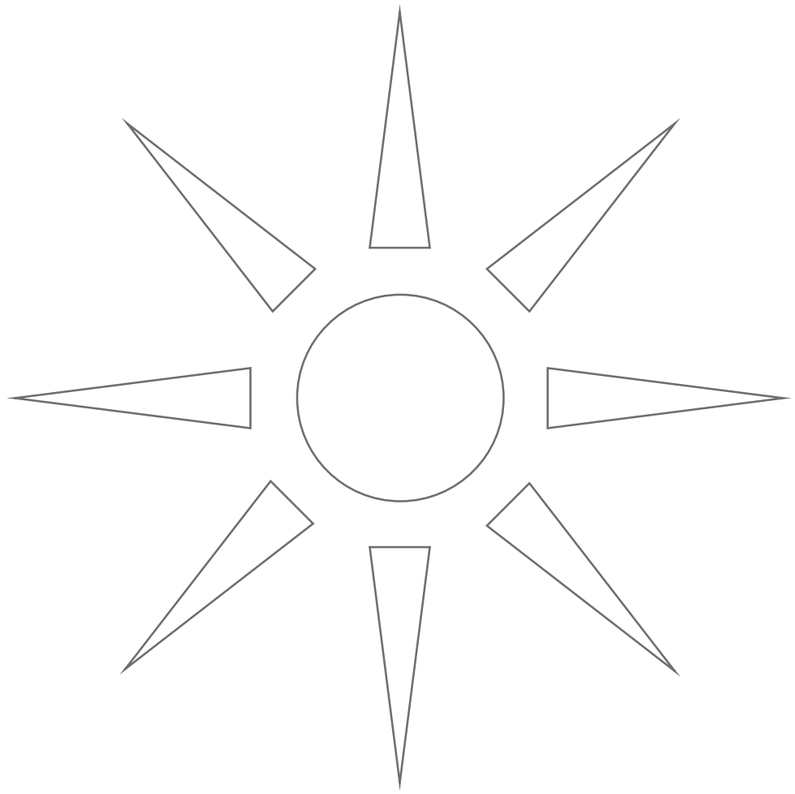

Abb. 1: Entwicklungsstern als Dokumentationsmöglichkeit individueller Lern- und Entwicklungsfortschritte, der auch auf die Arbeit mit Berufspraktikant/innen übertragen werden kann.

Portfolio

Die theoretischen Grundlagen umfassen zunächst die Begriffsschärfung, wobei ein Portfolio z. B. von einem Arbeitsjournal zu unterscheiden ist. Im Unterschied zu einem Arbeitsjournal, das eine Sammlung aller möglichen Arbeitsprodukte beinhaltet, handelt es sich bei der Arbeit mit einem Portfolio um eine Reflexion, indem eine Produktauswahl unter der Perspektive der Dokumentation des Lernens und der Lernentwicklung und/oder der Leistung bzw. Leistungsentwicklung stattfindet. In Bezug auf die Arbeit mit Kindern im Elementarbereich ist „das Portfolio (...) das Fundament für eine gegenseitige Lernbeziehung. Im Portfolio kann das Kind ihm wichtige Dinge sammeln und als sogenannte Schätze aufbewahren. Das Portfolio stellt somit eine Sammlung dar, die etwas über die kindlichen Bedeutungen aussagt. Im Dialog mit dem Kind können pädagogische Fachkraft und Eltern verstehen lernen, warum bestimmte Dinge für das Kind eine Bedeutung gewonnen haben." (Die Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales der Freien Hansestadt Bremen 2010, S. 7) In einem Portfolio können jedoch nicht nur Dokumente des Kindes (z. B. Selbstportraits, Lieblingsspielzeug) gesammelt werden, sondern auch Dokumente der Fachkräfte (z. B. Lerngeschichten, Interviews) und der Eltern (z. B. Fotos, Briefe).

Lernvorhaben im Praktikum können in Abstimmung mit den Aufgaben der Fachschule/ Universität vereinbart werden. So kann mit Hilfe eines Portfolios die Lernentwicklung der Praktikant/in aufgezeigt werden. Beobachtungen, Planungen, Durchführungen und Reflexionen sowie der Lerndialog (z. B. Selbst- und Fremdwahrnehmung) werden im Portfolio dokumentiert. Die Arbeit mit einem Portfolio kann mit einem Einlegeblatt konkretisiert werden (Abb. 2), in dem in einer Art Tagesprotokoll unterschiedliche Aspekte festgehalten werden können (z. B. Vorstellung einer Beobachtungsdokumentation; Vereinbarung weiterer Aufgaben). Das Portfolio kann durch weitere Einlagen wie Lerngeschichten, kommentierte Fotos etc. ergänzt werden.

Lernwege im Dialog

Tagesstrukturprotokoll **Datum:**
(als Beispiel einer [selbst-/fremdgestellten] Aufgabe):

✎ Frage der Praktikant/in an die Praxismentor/in: Datum:

✎ Weiterführende Frage oder Anschlussfrage der pädagogischen Fachkraft für die Praktikant/in: Datum:

Abb. 2: Beispieleinlegeblatt für ein Portfolio (PPT von Graf, U.; Sickinger, M (2007): Qualifizierung zur Praxismentorin /zum Praxismentor. Baustein 3. Portfolio. Theorie und Konkretion für die Praktikumsbegleitung. Folie 29)

3 Lehr-/Lernmethoden

- Karteikartenabfrage
- Bildkarten für subjektbezogenen thematischen Einstieg
- Kleingruppenarbeit zur Fragestellung einer guten Lernbegleitung
- Vortrag, Powerpointpräsentation
- Plenum

4 Verwendete Literatur im Text und in der Seminararbeit

Graf, U.; Moser Opitz, E. (2007): Lernprozesse wahrnehmen, deuten und begleiten. In: Graf, U.; Moser Opitz, E.: Diagnostik und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht. Hohengehren

Langenmayr, M. (2004): ErzieherInnen bilden .... Zum Berufsbild der Erzieherin im Kontext des bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans. Vortrag Caritas-Forum März 2004. Erstveröffentlichung Kita aktuell, Ausgabe Bayern, H 6/2004, S. 131ff. http://www.faks-bayern.de/download/expertenzu-BEP.pdf (Zugriff: 04.08.2014)

Leu, H.; Flämig, K.; Frankenstein, Y.; Koch, S.; Pack, I.; Schneider, K.; Schweiger, M. (2007): Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsgeschichten in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. Weimar

Neuß, N. (Hrsg.)(2007): Bildung und Lerngeschichten im Kindergarten. Konzepte – Methoden – Beispiele. Berlin

Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales der Freien Hansestadt Bremen (2010): Individuelle Lern- und Entwicklungsdokumentation. Frühkindliche Bildung in Bremen. URL: http://www.soziales.bremen.de/sixcms/media.php/13/LED_2010.pdf (Zugriff: 04.11.2014)

Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen der Freien Hansestadt Bremen (2012): Rahmenplan für Bidlung und Erziehung im Elementarbereich. Frühkindliche Bildung in Bremen: http://www.soziales.bremen.de/sixcms/media.php/13/Jugendsenatorin_Rahmenplan_2012_web.30727.pdf (Zugriff: 04.08.2014)

2.6 Baustein 6:

Umgang mit Konflikten

(Hanne Holm, Velten Schmidmann, Gisela Koeppel)

1 Ziele / Kompetenzen

- Die Praxismentor/innen kennen „typische“ (klassische) Konflikte in den Praktika.
- Sie analysieren die Struktur von Konflikten, z. B. anhand der Spinnwebanalyse.
- Sie nehmen die emotionale Betroffenheit der Beteiligten wahr und benennen die verschiedenen Anteile (Eisbergmodell).
- Sie entwickeln ihre Konfliktfähigkeit methodisch weiter (wertschätzende Konfrontation).
- Die Praxismentor/innen kennen Wege zur Bewältigung von Konflikten: Konstruktive Lösungswege finden (Handwerkszeug).

2 Inhalte

Was ist ein Konflikt? - Begriffsbestimmung

Konflikte unterscheiden sich von Problemen vor allem dadurch, dass sich die Parteien in der Bewältigung der Situation uneins sind und dabei negative Gefühle entwickeln. Da die Gefühle einen starken Handlungsantrieb auslösen, ist die Aktionsbereitschaft in Konflikten häufig sehr hoch. Konflikte müssen aber klar von Pannen abgegrenzt werden, die negative Konsequenzen nach sich ziehen, aber nicht zwangsläufig in einen Konflikt münden (z. B. vergisst jemand rechtzeitig in das Team-/Übernahmebuch einzutragen, die andere Person ist nicht über die vorangegangenen Stunden informiert).

Um von einem Konflikt sprechen zu können, müssen folgende Bedingungen erfüllt sein: Es müssen / muss

- mindestens 2 Parteien vorhanden sein (außer bei intrapersonellen Konflikten),
- ein gemeinsames Konfliktfeld vorhanden sein,
- unterschiedliche Handlungsabsichten vorliegen,
- Gefühle involviert sein (hierbei spielen die negativen Gefühle „Angst“ und „Wut“ eine Rolle, sie dienen im Konflikt als Antriebselement),
- gegenseitige Beeinflussungsversuche deutlich werden (indirekt, auch über Dritte).

Pauschal kann man sagen: je stärker die Emotion, desto höher die Handlungsbereitschaft. Ein starkes Gefühl hat außerdem die Wirkung die kritische Urteilsbildung zu mindern oder sogar vollständig zu unterdrücken. Die Folge ist ein unreflektiertes Handeln, das im Nachhinein oft bereut wird.

Konflikte lassen sich nach verschiedenen Gesichtspunkten kategorisieren, je nachdem wie viele Personen betroffen sind und in welchem Umfeld sich der Konflikt abspielt. Wichtig ist auch, sich zu fragen, ob es sich um einen „schwelenden“, „verdeckten“ Konflikt handelt, der sich unter der Oberfläche abspielt und oft nach ganz eigenen Regeln verläuft. Das Gegenteil dazu wäre ein „offener“ Konflikt, der im negativen Fall in einen hitzigen Kampf ausartet und im positiven Fall in eine Diskussion mündet, die zu einer gemeinsamen Problemlösung führt. Schließlich unterscheidet man noch „spontane“ Konflikte, die auch in der Öffentlichkeit unter wildfremden Personen ausbrechen können.

Weitere Informationen unter:

http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/KOMMUNIKATION/Konflikte.shtml

Konflikte im Ausbildungsprozess

Der Ausbildungsprozess ebenso wie der Lernprozess der Auszubildenden enthält vielschichtiges Konfliktpotential. Für die Praxismentor/in wird es voraussichtlich unabdingbar sein – ob nun direkt betroffen oder nicht – sich in das spannungsgeladene Feld des Konfliktes zu begeben. Wird die darin steckende Herausforderung angenommen, stellt sich die Bearbeitung und Lösung des Konflikts meist für beide Seiten als bereichernd heraus.

Die häufigsten Ursachen von Konflikten in der fachpraktischen Ausbildung und ihre Folgen:

- Der Ausbildungsprozess ist geprägt von Unsicherheit, da die Praxismentor/in nicht genau weiß, was von ihr erwartet wird. Die Unsicherheit überträgt sich auf die Kommunikation mit der Praktikant/in und verunsichert auch die Praktikant/in.
- Für die Auszubildende ist es schwer, sich auf die veränderte Situation durch den Übergang von der (hoch-)schulischen Ausbildung in die Praxis einzustellen. Sie erfüllt bestimmte Erwartungen nicht und tut sich schwer, Gelerntes praktisch umzusetzen. Sie kennt ihre Möglichkeiten und Aufgaben noch nicht oder erfüllt sie nur unzureichend. Die Praxismentor/in reagiert verärgert, zweifelt an den generellen Fähigkeiten der Auszubildenden. Sie sieht nicht unbedingt einen Zusammenhang mit der Anfängersituation der Praktikant/in.
- Die Auszubildende hat sich sehr gut in den Tagesablauf eingelebt, sie ist bei Kindern und Eltern gleichermaßen beliebt und übernimmt selbstständig alle Aufgaben. Es kommt zu einer Konkurrenzsituation zwischen Praxismentor/in und Praktikant/in.
- Methoden, Ansätze und Vorgehen von Praxismentor/in und Auszubildender variieren so stark, dass darüber immer wieder Konflikte entstehen.
- Die Kommunikation ist nicht offen und aufrichtig, Informationen werden meist unzureichend oder manchmal bewusst falsch weitergegeben. Es gibt „Geheimnisse“ und Drohungen. Druck und Drohungen nehmen immer mehr Raum in den Gesprächen ein. Einigungen können nicht (mehr) erzielt werden oder werden nicht (mehr) eingehalten. Es entsteht eine permanent negative Atmosphäre, weil Angst und Druck die Oberhand gewinnen!
- Die gegenseitige Wahrnehmung unterliegt einem Prozess der Verzerrung: Unterschiede und Differenzen tauchen auf und werden registriert; zunehmend wird nur noch das Trennende gesehen, betont und thematisiert.
- Das gegenseitige Vertrauen nimmt ab, es entwickelt sich eine offene Feindseligkeit. Dies kann sich bis zur Bereitschaft steigern, den anderen auszunutzen und bloßzustellen.
- Die Konflikteskalation hat fatale Folgen für die Wahrnehmung der Aufgaben: Die gemeinsame Erledigung von Aufgaben rückt in den Hintergrund. Alles alleine bewältigen zu wollen, sich nicht von anderen abhängig zu machen und sich selbst vor Ausnutzung zu schützen, wird zur Devise des Handelns.

Analysemodelle von Konflikten (Spinnwebanalyse nach Faller)

Die Spinnwebanalyse ist eine einfache Methode, um Ursachen von Konflikten herauszufinden, Zusammenhänge aufzuzeigen oder Folgen zu verdeutlichen.

B 2 | Baustein 6: Umgang mit Konflikten

Ein Konflikt, ein schwieriger Sachverhalt wird benannt und in die Mitte eines großen Blattes geschrieben. Danach wird rund herum festgehalten, wer an diesem Konflikt beteiligt ist. Anschließend wird versucht, möglichst wertneutral aufzuschreiben, was der/die Beteiligte jeweils tut / getan hat. Erst als letztes werden die unterschiedlichen Beweggründe analysiert und aufgeschrieben (siehe Modell).

Diese Methode erlaubt eine klare Analyse der Situation mit sehr einfachen Mitteln. Emotionen und Mutmaßungen werden dabei möglichst weit zurück gehalten (dadurch dass die Beweggründe erst als letztes ins Spiel kommen), die Klärung des Konflikts wird somit erleichtert.

Die Konfliktparteien können auch einzeln eine Spinnwebanalyse anfertigen und diese im Anschluss vergleichen. Oftmals erhellt auch diese Vorgehensweise die Ursachen, wie es zur Eskalation des Problems kam.

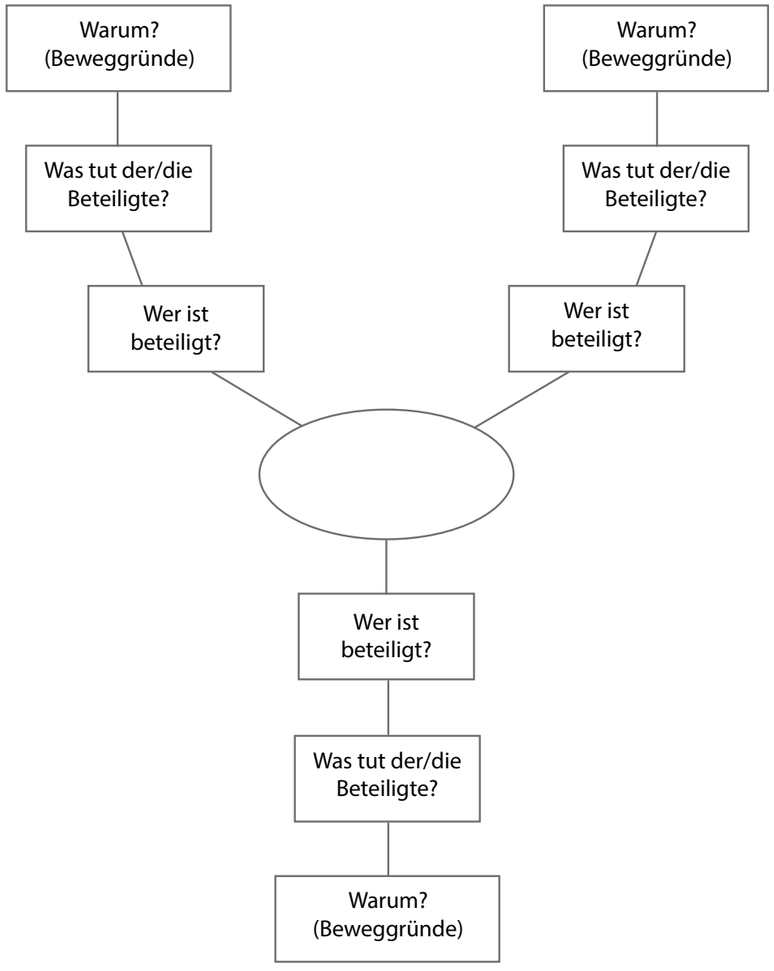

Abb. 1: Quelle: http://www.stromberg-gymnasium.de/streitschlichtung/spinnw1.gif

Die emotionale Beteiligung (Eisbergmodell nach Besemer)

Die Dynamik eines Konflikts wird oft mit einem Eisberg verglichen. Das Eisberg-Modell veranschaulicht, dass nur ein kleiner Teil dessen, was einen Konflikt bestimmt, an der Oberfläche sichtbar ist. Bei einem Eisberg befinden sich sechs Siebtel unter Wasser und sind unsichtbar – bestimmen jedoch die Größe und das Verhalten des Eisbergs. Das Eisberg-Modell wird oft angewandt, um zu veranschaulichen, dass nur ein Teil des Konfliktgeschehens und der Konfliktdynamik unmittelbar zugänglich sind. Die anderen Teile der Dynamik müssen erst erschlossen werden.

Konflikte finden immer zugleich auf der Sach- und der Beziehungsebene (psychosoziale Ebene) statt. Beide Ebenen zu kennen, ihre gegenseitige Beeinflussung zu sehen und sie dennoch auseinander halten zu können, ist wichtig.

- Sachebene: Die formulierten Sachthemen, das beobachtbare Verhalten, die Fakten sind die "sachliche" Spitze des Eisbergs.
- Psychosoziale Ebene: Ängste, Unsicherheiten, Wünsche, Gefühle, Tabus usw. sind nicht unmittelbar beobachtbar, aber dennoch massiv vorhanden. Sie bleiben häufig unausgesprochen und wirken so quasi im Verborgenen.

Häufig dominiert die psychosoziale Ebene das Konfliktgeschehen. Je stärker ein Konflikt eskaliert, desto mehr gewinnt diese Ebene an Gewicht. Die Dynamik der psychosozialen Ebene zu erkennen und zu verstehen ist deshalb ein wichtiger Schritt im Rahmen eines umfassenden Konfliktverständnisses. Die psychosoziale Ebene ins Bewusstsein zu heben und damit der unbewussten Dynamik zu entziehen bedeutet, den eigentlichen Konfliktgegenstand wieder ins Blickfeld zu rücken und ihn somit (wieder) verhandelbar zu machen.

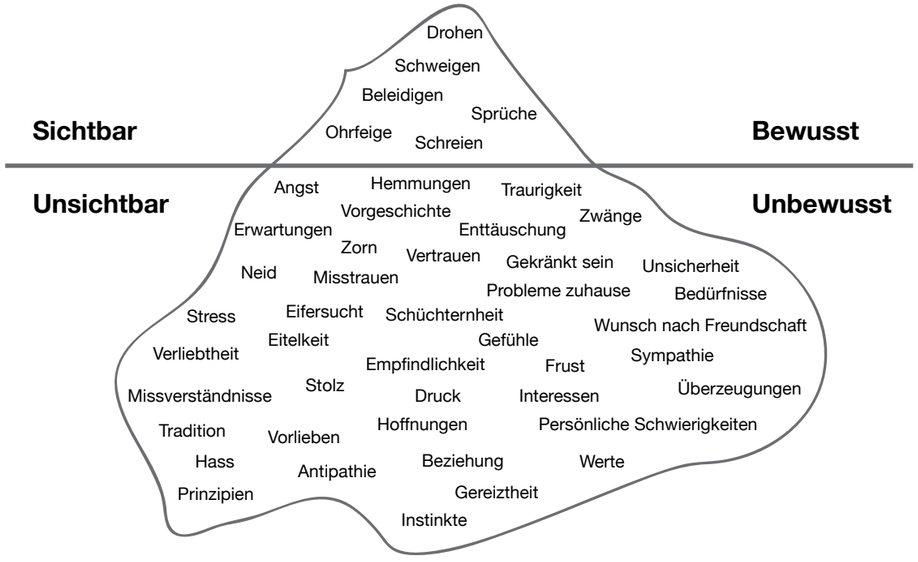

Abb. 2: Quelle: http://www.rght.de/mediation/Bilder/Eisberg.gif

Prozess wertschätzender Konfrontation

Das Modell wertschätzender Konfrontation als dynamisches und interaktionales Problemlösen beruht auf den Menschenbildannahmen von R. Cohn und C. R. Rogers (vgl. Knatz 2011). Unter wertschätzender Konfrontation versteht man die Gegenüberstellung unterschiedlicher Sichtweisen und Maßnahmen zur Deeskalation bestehender Konflikte sowie den systemischen, bewussten und zielgerichteten Umgang mit Konflikten (vgl. Redlich 2009).

Konstruktive Konfrontation ermöglicht es, die eigenen Grenzen sowie die der anderen zu spüren, zu respektieren sowie fehlende Grenzen gezielt zu justieren. Je klarer und verbindlicher wir zu unseren individuellen Prinzipien einer wertschätzenden Konfrontation stehen, desto sicherer lassen sich Auseinandersetzungen bewältigen.

In Anlehnung an Redlich (2009) erfolgt eine Konfliktmoderation in folgenden Schritten:

1. Konfrontieren mit einer Situation
2. Eigene Hintergründe erläutern:
   Warum spreche ich diese Situation an?
3. Aktiv zuhören:
   Was hat mein Gegenüber dazu zu sagen?
4. Fokus: Die Hintergründe des anderen
5. Fokus: Verständnis absichern:
   Haben wir Gleiches verstanden?
6. Fokus: Veränderungsziel verdeutlichen,
   Wünsche klar benennen.
7. Fokus: Veränderungsbereitschaft bewirken.

Strategien zur Konfliktbearbeitung und -lösung

Der erste Schritt bedeutet Erkennen und Benennen des Konfliktes. Praxismentor/in und Praktikant/in schildern die eigene Sicht des Problems. Neben der Benennung des Sachverhaltes sollte auch nach den persönlichen Gefühlen gefragt werden. In diesem Schritt sollten keine Diskussionen entstehen – lediglich Nachfragen sind erlaubt, die den Sachverhalt und damit das Verständnis erleichtern. Anhand dieser Vorgehensweise kann jede der Beteiligten feststellen, wer in welchem Maß vom Konflikt betroffen ist.

Der zweite Schritt widmet sich der Konfliktdefinition, d. h. es wird präzise formuliert (diese kann von jeder einzelnen Beteiligten auch in schriftlicher Form erstellt werden), worin der Konflikt eigentlich besteht. Ziel ist es, dass die Definition des Konflikts von den Konfliktpartner/innen akzeptiert und vertreten wird. Für diesen Schritt sollten sich die Konfliktparteien auf jeden Fall Zeit lassen, es muss nicht schnellstmöglich eine Lösung gefunden werden, denn erst die gemeinsame Konfliktbenennung legt den Grundstein zum konstruktiven Umgang mit der angespannten Situation.

Der dritte Schritt sollte sich nun den möglichen Lösungen widmen. Auch hier sind wieder die Einzelaussagen erforderlich bzw. gewünscht. Jede Konfliktpartei sollte die Möglichkeit bekommen, eigene Vorschläge zu machen, die zunächst auch erst einmal nebeneinander stehen bleiben können. Erst nach der Sammlung der Lösungsvorschläge von allen beteiligten Personen findet eine gemeinsame Diskussion des Für und Widers der Lösungsvorschläge statt.

Im vierten Schritt wird über das weitere Vorgehen eine Entscheidung getroffen. Dabei wird festgelegt, wer was bis zu welchem Zeitpunkt tut. Hilfreich ist es, wenn man dies mit allen Beteiligten zusammen verschriftlicht, um die Aufgaben genau zu verteilen.

Im fünften Schritt findet eine Bewertung des gemeinsamen Vorgehens statt. Dieser wichtige Schritt wird in der Praxis leider oft nicht ausgeführt und hinterlässt demzufolge im Empfinden der Betroffenen ein Gefühl von Beliebigkeit und Unwichtigkeit.

B 2 | Baustein 6: Umgang mit Konflikten

Des Weiteren muss sich die Vereinbarung in der Praxis bewähren, damit der Konflikt wirklich in einer konstruktiven Art und Weise gelöst wird. Deshalb ist es wichtig, gleich einen Termin zu vereinbaren, an dem darüber gesprochen wird, wie es mit der Umsetzung geklappt hat, wo es Schwierigkeiten und Verbesserungsvorschläge gibt und was gut gelaufen ist.

Handwerkzeug zur konstruktiven Konfliktlösung

Um eine konstruktive Atmosphäre für die Zusammenarbeit zu schaffen, können einige Regeln für den Ausbildungsprozess hilfreich sein:

- Einen Konflikt zeitnah bearbeiten
- Raum und Atmosphäre zur Bearbeitung des Konfliktes schaffen
- Bewusstmachen der Rollen / Positionen Praxismentor/in – Praktikant/in
- Moderation des Gesprächs
- Problem benennen, definieren
- Gibt es unterschiedliche Definitionen? Abklären!
- Eigene Gefühle und Bedürfnisse ausdrücken, diese abfragen
- Werden alle Aspekte emotional und inhaltlich berücksichtigt?
- Aktives Zuhören und verstehen wollen, was der andere meint
- Keine Bewertung und Beurteilung vornehmen
- Konzentration auf das gegenwärtige, konkrete Thema
- Welche Zielvorstellungen haben die Parteien, sind sie klar und verständlich?
- Konstruktive Lösungsvorschläge machen und einfordern, im Hinblick auf die zukünftige Arbeit
- Zeitnahe Vereinbarungen treffen, diese überprüfen, reflektieren
- Wenn Praxismentor/in selbst nicht betroffen ist, neutral bleiben
- Blick von außen durch dritte Personen einholen, wenn Praxismentor/in selbst betroffen ist
- Entscheidungsprozess im Auge behalten und die Reflexion möglicher Lösungen einfordern.

Achtung: Vermeidung gegenseitiger Vorwürfe, Beleidigungen und Kränkungen

3 Lehr-/Lernmethoden

- Zentrale Inputs durch Dozent/innen
- Gruppenweise Themenbearbeitung mit Präsentation
- Brainstorming, Clustering

4 Literatur

Besemer, C. (2001): Mediation. Vermittlung in Konflikten. Von Gewaltfrei Leben Lernen. Stiftung Gewaltfreies Leben. Königsfeld

Besemer, C. (2009): Mediation: Die Kunst der Vermittlung in Konflikten. Von Gewaltfrei Leben Lernen. Stiftung Gewaltfreies Leben. Königsfeld

Cohn, R. (1975): Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Stuttgart

Edmüller, A.; Jiranek H. (2003): Konfliktmanagement: Konflikten vorbeugen, sie erkennen und lösen. München

Faller, K.; Kerntke, W.; Wackmann, M. (1996): Konflikte selber lösen. Mühlheim

Faller, K. (1998): Mediation in der pädagogischen Arbeit. Mühlheim

Franke, H. (1980): Problemlösen und Kreativität. Kleve

Glasl, F. (1999): Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater. 6., erg. Aufl. Bern - Stuttgart

http://www.rght.de/mediation/eisberg.html (Zugriff 04.08.2014)

http://www.stromberg-gymnasium.de/streitschlichtung/spinnwebanalye.htm (Zugriff: 04.08.2014)

http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/KOMMUNIKATION/Konflikte.shtml /Zugriff: 04.08.2014)

Knatz, B. (2011): Wertschätzende Konfrontation in der Online-Beratung, 7. Jahrgang, Heft 1, Artikel 7. http://www.eberatungsjournal.net/ausgabe_0111/knatz.pdf (Zugriff: 29.11.2014)

Redlich, A. (2009): Konfliktmoderation in Gruppen. Hamburg, S. 269ff

Rogers C. (1994). Die nicht-direktive Beratung. Frankfurt a. M.

Schwäbisch, L.; Siems, M. (1984): Anleitung zum sozialen Lernen für Paare, Gruppen und Erzieher. Reinbeck

2.7 Baustein 7:

Begegnung zwischen Eltern und Praktikant/innen

(Diana Wenzel-Langer, Jutta Rothe, Gisela Koeppel)

In Baustein 7 geht es einerseits um die Darstellung der Gestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern und die Erziehungspartnerschaft und andererseits um die Ausbildungsaufgabe der Praxismentor/in in Bezug auf die Begegnung zwischen Eltern und Praktikant/innen. Für die pädagogischen Fachkräfte in der Kita ist die Gestaltung der Erziehungspartnerschaft eine herausfordernde Aufgabe. In der Ausbildung von Praktikant/innen ist dies für Praxismentor/innen oftmals jedoch kein einfaches Thema und es ist keine einfache Aufgabe für Praktikant/innen.

Die Kita sollte sich den Eltern als Ausbildungsstätte präsentieren; es ist wichtig, eine wohlwollende Atmosphäre für die Praktikant/in, deren Praxiserprobung und die Ausbildung zu schaffen. In der Zusammenarbeit mit Eltern sollte die Anwesenheit der Praktikant/in deutlich werden.

Wichtig: Grundsätzlich gibt die jeweilige Anerkennungsordnung, die Praktikumsordnung, der Ausbildungsplan etc. verbindlich vor, welche Praktikant/in in welche Aufgabenbereiche des Arbeitsfeldes eingeführt und eingearbeitet werden muss, dies gilt auch für erste bzw. vertiefende Kontakte mit Eltern und die Gestaltung der Erziehungspartnerschaft insbesondere im U3-Bereich.

1 Ziele / Kompetenzen

- Die Praxismentor/innen sind sich der eigenen professionellen Haltung bei der Gestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern bewusst und erläutern und verdeutlichen sie der Praktikant/in.
- Sie kennen und praktizieren die Besonderheiten der Gestaltung der Erziehungspartnerschaft mit Eltern (Haltung / Dialog / Expertentum).
- Sie führen die Prakikant/in in die verschiedenen Ziele und Formen der Zusammenarbeit mit Eltern in der Einrichtung ein und beteiligen die Praktikant/in bei der Zusammenarbeit mit Eltern entsprechend dem Ausbildungsstand.
- Die Praxismentor/innen formulieren die unterschiedlichen Anforderungen an die Praktikant/in entsprechend des Ausbildungsstandes in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Eltern.
- Sie klären die Rolle der Praktikant/in in der Begegnung mit Eltern je nach Ausbildungsstand und Ausbildungsziel.
- Bei der Entwicklung einer professionellen Haltung gegenüber den Eltern begleiten sie die Praktikant/in und reflektieren mit ihr die Erfahrungen in der Begegnung mit Eltern.
- Sie kennen die Besonderheiten in der Zusammenarbeit mit Eltern von Kindern bis zu drei Jahren und in der Inklusion.

2 Inhalte

Die Inhalte von Baustein 7 gehen von den Prinzipien professioneller pädagogischer Arbeit und

den praktizierten Formen der Zusammenarbeit mit Eltern in der Kita aus. Vertrauen der Eltern kann nur aufgebaut werden bei gegenseitiger Wertschätzung, Offenheit und Transparenz. Dazu ist es notwendig, Nähe und Distanz zu den Eltern im angemessenen Verhältnis zueinander auszubalancieren und die eigene Rolle als pädagogische Fachkraft zu finden. Praktikant/innen müssen erst ein Verständnis für die besondere Situation von Eltern entwickeln und ihre Rolle als Praktikant/in finden (Nähe und Distanz), insbesondere in der Zusammenarbeit mit Eltern von Kindern bis zu drei Jahren.

In den unterschiedlichen Formen der Zusammenarbeit mit Eltern, angefangen beim Aufnahme-/Kennenlerngespräch und dem Eingewöhnungsgespräch werden die Ziele verdeutlicht, Eltern als Erziehungspartner und Expert/innen ihrer Kinder zu verstehen. Tür- und Angelgespräche bieten eine gute Möglichkeit eines täglichen kurzen Informationsaustausches. In Entwicklungsgesprächen können auch Praktikant/innen (je nach Ausbildungsstand) mit dem Einverständnis der Eltern ihre Beobachtungen der Entwicklung des Kindes einbringen. Bei anlassbezogenen Elterngesprächen (Konflikt-/Problemgespräche) ist von einer Beteiligung der Praktikant/in in der Regel abzusehen, da es sich meist um sehr sensibel zu behandelnde Themen und Probleme der Familien handelt, z. B. Gespräche bei Kindeswohlgefährdung.

Das gemeinsame Ziel der **Erziehungspartnerschaft** ist das Wohl des Kindes. Um die Besonderheiten der Erziehungspartnerschaft verstehen zu können, müssen die unterschiedlichen Kompetenzen der Erziehungspartner bewusst gemacht werden:

Eltern sind Expert/innen für ihre eigene Lebenssituation, ihre Familie, ihr Umfeld. Die Sorge um ihr Kind, ihr mehr intuitives Vorgehen und ihr erfahrungsbezogenes Wissen für die Entwicklung ihres Kindes bilden die Basis ihres Expertentums.

Pädagogische Fachkräfte sind Expert/innen der Institution Kita mit ihren Möglichkeiten für Bildung und soziales Zusammenleben. Sie verfügen über professionelles Wissen für Fragen von Entwicklung und Lernen von Kindern sowie für Kinderschutz. Ihr konzeptionelles, planerisches Vorgehen ermöglicht ihnen die Gestaltung des Alltags in der Kita und der Bildungsangebote.

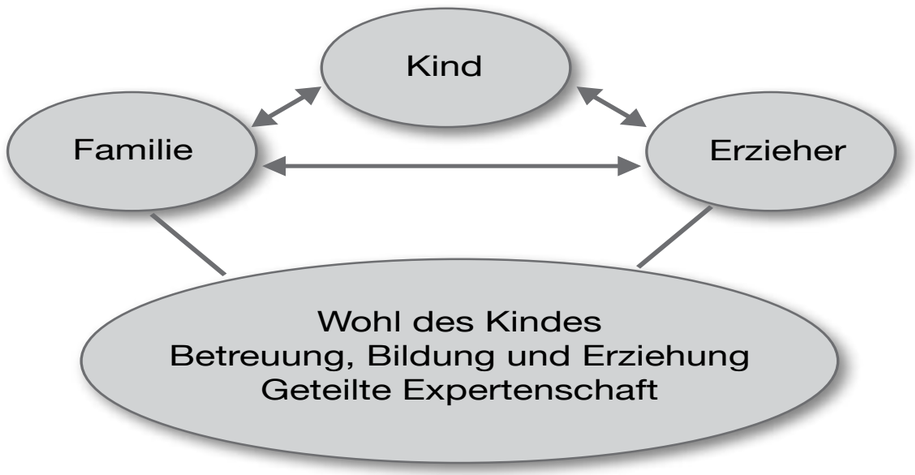

Abb. 1: Erziehungspartnerschaft

Die Verantwortung für die Entwicklung von Erziehungspartnerschaft mit den Eltern liegt bei den Fachkräften. Die professionelle wertschätzende Haltung der Fachkräfte zu den Eltern beeinflusst die Entwicklung einer Erziehungspartnerschaft mit den Eltern positiv in gelingenden Gesprächen. Der Dialog als Wechselspiel von Sprechen und Zuhören findet auf gleicher Augenhöhe statt und schließt einseitige Information und Belehrung aus. Er braucht das Interesse an den Sichtweisen des Gegenübers und hat den gegenseitigen Austausch und das Finden gemeinsamer Wege zum Ziel.

Immer wieder muss in der Zusammenarbeit deutlich werden, Eltern sind Expert/innen ihrer Kinder. Nur durch Vertrauen und Respekt kann ein ständiger Austausch (Eltern-Erzieher/in-Praktikant/in) gelingen. Durch Transparenz in der pädagogischen Arbeit können Eltern einbezogen werden und den Alltag in der Kita unterstützen – mit einer entsprechenden Balance zwischen Distanz und Nähe. Die Praktikant/in kann dabei durch die Vorbildfunktion der Praxismentor/in Sicherheit im Umgang mit den Eltern entwickeln. Die Entwicklung einer professionellen Haltung gegenüber den Eltern und die Erfahrungen im Umgang mit Eltern ist auch regelmäßiger Teil der Reflexions- und Ausbildungsgespräche.

Bei den **Formen der Elternarbeit** ist zwischen formaler Elternarbeit: Elternbeirat / Elternsprecher als demokratische Form der Elternbeteiligung (Partizipation) und anderen Formen geplanter Elternarbeit zu unterscheiden. Eltern können nur beteiligt werden, wenn die Fachkräfte die unterschiedlichen Verantwortungsbereiche akzeptieren und bereit sind, Verantwortung abzugeben.

Die Liste möglicher Formen geplanter Elternarbeit zeigt die Vielfalt von Angeboten, Eltern zu beteiligen und sie am Leben der Kita teilhaben zu lassen:

- Elternabend zu bestimmten Themen
- Gemeinsame Ausflüge / Elterntreffen mit gemeinsamen Aktivitäten / Eltern-Kind-Aktivitäten
- Wöchentliches Elterncafé
- Hospitation in der Gruppe / Frühstücksbesuche
- Begleitung bei Behördengängen (Kinderzentrum, Ärzte, usw.)
- Elterngespräche / Sprechtage
- Elterntraining
- Müttergruppe / Vätergruppe
- Elterninformationsveranstaltung
- Eingewöhnungsphase
- Entwicklungsgespräche
- Lesepaten
- Hausbesuche
- Elterndienst

Geplante individuelle **Elterngespräche** sollten systematisch aufgebaut und strukturiert durchgeführt werden. Dabei ist auf Ziel-, Lösungs- und Ressourcenorientierung zu achten, denn es ist leichter und Erfolg versprechender, mit Eltern/Klienten Lösungen zu erarbeiten statt Probleme zum Verschwinden zu bringen. Es gestaltet sich in der Regel schwieriger, symptomatisches problematisches Verhalten zu verändern oder zu beenden, als bereits vorhandene erfolgreiche Verhaltensmuster zu wiederholen bzw. zu vermehren. An der Vorbereitung dieser Gespräche können auch Praktikant/innen je nach Ausbildungsstand und Ausbildungsziel beteiligt werden.

Aufbau von Elterngesprächen

1. Vorbereitung
- Anlass klären, bei Anliegen der Kita eigene Ziele für das Gespräch festlegen
- Einladung
- Terminabsprache mit den Eltern
- Unterlagen zusammenstellen
- Raum vorbereiten

2. Beginn: Die ersten drei Minuten
- Kontakt herstellen
- Einen Einstiegsatz überlegen
- Anlass benennen bzw. die Eltern bitten, ihr Anliegen vorzutragen
- Auf den zeitlichen Rahmen aufmerksam machen

3. Gemeinsamer Dialog
- Fachkräfte und Eltern tauschen sich über das Anliegen aus, stellen ihre jeweiligen Sichtweisen dar und finden gemeinsame Ziele: Wohin soll es gehen? Wie würde es konkret aussehen, wenn das Problem gelöst ist?
- Auf Ausgewogenheit im Dialog achten

4. Gemeinsames Finden von Lösungen
- Konkrete Schritte finden, die helfen das Ziel zu erreichen
- Nach gelungenen Ausnahmen vom Problem suchen
- Vorhandene Ressourcen beachten
- Konkrete Verabredungen treffen, wer wann, was, wo auf welche Weise tut, evtl. schriftlich festhalten
- Evtl. neuen Termin vereinbaren

5. Abschluss
- Anerkennung der Kooperationsbereitschaft der Eltern
- Wertschätzung ihrer Bemühungen
- Verabschiedung

3 Lehr-/Lernmethoden

- Zentrale Inputs durch Dozentinnen
- Themenbearbeitung mit Präsentation in Gruppen
- Biografiearbeit
- Interview „Schatzkiste“
- Reframing

Geeignete Methoden und Vorgehensweisen aus den anderen Bausteinen:

- Strukturen und Inhalte der Ausbildungsgespräche (vgl. Baustein 2: „Kärtchenmethode“ nach Fischöder u. a.)
- Gesprächsführung: Ich-Botschaften, 4 Seiten einer Nachricht, Feedback geben, TZI, aktives Zuhören
- Reflexion als wesentliche Basiskompetenz
- Gesprächsleitfäden
- Methoden aus der Bremer Lern- und Entwicklungs-Dokumentation, auch für Eltern
- Kenntnisse im Umgang mit Konflikten (vgl. Baustein 6), unmittelbar nutzbar in Bezug auf kniffelige Situationen und Gespräche mit Eltern.

4 Literatur

Fischöder, K.; Kranz-Uftring, H.; Schomacher, P. (1999): Besprechen und Reflektieren in der Praxis: Leitfaden für Praktikumsgespräche in sozialpädagogischen Berufen. Berlin

Gerth, A. (2007): Auf dem Weg zur Erziehungspartnerschaft. Lern- und Arbeitsbuch für Kindergartenteams. Weimar

Hartmann, S.; Hohl, G.; Renk, P. (Hrsg.) (2007): Gemeinsam für das Kind. Erziehungspartnerschaft und Elternbildung im Kindergarten. Weimar

Hess, S. (Hrsg.) (2012): Grundwissen Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen und Familienzentren. Berlin

Klein, L.; Vogt, H. (2008): Eltern in der Kita. Schwierigkeiten meistern – Kommunikation entwickeln. Seelze-Velber

Roth, X. (2010): Handbuch Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Zusammenarbeit mit Eltern in der Kita. Freiburg

Stange, W. (Hrsg.) (2012): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden

5 Anhang

Anhang 1: Arbeitshilfe 1 – Systemisch lösungsorientierte Methoden für Elterngespräche

Reframing bedeutet sinngemäß „etwas in einen anderen Rahmen stellen“ und wird auch „umdeuten“ genannt.

Reframing ist eine Methode, die insbesondere in der systemisch lösungsorientierten Beratung angewandt wird und sich sehr gut auch für Elterngespräche eignet, in denen es um besondere Anliegen der Kita oder der Eltern geht und gemeinsame Lösungen für Fragen und Probleme gefunden werden sollen. Diese Methode fußt auf der Annahme, dass der Rahmen bestimmt, wie eine Äußerung oder ein Sachverhalt zu verstehen sind. Ein veränderter Rahmen verändert die Bedeutung einer Kommunikation; er wirft ein anderes Licht auf eine Sache.

Dieses Schema liegt z. B. vielen Witzen zu Grunde. Beispiel: Es treffen sich zwei Rechtsanwälte. Fragt der eine: „Wie geht’s?“ Sagt der andere: „Schlecht, ich kann nicht klagen.“ Eine Äußerung, die im gängigen Alltag als positiv gesehen wird (“Ich kann nicht klagen.“), ist im juristischen Rahmen negativ. Ein bekanntes Alltagsbeispiel ist das halbvolle oder halbleere Glas.

Eine geeignete Frage, Sachverhalte in einen anderen Rahmen zu stellen, ist: “Wie könnte ich, wie könnten Sie das noch sehen?“

In einem Gespräch etwas in einen anderen Rahmen zu stellen, eröffnet neue Sichtweisen, da die eigene Wahrnehmung und die gewohnte Perspektive verlassen werden. Hier liegt eine Quelle für mögliche Lösungen und Veränderung von Gefühlen und Einstellungen zu einer Sache. Es lohnt sich im eigenen Alltag immer wieder Reframing anzuwenden, um den eigenen Blickwinkel zu erweitern oder zu verändern.

Übung zum Reframing

Finden Sie einige Beispiele von Verhaltensweisen oder Aussagen, die Sie in Ihrer Arbeit an Eltern oder an sich selbst negativ empfinden. Notieren Sie diese in der linken Spalte.

Fragen Sie sich nun zu jedem Beispiel: „Wie könnte ich das noch sehen, wie könnte es noch sein?“ Notieren Sie eine Alternative auf der rechten Seite.

Beispiel: Immer muss ich in Vertretung für die Leitung Eltern durch die Kita führen, warum immer ich?	Meine Leitung traut mir viel zu, ich kann für sie Vertretungsaufgaben übernehmen.

B 2 | Baustein 7: Begegnung zwischen Eltern und Praktikant/innen

Anhang 2: Arbeitshilfe 2 – Partnerinterview: Schatzkiste

„Die Zusammenarbeit mit Eltern überprüfen und verbessern“

Tipps für die Interviewer/in

- Lassen Sie Ihre Partner/in ihre Geschichte erzählen. Schenken Sie ihr volle Aufmerksamkeit, hören Sie zu und fragen Sie nach.
- Seien Sie neugierig auf die Erfahrungen der anderen, auf ihre Gedanken und Gefühle.
- Machen Sie sich Notizen und achten Sie dabei darauf, auf welche Ressourcen und Stärken das Erzählte zeigt.
- Sie haben je Interview 20 Minuten Zeit.

Interview-Leitfaden

- Denken Sie an Ihren Berufseinstieg als Erzieher/in oder Elementarpädagog/in. Welche Vorstellungen hatten Sie damals von einer Zusammenarbeit mit Eltern? Woran haben Sie sich orientiert? Welche Vorbilder hatten Sie? Was war für Sie besonders wertvoll?
- Erinnern Sie sich an Beispiele, die für Sie in der Zusammenarbeit mit Eltern besonders wichtig waren. Was ist in dieser Zeit geschehen? Was machte das Besondere möglich?
- Ohne bescheiden zu sein, was schätzen Sie besonders an sich in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Eltern?
- Wie ist es Ihnen bisher gelungen Ihre Praktikant/innen in die Zusammenarbeit mit Eltern einzubeziehen?

Füllen der Schatzkiste

Setzen Sie sich am Ende des ersten Interviews zusammen und überlegen Sie gemeinsam, welche Ressourcen sichtbar wurden. Tragen Sie diese in die Mindmap „Meine Schatzkiste“ zusammen.

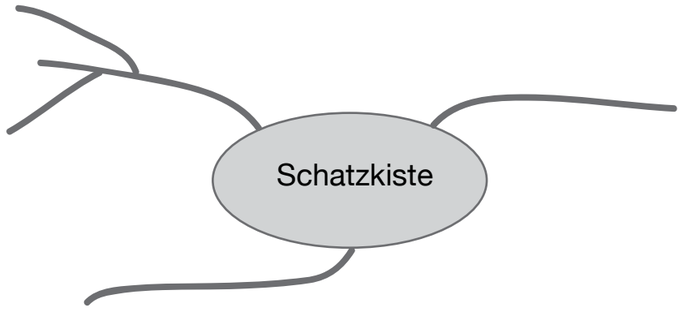

Abb. 2 in Anlehnung an: Gerth, A. (2007): Auf dem Weg zur Erziehungspartnerschaft. Lern- und Arbeitsbuch für Kindergartenteams. Weimar, S. 23

3 Vertiefung und Reflexion

3.1 Kollegiale Beratung: „Die Nachmittage“
3.2 Reflektieren, Auffrischen, Vertiefen: „Der Refreshertag“

3.1 Kollegiale Beratung: „Die Nachmittage“

(Manuela Grafe-Ginati, Elke Taschies, Gisela Koeppel)

Jedem einzelnen Baustein der PMQ folgt ein halber Tag (Nachmittag), der sich inhaltlich und strukturell von den ganztägigen Seminaren unterscheidet. Seit 2009 werden diese Nachmittagstermine in Form der kollegialen Beratung strukturiert, und es wird lösungs- und ressourcenorientiert gearbeitet, da sich die Methode der kollegialen Beratung besonders „für das Lernen im Prozess der Arbeit“ (Schmid, Veith, Weidner 2013) eignet. Nach Aussage von Teilnehmer/innen hat die Bearbeitung von Problemen, Themen und Fällen einen sofortigen Nutzen, sie erkennen für sich konkrete Problemlösungsstrategien. Dabei wird deutlich, „dass Menschen selbst organisiert durch die Auseinandersetzung mit ihren Aufgaben und durch ihr konkretes Tun lernen“ (ebd., S. 13) und dass alle Beteiligten von und miteinander lernen (Lernkultur).

Um als Praxismentor/in Praktikant/innen zu begleiten und deren Prozesse der Selbstreflexion anzuregen, sind eigene Erfahrungen mit kollegialer Beratung förderlich. In den begleitenden zweieinhalbstündigen Terminen der PMQ können die Teilnehmer/innen Situationen aus ihrer eigenen Arbeit mit Praktikant/innen einbringen, die sie belasten oder für die sie Anregungen suchen. Zu Beginn und am Ende der Nachmittagstermine gibt es eine gemeinsame Veranstaltung der Gesamtgruppe, während der anderen Termine arbeiten die Teilnehmer/innen in Halbgruppen.

Grundlage der Nachmittagstermine bildet die Methode der kollegialen Beratung nach Tietze (2010). Er stellt ein gut strukturiertes und einfach zu praktizierendes Methodenwerkzeug zur Verfügung, das die Teilnehmer/innen von Anfang an aktiv einbezieht und das keine Erfahrungen in Gesprächsführung voraussetzt. Die Basis-Methodenbausteine von Tietze wurden an die aktuelle Situation der PMQ angepasst, verändert und ergänzt.

Diese Nachmittagstreffen wurden bei der Auswertung der PMQ in allen Durchgängen als uneingeschränkt positiv und bereichernd bewertet und es wurde der Wunsch geäußert, dass kollegiale Beratung einrichtungsübergreifend fester Bestandteil zur Reflexion der beruflichen Praxis werden sollte.

1 Ziele / Kompetenzen

- Die Praxismentor/innen lernen die Methode der kollegialen Beratung nach Tietze kennen und üben sie ein.
- Sie reflektieren (problematische) Situationen in der Ausbildung von Praktikant/innen und entwickeln mögliche Lösungsstrategien.
- Sie unterstützen sich gegenseitig in der Gruppe und entwickeln so ihre beruflichen Schlüsselkompetenzen weiter.

2 Inhalte

Die „Kollegiale Beratung ist ein strukturiertes Beratungsgespräch in einer Gruppe, in dem ein Teilnehmer von den übrigen Teilnehmern nach einem feststehenden Ablauf mit verteilten Rollen beraten wird mit dem Ziel, Lösungen für eine konkrete berufliche Schlüsselfrage zu entwickeln“ (Tietze 2010, S.11). Die Teilnehmer/innen werden mit den Zielen und der Methode der kollegialen Beratung vertraut gemacht. Sie

erfahren Beratung als eine Prozessberatung, d. h. die Ratsuchende wird als Expert/in für ihr Problem angesehen, wobei die Berater/in als Expert/in für die Struktur und die Methoden den Prozess begleitet. Die Ratsuchende setzt sich aktiv mit der Analyse und Bewertung ihres Problems auseinander, entwickelt bei Bedarf Lösungsalternativen und entscheidet, was sie davon in welcher Form in der Praxis umsetzt (ebenda, S.17). Nach Tietze charakterisieren vier Merkmale die Kollegialität:

- Wechselseitige Hilfsbereitschaft der Teilnehmer/innen: Die Gruppenmitglieder helfen sich gegenseitig bei der Entwicklung von Lösungen für ihre berufliche Praxis.
- Zusammensetzung der Gruppe: Personen, die in einem vergleichbaren Berufsfeld arbeiten, ohne direkt Kolleg/innen zu sein.
- Umkehrbarkeit der Beratungsbeziehung: Die Mitglieder beraten sich gegenseitig, indem jeder abwechselnd jede Rolle einnimmt.
- Gleichberechtigung der Gruppenmitglieder: Die Beziehung zwischen den Teilnehmer/innen ist symmetrisch, alle Beiträge gelten als gleichwertig. Voraussetzung ist Offenheit und Wertschätzung gegenüber allen Fragen, Erfahrungen und Anregungen der Beteiligten. (ebenda, S.14-16).

Der Nutzen für die einzelnen Gruppenmitglieder liegt darin, dass die Anteilnahme, die Unterstützung und das Verständnis durch die anderen Gruppenmitglieder ermutigend für die eigene berufliche Praxis wirken und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten stärken. Entlastung entsteht durch das Miterleben von Reaktionen, Fallschilderungen und Problemlösungsprozessen anderer Teilnehmer/innen. In gewissem Umfang kann ein fachlicher Austausch über die eigenen Grenzen hinweg stattfinden und bereichernd wirken. Somit begünstigt die kollegiale Reflexion die Entwicklung von differenzierten Bildern, Vorstellungen und Haltungen und bietet die Möglichkeit zum Vergleich und zur beruflichen Selbstkontrolle (ebenda, S.24/25).

Themen, die an den Nachmittagen häufiger zur Bearbeitung gewünscht wurden:

- Wie gehe ich damit um, wenn ich eine Praktikant/in für ungeeignet halte?
- Unter den Erzieher/innen/Gruppenleiter/innen gibt es unterschiedliche Ansichten über den Umgang mit Praktikant/innen.
- Wie vermittle ich meine neuen Kenntnisse an die anderen Kolleg/innen (auch Konkurrenz)?
- Unstimmigkeiten zwischen Kolleg/innen, zwischen Kolleg/innen und Leitung
- Verbesserung von Absprachen im Team (Klarheit, Transparenz)
- Umgang mit „schwierigen“ Eltern
- Umgang mit kritischem Feedback (geben und nehmen)
- Sich selbst vertreten, für eigene Werte und Kommunikationsformen einstehen
- Umgang mit Stress / ausgepowert sein

3 Lehr-/Lernmethoden

- Kollegiale Beratung in Halbgruppen

4 Literatur

Schlee, J. (2012): Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe; Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch. Stuttgart

Schmid, B.; Veith, T.; Weidner, I. (2013): Einführung in die kollegiale Beratung. Heidelberg

Tietze, K.-O. (2010): Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln. Reinbeck

5 Anhang

Anhang 1: Basis-Methodenbausteine nach Tietze (2010) und Kollegiale Beratung-Supervision nach Schlee (2012)

Methode	Anwendung	Leitfrage	Regel/Hinweis
Schlüsselfrage (er-)finden	Schlüsselfrage nicht greifbar, unklar oder Berater/innen sehen andere Schlüsselfrage	Was könnte die Schlüsselfrage der Fallerzähler/in (FE) (noch) sein?	„Für mich wäre seine Schlüsselfrage...“ „Vielleicht ist deine Schlüsselfrage...“ FE gibt Signale, welche „warm“, „neutral“ oder „kalt“ sind
Zwei wichtige Informationen	Situation ist unüberschaubar, Hinweise auf Struktur wichtig, sortieren	Was sind für mich die beiden wichtigsten Informationen der Geschichte in Bezug auf die Schlüsselfrage?	Neubewertung der Situation (keine Lösungsvorschläge oder Verhaltensangebote) „Für mich wäre eine wichtige Information... und eine andere...“
Brainstorming	Suche nach konkreten Handlungsvorschlägen, erste Ideen	Was könnte man alles in solchen Fällen / Situationen tun?	Möglichst viele Ideen, alle Ideen sind erwünscht, Ideen können weiterentwickelt werden, Kritik ist verboten
Auftauchende Bilder und Assoziationen	Bilder, Assoziationen, die in der 1. Phase entstanden sind, werden reihum genannt (mehrfach möglich)	Welche Bilder / Assoziationen sind bei mir entstanden?	Kein Blickkontakt, keine persönliche Ansprache, („Ich sehe eine Person, die...“), keine Diskussion / Stellungnahme
Kopfstand	FE weiß nicht weiter, da schon viele erfolglose Versuche unternommen wurden	Was kann er/sie tun, um das Gegenteil dessen zu erreichen, was er/sie eigentlich erreichen wollte? Wie lässt sich die Situation verschlimmern?	Chance, die Fallerzähler/in diplomatisch auf Verhaltensweisen hinzuweisen, die ihrer Meinung nach zum Bestehen des Problems beitragen, alle Ideen zählen, Kritik ist verboten
Erster kleiner Schritt	Komplexes Problem, FE ist stark belastet durch das Problem	Was kann für sie/ihn der erste kleine Schritt sein, um weiterzukommen?	Keine Komplettlösungen! „Das nächste kleine Ziel / die nächste Aktion könnte sein...“
Gute Ratschläge	Konkretes Problem liegt vor, gewünscht sind konkrete Tipps, Ratschläge oder Empfehlungen	Welche Tipps, Ratschläge oder Empfehlungen haben wir für sie/ihn?	Ratschläge sind auch Schläge - nicht erschlagen „Ich gebe dir den Ratschlag / die Empfehlung...“
Die sechs Fragen stellen	Auswahl der Frage ist völlig frei	XY, was fühlst du? XY, was willst du? XY, was tust du? XY, was vermeidest du? XY, was erwartest du? XY, was befürchtest du?	Vorab an die Störungskarte erinnern, Aufforderung an TN, das Tempo zu drosseln (Pausen zwischen den Fragen) Nicht gleich zu Beginn einsetzen
Ressourcen klären		Wo verfügst du für dieses Problem über Ressourcen und Kompetenzen?	
Perspektivwechsel		Ich als... würde... tun.	
Sharing	Wunsch nach Anteilnahme durch persönliches Missgeschick, Peinlichkeit	An welche eigenen Erfahrungen erinnert es mich? Welche Gefühle / Gedanken kenne ich von mir selbst?	Fokus liegt beim FE, keine Nabelschau Geteiltes Leid ist halbes Leid.

3.2 Reflektieren, Auffrischen, Vertiefen: „Der Refresher-Tag“

(Manuela Grafe-Ginati, Gisela Koeppel)

Es ist ein bekanntes Phänomen aus Fort- und Weiterbildungen: Während der Qualifizierung ist man als Teilnehmerin oder Teilnehmer absolut „drin“ im Thema. Das Interesse an den Inhalten ist groß, ebenso das Engagement, das neu erworbene Wissen in die Praxis zu übertragen. Dann kommt der ganz normale Arbeitsalltag und die guten Vorsätze, jetzt ganz anders zu arbeiten oder bestimmte Ansätze in die Arbeit zu implementieren, werden dem Alltagsstress geopfert.

Deshalb sollte ein besonderer Fortbildungstag ehemaligen Teilnehmern und Teilnehmerinnen der verschiedenen PMQ ermöglichen, einen Blick auf die Zeit nach ihrer Qualifizierung zur Praxismentorin/zum Praxismentor zu werfen. Ziel war es, die Möglichkeiten und Grenzen des Gelernten in „echten“ Ausbildungssituationen zu reflektieren, Erfahrungen der Umsetzung auszutauschen und von den Erfahrungen der anderen zu profitieren.

1 Ziele / Kompetenzen

- Die Praxismentor/innen reflektieren Ausbildungsgespräche aus der Praxis.
- Sie klären förderliche Bedingungen für die Ausbildung von Praktikant/innen.
- Sie tauschen ihre Erfahrungen mit Praktikant/innen in der Gruppe aus.

2 Inhalte

Aus den vorangegangenen 7 Bausteinen haben die Teilnehmer/innen als inhaltliche Themen gewünscht / konkrete Fragen waren:

- Änderungen in den schulischen/universitären Anforderungen für die Praktika? Wie aktuell sind die Unterlagen der Ausbildungsstätten?
- Gesprächsführung in der Ausbildung: Wie positiv darf/muss die Zwischenbeurteilung sein?
- Forschendes Lernen und Selbstbildungsprozesse als Ausbildungsgegenstand: Was sind Forscherfragen?
- Analyse und Reflexion von pädagogischen Prozessen: Förderung der Fähigkeit zur Selbstreflexion
- Methodische und didaktische Prinzipien der Lernbegleitung im Praktikum: Auffrischen von Methoden der Lernbegleitung
- Umgang mit Konflikten: Welche Unterstützungssysteme gibt es?
- Begegnung zwischen Eltern und Praktikant/innen: Kontakt zu Eltern bei 8 Wochen-Praktika? Elterngespräch: ab wann allein?

Die Fragen wurden gebündelt und in Halbgruppen vertieft bearbeitet (s. Anhang).

3 Lehr-/Lernmethoden

- Kollegiale Beratung in Halbgruppen

4 Literatur

s. Literatur zur Kollegialen Beratung unter 3.1 Kollegiale Beratung: „Die Nachmittage“

Albert, C. (2000): Lernwerkstatt Kindergarten. Ein Handbuch für die Praxis. Neuwied

Kahl, R. (1998): Schritte ins Leere wagen. In: die tageszeitung, 31.12.1998

Rodari, G (1999): Grammatik der Phantasie. Die Kunst, Geschichten zu erfinden. Leipzig

5 Anhang

Anhang 1: Arbeitsblatt „Was sind Forscherfragen?“

Grundstruktur forschenden Lernens:

1. Sich eine Frage stellen
2. Voraussagen treffen, Vermutungen äußern, Überlegungen anstellen
3. Lösungen entwickeln, Veränderungen einleiten
4. Die sich entwickelnden Prozesse beobachten, angemessen dokumentieren und auswerten

Die Kunst des Fragens

Wir brauchen „mehr Fragen und nicht so viele Antworten, deren Übermaß so sicher das Lernen und eben die Erneuerung verhindert wie kaum etwas anderes“.
(Kahl: Schritte ins Leere wagen. In: die tageszeitung, 31. Dezember 1998)

Fragen zulassen – Fragen abblocken: Was Fragen bewirken
Offene Fragestellungen sind Voraussetzung für Innovation!

Fragetypen, die helfen, Lernprozesse zu eröffnen:

Stufe 1: Das Präkonzept
Woran erinnert mich das?

Stufe 2: Fragen zu Formen, Oberflächenstrukturen, Maßen, Anzahl, Material

Stufe 3: Vergleichsfragen
(sachorientiert, nicht personenorientiert)

Stufe 4: Handlungsfragen
Was geschieht, wenn...? Was wäre, wenn...? (Beispiele bei Rodari 1999)

- Vorhersagen sind die Voraussetzung für die Fähigkeit, mit realen, problemorientierten Fragen fertig zu werden.
- Methode des Rollenwechsels als Möglichkeit, auf andere Ideen zu kommen, sich selbst anders zu erfahren, Verständnis zu entwickeln:
  z. B.: „Wenn ich eine eingefahrene Spur verlasse, einen neuen Weg einschlage, die Routine durchbreche, dem Trott Adieu sage und sei es nur für zehn Minuten?“ (Albert: Lernwerkstatt Kindergarten. Ein Handbuch für die Praxis. Neuwied, S. 105)

Stufe 5: Problemaufwerfende Fragen
Dieser Fragetyp entspricht bereits wissenschaftlichem Denken und Handeln in einfacher Form.

- Nicht zu jeder Frage gibt es eine vorgefertigte Antwort, aber es können geeignete Methoden gefunden werden, um etwas herauszufinden.
- Die Suche nach einer Lösung in Bezug auf eine vorformulierte Vermutung, die zum Nachprüfen auffordert: „Findest du einen Weg, um...?“, „Lass uns sehen, wie wir dahin kommen, dass...“, „Lasst uns versuchen, einen Weg (zur Lösung des Problems) zu finden, um...“, „Welche Möglichkeiten haben wir, um herauszufinden, ob...?“

Anhang 2: Auffrischen von Methoden der Lernbegleitung

Lernprozesse begleiten

Zusammenfassung aus: Albert, C. (2000): Lernwerkstatt Kindergarten. Ein Handbuch für die Praxis. Neuwied, S. 134/135

„Was kann es heißen, einen Lernprozess zu begleiten?

Begleiten	anstatt	leiten, lenken, ziehen
Beobachten	anstatt	belehren
Fragen entwickeln helfen	anstatt	Antworten zu geben
Sich selbst beobachten	anstatt	über andere herziehen
Mut machen	anstatt	einschüchtern, verängstigen
Zuhören	anstatt	reden
Sich interessieren	anstatt	erklären
Neugierig bleiben	anstatt	genug haben, dicht machen
Loslassen	anstatt	fest im Griff halten
Sich einlassen	anstatt	sich abgrenzen, sich absichern, abwehren
Zeit lassen	anstatt	drängeln, unter Zeitdruck setzen
Selbst entdecken lassen	anstatt	zeigen, demonstrieren
Ausprobieren lassen	anstatt	vormachen
Erkunden, erproben, erforschen lassen	anstatt	Schritt für Schritt an etwas heranführen
Sich öffnen	anstatt	sich zu verschließen
Sich zurücknehmen	anstatt	sich in den Mittelpunkt stellen, sich einmischen
Entfalten lassen	anstatt	eingrenzen, unterordnen
Prozessorientiert vorgehen	anstatt	produktorientiert, auf ein Ziel hinarbeiten
Materialien wirken lassen	anstatt	mit Materialien zuschütten
Situationen beschreiben	anstatt	Situationen bewerten
Themen erweitern	anstatt	abschließen
Erinnerungen wachhalten	anstatt	vergessen, „Schwamm drüber“ wischen
Ideen aufgreifen	anstatt	eigene Ideen aufdrücken
Konflikte aufgreifen	anstatt	beschwichtigen, sie verdrängen
Problemorientiert vorgehen	anstatt	beschönigen, harmonisieren
Tolerieren	anstatt	ausgrenzen
Selbst bestimmen lassen	anstatt	über jemanden fremd bestimmen
Transparenz herstellen	anstatt	ins Zwielicht rücken, im Dunkeln lassen
Meinungsvielfalt herstellen	anstatt	die eigene Meinung als die absolute hinstellen
Lernbedingungen optimieren	anstatt	Gewohnheiten beibehalten
Sich austauschen	anstatt	sich verkriechen
Interessen wahrnehmen	anstatt	Interessen voraussetzen
Stärken und Fortschritte erkennen	anstatt	Schwächen und Fehler benennen
Wertschätzung geben	anstatt	tadeln
Seine Meinung ändern können	anstatt	auf seiner Meinung beharren
Schlüsse ziehen	anstatt	alles beim Alten lassen
Entscheidungen herbeiführen	anstatt	hinausschieben

Sich selbst neuen Bedingungen anpassen	anstatt	andere an sich anpassen
Dialoge protokollieren	anstatt	zu vorschnellen Interpretationen kommen
Anregungen geben	anstatt	hinter dem Berg damit halten
Impulse setzen	anstatt	laufen lassen
Querdenken	anstatt	linear denken
Hinterfragen	anstatt	glauben
Kritisch beleuchten	anstatt	hinters Licht führen
Verknüpfen, vernetzen	anstatt	eingleisig vorgehen
Verbindungen herstellen	anstatt	eifersüchtig über den eigenen Einfluss wachen
Sammeln	anstatt	kaufen.“

4 Auswertung der Praxismentor/innen-Qualifizierung – Erfahrungen und Rückmeldungen von Teilnehmerinnen und Teilnehmern

(Corina Rohen-Bullerdiek, Gisela Koeppel)

Wie aus einem Protokoll der Akademie für Weiterbildung der Universität Bremen 2014 hervorgeht, wird die Qualifizierung zur Praxismentorin / zum Praxismentor von den an der Entwicklung und Durchführung beteiligten Personen, Trägern und Institutionen als hochwertige und erforderliche Qualifizierung betrachtet.

Neben einer inhaltlichen Reflexion und einem Feedback durch die Dozent/innen wurde zum Abschluss der jeweilige Baustein von den Teilnehmer/innen mit einem Fragebogen der Akademie für Weiterbildung evaluiert. Dazu waren 23 Fragen zu Inhalt und Methodik, zu den Lehrenden und zu der Veranstaltungsorganisation mit vier unterschiedlichen Skalen formuliert. Weiterhin konnte ein Fragebogen mit Textantworten zur Zufriedenheit der Durchführung ausgefüllt werden. Abschließend wurde eine Durchschnittsnote erstellt sowie eine jeweilige Prozentzahl zur Zufriedenheit mit Inhalt und Methodik bzw. zur Zufriedenheit mit der Veranstaltung.

Die Durchschnittsnoten bewegten sich im Durchgang 2013 zwischen einem Wert von 1,5 bis 2,5 und die Prozentzahlen zur Zufriedenheit bei allen Bausteinen betrugen 90%. Letztere setzen sich folgendermaßen zusammen:

Eine Zeile wird mit „zufrieden“ bewertet, wenn der Anteil der positiven Bewertungen („zutreffend“ bzw. „überwiegend zutreffend“) in der jeweiligen Zeile 90 % erreicht bzw. überschreitet. Die Prozentzahl bezieht sich auf alle vorliegenden Antworten pro Zeile, d. h. die Summe der abgegebenen Antworten einer Zeile sind 100 %.

Bei den freien Textantworten wurde von den Teilnehmer/innen z. B. formuliert:

Zu a) „Anmerkungen zu einzelnen Abschnitten/ Lehrenden“

- Rolle der Erzieherin/des Erziehers und der Praktikantin/des Praktikanten: nicht viel Neues, außer es sich nochmal bewusst zu machen
- Gute Atmosphäre, hat Spaß gemacht
- Sehr gut vorbereitet
- Meine Vorstellungen von dem Tag waren im Vorfeld anders, am Ende war es doch noch interessant
- Gute Vermittlung
- z. T. theoretischer Hintergrund zu lang
- Viel Kleingruppenarbeit: guter Austausch!
- Viele Dinge wiederholten sich
- Sehr gut im Arbeitsalltag mit Kolleg/innen einsetzbar
- Toller Baustein - wichtiges Thema, hat immer Präsenz
- Viel Raum für Austausch - Super!

Fazit: Die Weiterbildungsmaßnahme wurde in diesem Abschnitt recht heterogen beurteilt, überwiegend jedoch positiv, z. B. in Bezug auf die Vorbereitung oder die Atmosphäre.

Zu b) „Inhaltlich mitgenommen habe ich im Besonderen“

- Gut, dass wir Einblicke in die geänderten Ausbildungsformen bekommen haben
- Dass die fachliche Kompetenz der Praxismentor/in genauso wichtig ist, wie auch soziale Kompetenz und Empathie gegenüber den Praktikant/innen
- Praktische Beispiele
- Die Methode der Gesprächsführung
- Strukturiertes Ausbildungsgespräch hat mir sehr gefallen
- Dass ich mein eigenes Handeln und Tun immer wieder hinterfragen muss – Haltungswechsel
- Unterschiedliche theoretische didaktische Grundlagen im Vergleich
- Anregung zu Reflexionsgesprächen: Strukturhilfen
- Praktische Methodenvielfalt
- Der Abschnitt über Portfolios war interessant!

Fazit: Die Qualifizierung wurde überwiegend als hilfreich angesehen. Dieses spiegelt sich in Bemerkungen wider, die sich sowohl auf der inhaltlichen (z. B. „theoretische didaktische Grundlagen“) als auch auf der methodischen Ebene (z. B. „Methodenvielfalt“) befinden.

Zu c) „Inhaltlich habe ich vermisst“

- Rahmenbedingungen Praktikant/innen
- Inhalte des Ausbildungsplans
- Bezug zur Praxisbegleitung
- Mehr Austausch untereinander
- Neues!

Fazit: Wenige verschiedene Inhalte wurde bei der Qualifizierung zur Praxismentorin/zum Praxismentor tatsächlich vermisst.

Zu d) „Für Anregungen und Kritik hier noch etwas Raum“

- Besserer Austausch der Dozent/innen der Bausteine untereinander
- Der Zeitpunkt „kurz vor den Sommerferien“ war sehr ungünstig für die Blockveranstaltung

Fazit: Kritisiert wird ein fehlender Austausch unter den Dozent/innen der verschiedenen Bausteine und der Zeitpunkt eines Bausteins direkt vor den Sommerferien.

Zu e) „Ich interessiere mich für Veranstaltungen zu folgenden Themen“

- Zum 6. Baustein dieser Fortbildung „Konfliktbewältigung“
- Erwachsenenbildung, Berufsausbildung

Fazit: Zwei Teilnehmer/innen zeigten jeweils besonderes Interesse für einen angebotenen Baustein sowie für die Erwachsenenbildung, Berufsausbildung allgemein.

Insgesamt gibt die Auswertung der Evaluationsbögen 2013 ein recht positives Bild wieder, was sich sowohl in den Noten als auch bei der angegebenen Zufriedenheit widerspiegelt und auch die freien Textantworten weisen überwiegend ein positives Bild auf.

Die Auswertung mehrerer Durchgänge zeigt in den Rückmeldungen der Teilnehmer/innen, dass sie einen deutlichen Kompetenzzuwachs bei sich wahrnehmen und die Fortbildung sie zum Nachdenken und Umdenken angeregt sowie zu einer Motivationssteigerung auf vielen Ebenen geführt hat. Von den Teilnehmer/innen wurde formuliert:

- Im Umgang mit unterschiedlichen Praktikant/innengruppen führen die neuen Kenntnisse über die verschiedenen Anforderungen der einzelnen Praktika zu besseren Entscheidungen bei der Wahl einer passenden Praktikant/in für die Einrichtung.
- In den Ausbildungsgesprächen geben die neuen Methoden Sicherheit und Hilfe zur Strukturierung sowie zur individuellen Gesprächsgestaltung unter Berücksichtigung der Anliegen der Praktikant/in. Sie helfen, die Praktikant/in in ihrer Persönlichkeit anzunehmen.
- Der Kompetenzzuwachs führt bei der (Selbst-) Reflexion und vor allem bei der Bewertung/ Beurteilung des Entwicklungsprozesses der Praktikant/in auch dazu, die eigenen Kompetenzen stärker wahrzunehmen und Praktikant/innen früher und ehrlicher zu sagen, ob dieser Beruf für sie der geeignete ist.
- Darüber hinaus hat die PMQ die eigene Position zur Leitung und im Team verändert und Impulse zur Veränderung gegeben (Multiplikator/innenrolle).
- Unzufriedenheit wurde in allen Durchgängen über die Zusammenarbeit mit den Ausbildungsstätten geäußert. Die Teilnehmer/innen sehen nach wie vor Entwicklungsbedarf in der Kooperation, vor allem mehr Zeit für den Austausch zwischen betreuender Lehrkraft bzw. Dozent/in und Praxismentor/in.

Die informellen Rückmeldungen der Teilnehmer/innen und die Evaluation der Bausteine zeigen, dass mit dieser Qualifizierung die pädagogische Arbeit der Fachkräfte unter neuem Blickwinkel gesehen wird, nämlich mit dem Fokus auf die Ausbildung des Berufsnachwuchses in der Praxis. Es entsteht eine vertiefte Bewusstheit und somit eine neue Qualität der eignen Arbeit. Deutlich wird dies auch an der Aussage einer Teilnehmerin: „Die Übertragung/ Anpassung des Entwicklungssterns und des Kinderinterviews aus der Bremer Lern- und Entwicklungsdokumentation auf die Situation mit der Praktikant/in ist für die Praxismentor/in ein wichtiges Instrument für die Einschätzung des Lernprozesses der Praktikant/in.“

Im Laufe der sechs bisher durchgeführten Praxismentor/innen-Qualifizierungen wurden in der PMQ-Entwicklungsgruppe aus den Erfahrungen und Rückmeldungen der Teilnehmer/innen und Dozent/innen kleine Veränderungen innerhalb der Themen der Bausteine und der Reihenfolge einzelner Bausteine vorgenommen. So wurde z. B. der Baustein zu „Gespräche führen mit Praktikant/innen“ an die zweite Stelle nach vorne verlegt.

Auch in der Gestaltung der Nachmittage hat es im Laufe der Durchführungen der PMQ Veränderungen gegeben. Ursprünglich war vorgesehen gewesen, die Inhalte der Nachmittage thematisch auf den jeweiligen Baustein durch die Bearbeitung von „Hausaufgaben“ zu beziehen, die in der Zeit zwischen Baustein und Nachmittag bearbeitet werden sollten. Dies ließ sich jedoch nicht umsetzen, da Teilnehmer/innen z. T. zu dem Zeitpunkt noch keine Praktikant/in hatten und die PMQ auf die Ausbildung von Praktikant/innen vorbereiten sollte. Auch gab es in den Zwischenzeiten für manche Teilnehmer/innen keine auf die Inhalte des jeweiligen Bausteins bezogenen Anlässe mit Praktikant/innen. Aus den Rückmeldungen der Dozent/innen wurde dann in der Entwicklungsgruppe das Konzept dahin gehend geändert, dass an den Nachmittagen mit der Methode der kollegialen Fallberatung die von den Teilnehmer/innen eingebrachten Situationen (möglichst mit Praktikant/innen) bearbeitet werden sollten, denn „ die kollegiale Beratung in der PMQ stärkt die eigene Bewusstheit als Praxismentorin“, so die Aussage einer Teilnehmerin.

Die hohe Nachfrage aus Kindertageseinrichtungen zeigt den inhaltlichen Bedarf dieser Qualifizierung, sie schließt eine Lücke im Weiterbildungsangebot für pädagogische Fachkräfte im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung und sollte auch in Zukunft angeboten werden.

C

Ausblick

Ausblick

(Gisela Koeppel)

Die hohe Nachfrage der seit 2007 mit ESF-Mitteln finanzierten PMQ verdeutlicht, dass in der Praxis die Notwendigkeit gesehen wird, sich speziell für die Aufgabe der Ausbildung von Praktikant/innen zu qualifizieren. Bewusst wird wahrgenommen und ausgesprochen, dass die Ausbildung des Berufsnachwuchses nicht nebenbei und nicht ohne eine entsprechende Vorbereitung auf diese Aufgabe stattfinden kann. Die Teilnehmer/innen der bisherigen Qualifizierungen fordern, dass in der Kita, bei den Trägern und auch in der Fachöffentlichkeit ihre Leistungen zur langfristigen Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung wertgeschätzt und damit auch entsprechende Ressourcen für Ausbildungsgespräche in der Kita bereitgestellt werden. Sie wünschen sich, dass sich die Kita insgesamt für die Ausbildung des Berufsnachwuchses verantwortlich fühlt und in den Dienstplänen Ausbildungsaufgaben als besondere Aufgaben aufgenommen werden.

Inzwischen stellen einzelne Träger und Kitaleitungen Ressourcen für Ausbildungsgespräche und Beratungen und für die Kooperation mit den Ausbildungsstätten zur Verfügung. Das zeigt, dass das Bewusstsein über die Bedeutung der eigenen Anteile an der Ausbildung des Berufsnachwuchses in den letzten Jahren gestiegen ist.

In der Kooperation von Ausbildungsstätten und Praxis haben bisher überwiegend eher zufällig Kontakte bei Fachtagungen etc. stattgefunden. Die seit 2006 aus dem PiK-Projekt hervorgegangenen Fachgespräche „Bildung von Anfang an“ im Haus der Wissenschaft Bremen sind ein Forum, bei dem Vertreter/innen aller Institutionen, Behörden, Lehrkräfte, Erzieher/innen und Elementarpädagog/innen sich regelmäßig über Forschungsergebnisse und neue wissenschaftliche Erkenntnisse im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung und Grundschule informieren und austauschen können. Diese Fachgespräche sollten unbedingt weiterhin durchgeführt werden, da sie auch den Kontakt der verschiedenen Professionen fördern und einen Erfahrungsaustausch ermöglichen.

Darüberhinaus sollte regelmäßig zu gemeinsamen Gesprächskreisen über Fragen der Entwicklung im Bereich der Kindertageseinrichtungen, der Ausbildungsgänge, zu Anforderungen der verschiedenen Praktika und zur Durchlässigkeit eingeladen werden. Hier ließe sich auch der Arbeitskreis „Schule und Praxis“ der Fachschule in der Neustadt integrieren, ebenso wie das Gesprächsangebot des Landesverbandes Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder. Fest verankerte Strukturen, wie von der JFMK 2001 gefordert (vgl. Jugendministerkonferenz 2001) , können einen beständigen Austausch und wechselseitigen Bezug zwischen den Lernorten gewährleisten (z. B. durch Beiräte, s. Hessen).

Die ebenfalls von der JMFK 2001 geforderte gemeinsame Verantwortung der Obersten Schulaufsicht und der Obersten Landesjugendbehörden muss die Bereitstellung von Ressourcen zur Weiterentwicklung der Kooperation der an Ausbildung beteiligten Institutionen unterstützen und einen entsprechenden Kooperationsrahmen bieten. Eine Beteiligung der jeweils anderen Seite bei Prüfungen kann sicherstellen, dass der Erwerb praktischer Fähigkeiten am Lernort Praxis für den erfolgreichen Abschluss der Ausbildung ebenso relevant ist wie der Erwerb theoretischer Kenntnisse.

Außer bei der Teilnahme der Ausbildungsstätten an den Kolloquien zur Vergabe der staatlichen Anerkennung findet bisher nur eine geringe Kooperation mit dem Bereich Ausbildung bei der Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen in der Ausbildung von Erzieher/innen und Elementarpädagog/innen statt. Diese historischen Wurzeln sind angesichts der in allen Bereichen geforderten und inzwischen z. T. praktizierten gemeinsamen Gestaltung und Verantwortung von Übergängen obsolet geworden. Hier sollten Anstrengungen unternommen und Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, um die Ausbildungsstätten Fachschule und Universität bei der Strukturierung und Durchführung der Begleitung der jungen Kolleg/innen im Berufseinstieg zu beteiligen, damit sich das Innovationspotenzial der jungen Kolleg/innen und ihre Kompetenzen entfalten können und um eine zu starke Anpassung und Übernahme aktueller Arbeitsweisen in der Kita zu vermeiden. Dies gilt neben den Fachschulabsolvent/innen insbesondere für die im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung neu hinzukommenden hochschulisch qualifizierten Elementarpädagog/innen, denn die Unterstützung im Berufseinstieg (Berufspraktikum) durch die Universität Bremen „bildet[e] eine notwendige Voraussetzung für das pädagogisch Auf-den-Weg-Kommen, für das nachhaltige Auf-dem-Weg-Bleiben und für die gelingende Integration der hochschulisch qualifizierten Elementarpädagog/innen in die Teams der Einrichtungen“ (Carle, Koeppel 2014, S. 122). Zugleich muss die für die Kooperation erforderliche personelle Kapazität bei allen beteiligten Stellen abgesichert werden.

Literatur

Carle, U.; Koeppel, G. (2014): Die Integration von Elementar- und Grundschulpädgogik in der universitären Ausbildung am Beispiel der Universität Bremen. In: Cloos, P.; Hauenschild, K.; Pieper, I.; Baader, M. (Hrsg.): Elementar- und Primarpädagogik. Internationale Diskurse im Spannungsfeld von Institutionen und Ausbildungskonzepten. Wiesbaden

Jugendministerkonferenz (2001): „Lernort Praxis“ in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/4113/jmk_beschluss_lernort_praxis.pdf

D

Anhang

1 Dozentinnen und Dozenten
2 Kooperierende Institutionen
3 Bildnachweis

1 PMQ-Entwicklungsgruppe und Referent/innen

- Dagmar Bönig
  (Professorin an der Universität Bremen, Fachbereich 12, Erziehungs- und Bildungswissenschaften, AG Mathematikdidaktik Grundschule/Elementarbereich)
- Petra Boxler
  (Akademie für Weiterbildung der Universität Bremen)
- Norbert Braun
  (ehemals Senator für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen, Bereich Ausbildung)
- Sabine Buhk
  (KiTa Bremen)
- Ursula Carle
  (Professorin an der Universität Bremen, Fachbereich 12, Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Arbeitsgebiet Elementar- und Grundschulpädagogik)
- Barbara Daiber
  (ehemals Universität Bremen, Fachbereich 12, Erziehungs- und Bildungswissenschaften)
- Elfriede Dreyer
  (Fachschule für Sozialpädagogik, Bremen-Neustadt)
- Gisela Finke
  (ehemals KiTa Bremen)
- Sonja Gloistein
  (Landesverband Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder in Bremen)
- Ulrike Graf
  (ehemals Universität Bremen, Fachbereich 12, Erziehungs- und Bildungswissenschaften; derzeit Professorin an der Universität Osnabrück, Institut für Erziehungswissenschaft)
- Manuela Grafe-Ginati
  (Universität Bremen, Fachbereich 12, Erziehungs- und Bildungswissenschaften)
- Kirsten Hanschen
  (Landesverband Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder in Bremen)
- Katharina Hanstein-Moldenhauer
  (ehemals KiTa Bremen)
- Dorothee Harborth
  (ehemals Fachschule für Sozialpädagogik, Bremen-Neustadt)
- Gabi Helms
  (Verbund Bremer Kindergruppen - zusammen groß werden e. V.)
- Jochen Hering
  (ehemals Professor an der Universität Bremen, Fachbereich 12, Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Deutschdidaktik)
- Hanne Holm
  (Hans-Wendt-Stiftung, Bremen)

- Sonja Howe
  (Universität Bremen, Fachbereich 12, Arbeitsgebiet Elementar- und Grundschulpädagogik)
- Kerensa Hülswitt
  (ehemals Universität Bremen, Fachbereich 12, Erziehungs- und Bildungswissenschaften)
- Claudia Kedenburg
  (Akademie für Weiterbildung der Universität Bremen)
- Gisela Koeppel
  (Universität Bremen, Fachbereich 12, Studiengang Bildungswissenschaften des Primar- und Elementarbereichs)
- Angelika Menken
  (Fachschule für Sozialpädagogik, Bremen-Neustadt)
- Kerstin Räthke
  (Fachschule für Sozialpädagogik, Bremen-Neustadt)
- Corina Rohen-Bullerdiek
  (Universität Bremen, Fachbereich 12, Erziehungs- und Bildungswissenschaften)
- Jutta Rothe
  (ehemals Magistrat der Stadt Bremerhaven; Referentin für Frühkindliche Bildung)
- Hans-Günter Schwalm
  (KiTa Bremen)
- Velten Schmidtmann
  (Fachschule für Sozialpädagogik, Bremen-Neustadt)
- Christine Schorr
  (Universum® Bremen)
- Marita Sickinger
  (KiTa Bremen)
- Elisabeth Sommer
  (ehemals Landesverband Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder in Bremen)
- Barbara Spies
  (Akademie für Weiterbildung der Universität Bremen)
- Anneliese Spreckels-Hülle
  (Landesverband Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder in Bremen)
- Elke Taschies
  (KiTa Bremen)
- Diana Wenzel-Langer
  (Universität Bremen, Fachbereich 12, Erziehungs- und Bildungswissenschaften)

2 Kooperierende Institutionen

- KiTa Bremen
  (Eigenbetrieb der Stadtgemeinde Bremen)
- Landesverband Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder
  der Bremischen Evangelischen Kirche
- Akademie für Weiterbildung
  der Universität Bremen

Weitere beteiligte Institutionen:

- Hans-Wendt-Stiftung
- Verbund Bremer Kindergruppen e.V.
- Fachschule für Sozialpädagogik Bremen-Neustadt
- Universität Bremen, Fachbereich 12: Erziehungs- und Bildungswissenschaften

3 Abbildungen und Bildnachweis

1 Abbildungen

S. 15 in Anlehnung an: Robert Bosch Stiftung (2011): Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick. 2. Auflage. Stuttgart, S. 47

S. 22 in Anlehnung an: Strauch, A.; Jütten, S.; Mania, E. (2009): Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Instrumente und Methoden situativ anwenden. Bielefeld, S. 17

S. 23 in Anlehnung an: Keller-Schneider, M. (2010): Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen. Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie. Bd. 78. Münster, S. 60

S. 46 Akademie für Weiterbildung der Universität Bremen

S. 66 Rösch, F. (2012): Forschen wir heute wieder?! In: Sache, Wort, Zahl, Jg. 40, Heft 124. Hallbergmoos, S. 22

S. 67 (oben) Rösch, F. (2012): Forschen wir heute wieder?! In: Sache, Wort, Zahl, Jg. 40, Heft 124. Hallbergmoos, S. 21

S. 67 (unten) Akademie für Weiterbildung der Universität Bremen

S. 68 Akademie für Weiterbildung der Universität Bremen

S. 84 in Anlehnung an: Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales der Freien Hansestadt Bremen (2010): Individuelle Lern- und Entwicklungsdokumentation. Frühkindliche Bildung in Bremen. URL: http://www.soziales.bremen.de/sixcms/media.php/13/LED_2010.pdf, S. 49

S. 85 in Anlehnung an eine PPT von Graf, U.; Sickinger, M (2007): Qualifizierung zur Praxismentorin /zum Praxismentor. Baustein 3. Portfolio. Theorie und Konkretion für die Praktikumsbegleitung. Folie 29

S. 90 in Anlehnung an: URL: http://www.stromberg-gymnasium.de/streitschlichtung/spinnw1.gif

S. 91 in Anlehnung an: URL: http://www.rght.de/mediation/Bilder/Eisberg.gif

S. 96 Jutta Rothe, Referentin, Baustein 7: Begegnung zwischen Eltern und Praktikant/innen

S. 101 in Anlehnung an: Gerth, A. (2007): Auf dem Weg zur Erziehungspartnerschaft. Lern- und Arbeitsbuch für Kindergartenteams. Weimar, S. 23

2 Bildnachweis

Titel © real-enrico / photocase.de

S. 7 © micromonkey - Fotolia.com (ID: 32668613)

S. 18 © luxuz::. / photocase.de

S. 72 © aussi97 / photocase.de

S. 86 © van dalay / photocase.de

S. 93 © ines89 / photocase.de

S. 98 © e-wiesel / photocase.de

S. 119 © Ninochina / photocase.de

Universität Bremen

Akademie für Weiterbildung
der Universität Bremen

Bibliothekstraße
28359 Bremen
Postfach 33 04 40
28334 Bremen

Telefon: 0421 - 218 61 610
Telefax: 0421 - 218 61 620
E-Mail: weiterbildung@uni-bremen.de

Dieses Angebot wird im Beschäftigungspolitischen Aktionsprogramm (BAP) von dem Senator für Wirtschaft, Arbeit und Häfen aus den Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) gefördert.

Der Senator für Wirtschaft, Arbeit und Häfen

EUROPÄISCHE UNION
Europäischer Sozialfonds
»Investition in Ihre Zukunft«

www.uni-bremen.de/weiterbildung