

Gefördert durch die
Robert Bosch Stiftung

Vom Studium in die Kita – wie gelingt der Übergang in den neuen Beruf?

Sabine Leineweber



Herausgegeben von
Ursula Carle
und
Gisela Koepfel

Handreichungen zum Berufseinstieg von
Elementar- und KindheitspädagogInnen – Heft A01

Vom Studium in die Kita – wie gelingt der Übergang in den neuen Beruf?

Sabine Leineweber

Handreichung zum Berufseinstieg von
Elementar- und KindheitspädagogInnen

Impressum

Herausgegeben von

Ursula Carle

und

Gisela Koepfel

Text

Sabine Leineweber

Layout

Birte Meyer-Wülfing

Foto Titelbild

Photocase

Entstanden
im Rahmen des Programms
PiK – Profis in Kitas
der Robert Bosch Stiftung



Sabine Leineweber

ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bremen im Arbeitsgebiet Elementar- und Grundschulpädagogik. Hier promoviert sie im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung der Berufseinstiegsphase von ElementarpädagogInnen B. A. im Projekt „Profis in Kitas II (PiK II)“. Sie studierte Lehramt für die Sekundarstufen 1 und 2 an der Universität Bremen. Vorher arbeitete sie als Krankenschwester in Göttingen und an der Universitätsklinik Freiburg.

Universität Bremen
Fachbereich 12: Bildungs- und Erziehungswissenschaften
Arbeitsbereich elementar- und Grundschulpädagogik
Bibliothekstraße 1-3
28359 Bremen
Büro: GW2, Raum A2522
+39 (0421) 218-69223
sleine@uni-bremen.de
www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/personen/leineweber.html

Bremen, Januar 2012

Vom Studium in die Kita – wie gelingt der Übergang in den neuen Beruf?

Sabine Leineweber

- I. Die „Begleitete Berufseinstiegsphase Elementarpädagogik“ der Universität Bremen
 - A. Zur Bedeutung des Berufseinstiegs
 - B. Die Bedeutung der Reflexion im Berufseinstieg
- II. Der Weg vom Studium zur Elementarpädagogikpraxis
 - A. Anfangsfragen
 - B. Der Einstieg in den Berufseinstieg
 - C. Eigene Wege gehen
- III. Fazit
Literatur

Spricht man mit Bezug auf Lehrerbildung von „Berufseinstieg“, so ist in Deutschland die dritte Lehrerbildungsphase, also die Zeit nach dem Zweiten Staatsexamen ab Eintritt in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit gemeint. Die „Begleitete Berufseinstiegsphase“ für ElementarpädagogInnen (B. A.), deren künftige Erfolge durch diese Handreichung unterstützt werden sollen, bezieht sich hingegen auf den Abschnitt, der sich direkt an das Studium anschließt und in der Lehrerbildung „Referendariat“ oder „Zweite Phase“ heißt (Carle o. J.a). Das erste Jahr der Arbeit in einer Kindertageseinrichtung ist also der zweite Teil der Ausbildung am Lernort Praxis und stellt den Abschnitt zwischen dem ersten berufsqualifizierenden Abschluss nach einem Bachelorstudium (in Bremen des Studiengangs der „Fachbezogenen Bildungswissenschaften“) und dem Eintritt in eine selbstverantwortete Berufstätigkeit dar. Sie markiert also „die Schnittstelle [am] Übergang vom Studium in den Beruf“ (siehe Carle 2008; 2010; o. J.b).

I. Die „Begleitete Berufseinstiegsphase Elementarpädagogik“ der Universität Bremen

Seit dem Jahr 2005 werden an der Universität Bremen im Studiengang „Bachelor Fachbezogene Bildungswissenschaften (Elementarbereich, Grund- und Sekundarstufe)“ pädagogische Fachkräfte für den Elementarbereich zusammen mit Lehramtsstudenten des Grundschulbereichs ausgebildet. Diese Ausbildung zielt explizit auf die pädagogische Arbeit im Gruppendienst in Kindertageseinrichtungen und nicht in erster Linie für Führungsaufgaben (siehe Carle 2010). Der Studienschwerpunkt Elementarbereich qualifiziert gleichzeitig für das Studium zum Master of Education Grundschule, dem Äquivalent der früheren Lehramtsausbildung. Nach dem Bachelorabschluss (6 Semester) können die AbsolventInnen der Elementarpädagogik das einjährige „Begleitete berufspraktische Jahr“ in einer Kindertageseinrichtung in Bremen absolvieren. Dieses Praxisjahr – als „Berufseinstiegsphase“ bezeichnet – wurde von der Universität Bremen im Rahmen des von der Robert Bosch-Stiftung geförderten Projektes „Profis in Kitas“ (PiK II) konzipiert und erstmals ab September 2009 durchgeführt (zum PiK-Projekt

siehe Carle o. J.b). Neun AbsolventInnen nahmen am ersten Durchgang der Berufseinstiegsphase in 2010 teil, an dessen Ende sie die staatliche Anerkennung als Elementarpädagoge (B. A.) bzw. Elementarpädagogin (B. A.)¹ erhalten können, die sie berechtigt, eine Tätigkeit als pädagogische Fachkraft in einer Kindertageseinrichtung aufzunehmen (zum Abschlussfoto siehe Carle o. J.c). Einige von Ihnen bieten aufschlussreiche Darstellungen ihrer Praxisprojekte im Rahmen dieser Handreichungen an. Ein zweiter Durchgang der Berufseinstiegsphase endet im September dieses Jahres (2011), die dritte Kohorte beginnt ihr Berufseinstiegsjahr im Oktober 2011. Inzwischen gibt es bereits Interessentinnen für das Kindergartenjahr 2012-2013.

Da die Qualifikation Elementarpädagogin (B. A.) neu ist und es bisher bundesweit keinen begleiteten Berufseinstieg für den Bereich der Elementarpädagogik gibt, liegt hierzu noch kaum Literatur vor. Daher wird im Folgenden zur Verdeutlichung der Bedeutung des Berufseinstiegs Bezug auf Forschungsergebnisse zum Berufseinstieg in den LehrerInnenberuf genommen und deren Ergebnisse, sofern möglich, auf den Elementarbereich übertragen. Dabei ist der Autorin bewusst, dass zum einen dieser begleitete Berufseinstieg in der Elementarpädagogik nicht dem Beginn der Übernahme der vollen eigenverantwortlichen Tätigkeit als Pädagogin gleichzusetzen ist. Zum anderen besteht die besondere Schwierigkeit, dass es sich um den Übergang in ein noch nicht entwickeltes Berufsbild/Berufsprofil² handelt und somit das Ziel der Qualifizierung in der Praxis nicht eindeutig ist.

¹ Es gibt bisher noch keine bundesweit einheitliche Berufsbezeichnung für pädagogische Fachkräfte für Kinder zwischen 0-12 Jahren. Die JFMK empfiehlt als Berufsbezeichnung "Staatlich anerkannte Kindheitspädagogin/staatlich anerkannter Kindheitspädagoge" (siehe JFMK 2011). In Bremen lautet die Bezeichnung der AbsolventInnen (derzeit) *staatlich anerkannte/r Elementarpädagoge bzw. Elementarpädagogin (B. A.)*.

² Zur Definition Berufsbild vgl. Wannack 2004, S. 60.

I. A. Zur Bedeutung des Berufseinstiegs

Dem Berufseinstieg kommt eine sehr hohe Bedeutung zu, denn er markiert den Beginn eines wichtigen (berufs-)biografischen Abschnitts, der „ein Bewältigen neuer Aufgaben fordert und damit neue Erfahrungen und Erkenntnisse in verschiedenen Bereichen und Rollen ermöglicht“ (Keller-Schneider 2010, S. 13). Zahlreiche AutorInnen weisen darauf hin, dass diese sensible Phase der Berufssozialisation eine sehr prägende Funktion für die weiteren Berufsjahre hat, da Einstellungen (zu den Klienten, zum Beruf) entwickelt, Erfahrungen gemacht und Tätigkeiten in ein Handlungsrepertoire übernommen werden, die sich etablieren und sich nachhaltig auf das weitere berufliche Handeln auswirken (vgl. Messner/Reusser 2000, Lipowsky 2003, Hericks 2006, Keller-Schneider 2010). Messner und Reusser bezeichnen die Anfangsphase als „Schlüsselphase für die weitere berufliche Entwicklung“ (Messner/Reusser 2000, S. 167)³, in der es darum geht, die Herausforderungen, die der Einstieg in die Praxis fordert, erfolgreich zu bewältigen.

Vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens befinden sich BerufseinsteigerInnen „am Beginn eines Erfahrungs- und Lernprozesses in einem neuen Arbeitsfeld“ (Huber 2010, S. 15). Es geht in dieser Phase vor allem darum, das Wissen, das im Studium erworben wurde, in die Praxis einzubringen und „theoretisches Wissen für die Lösung komplexer, realitätsnaher Probleme zu nutzen“ (Gruber/Mandel/Renkl 2000, S. 139). Es stellen sich den AbsolventInnen Aufgaben mit einer hohen Komplexität, auf die sie sich im Vorhinein – während des Studiums – nicht oder nur unzureichend vorbereiten können (vgl. Keller-Schneider 2010, S. 114).

Die Einmündung in eine Berufspraxis als ElementarpädagogIn birgt darüber hinaus derzeit noch zusätzliche „Unsicherheitsfaktoren“ (Viernickel 2008, S. 27). So liegt für die

³ Messner und Reusser beziehen sich auf die Anfangsphase der eigenverantwortlichen Berufstätigkeit in der Schule. Dennoch wird der Begriff "Schlüsselphase" von der Autorin als relevant und richtig auch für den begleiteten Berufseinstieg erachtet [SL].

Berufsgruppe der ElementarpädagogInnen noch kein konkretes Berufsprofil vor. Sie gehen in ein Tätigkeitsfeld, das bisher in erster Linie ErzieherInnen und anderen Berufsgruppen vorbehalten war. Zudem ist der neue Abschluss in der Praxis noch weitgehend unbekannt. Aufgrund ihrer Ausbildung an der Hochschule kann es zu „Ambivalenzen auf Abnehmerseite“ und „Angst vor praxisfernen TheoretikerInnen“ (Viernickel 2008, S. 27) kommen, was möglicherweise bei Trägern zu Problemen hinsichtlich der Einstellungsneigung führt. Auch im Team der Kindertageseinrichtungen sind „Irritationen“ (ebd.) durch den Eintritt einer neuen Fachkraft mit einer „formale[n] Höherqualifizierung“ (ebd.) zu erwarten. Unter anderem aus diesen Gründen ist es von hoher Bedeutung, diese erste Praxisphase mit allen am Prozess Beteiligten gemeinsam zu gestalten und die AbsolventInnen der Elementarpädagogik nicht nach Abschluss ihres Studiums unvorbereitet in einen für sie bisher noch ungeklärten Arbeitsmarkt zu entlassen (siehe Strehmel 2009). Ein unbegleiteter Einstieg in dieser sensiblen Phase des Professionalisierungsprozesses (sowohl des persönlichen als auch des derzeit noch strukturellen Entwicklungsprozesses) birgt für die AbsolventInnen das Risiko einer „schnelle[n] und unreflektierte[n] Anpassung an die vorhandene Praxis“ (Carle o. J.b). Es könnte also ohne begleitete Berufseinstiegsphase leicht geschehen, dass sie sich an der pädagogischen Praxis, die sie vorfinden, orientieren, sie „ihre Kompetenzen zurückstellen“ (Daiber/Carle 2008a, S. 65), „die Handlungs- und Deutungsmuster von anderen PraktikerInnen übernehmen, welche dann unverbunden mit den erworbenen theoretischen Wissensvorräten bleiben“ (Daiber/Carle 2008b) und sie somit ihre neue Qualifikation kaum einbringen können.

Als Lösung sieht Bührmann, dass der „Übergang von Hochschule in die berufliche Praxis [...] umso leichter fallen wird, desto durchlässiger die Systemgrenze ist und je mehr die beiden Systeme miteinander verzahnt sind“ (Bührmann 2008, S. 41). Er weist hin auf „die zentrale Bedeutung des Übergangs und den großen Handlungs- bzw. Unterstützungsbedarf, der in dieser Phase notwendig ist“ (ebd. S. 67). Gerade in der unsicheren Situation des Einstiegs in eine Tätigkeit mit einer dem Feld unbekanntem Qualifikation

dürfte demzufolge eine begleitete Berufseinstiegsphase für alle beteiligten Personen von hoher Bedeutung sein. Dies gilt auch aus der Perspektive von AbsolventInnen. So weisen Katharina Nicolai und Stefanie Schwarz als Absolventinnen des Bachelorstudiengangs „Bildung und Erziehung im Kindesalter“ an der ASFH Berlin in einem Beitrag über ihre Erfahrungen, die sie in einem unbegleiteten Berufseinstieg in die Praxis der Frühpädagogik machten, darauf hin, dass für „die frisch gebackenen Absolventinnen [der Frühpädagogik] (...) eine über das Studium hinausgehende Anbindung an die Hochschule eine große Hilfe [wäre], wenn sie z. B. eine Anlaufstelle für kollegiale Beratung und Unterstützung böte“ (Nicolai/Schwarz 2008, S. 231). Explizit formuliert wird auch hier deutlich, dass eine Begleitung des Berufseinstiegs den AkteurInnen selbst wichtig ist, um ihr berufliches Handeln mit Hilfe professioneller Unterstützung zu reflektieren und Handlungssicherheit zu gewinnen. Es bestätigt sich demnach, dass gerade der Beginn der beruflichen Entwicklung nicht unreflektiert und zufällig erfolgen sollte, sondern dass eine institutionalisierte Berufseinstiegsphase Unterstützung bieten kann.

Um eine Berufseinstiegsphase fundiert gestalten zu können, müssen die Ziele abgesteckt werden, die anzustreben sind: Das Ziel frühpädagogischer Studiengänge ist es, „wissenschaftlich qualifizierte Bildungsexperten auszubilden und eine hohe professionelle pädagogisch-praktische Handlungskompetenz anzulegen“ (Robert Bosch Stiftung 2008, S. 39). Die zweite (Aus-)Bildungsphase dient nach Hericks der „Erarbeitung und Einübung unmittelbarer beruflicher Handlungskompetenz und erster Routinen“ (Hericks 2006, S. 20). Damit schließt sie an die erste Phase an, denn Handlungskompetenz kann erst in der Praxis (weiter-)entwickelt werden. Die Berufseinstiegsphase müsste also derart gestaltet sein, dass berufliche Entwicklung individuell möglich werden kann. Diese lässt sich folgendermaßen definieren:

„Unter beruflicher Entwicklung verstehen wir den Erwerb berufsrelevanter Kompetenzen und Fähigkeiten, die Ausbildung von pädagogischen Einstellungen und Werthaltungen als Grundlagen der eigenen berufsbezogenen

Identität im lebensgeschichtlichen Verlauf von Ausbildung und Berufstätigkeit.“ (Messner/Reusser 2000, S. 157)

Kernziel einer institutionalisierten Berufseinstiegsphase ist demnach, die berufliche/professionelle Entwicklung der BerufsanfängerInnen zu begleiten und zu fördern. Dabei kann sie als „berufspraktische Ausbildung“ (Herzog/von Felten 2001a, S. 24) verstanden werden, „die eine Art Drehscheibe zwischen Wissen und Handeln darstellt“ (ebd.). Man kann ihr – ähnlich wie den Praktika während des Studiums – „eine Scharnierfunktion“ (Herzog/von Felten 2001a, 19) zuordnen, die „den Erwerb von Wissen mit dessen Nutzung verbinden“ soll (ebd.). Die Berufseinstiegsphase dient damit auch der Transformation des während des Studiums erworbenen Wissens in pädagogisch angemessenes Handeln (vgl. Universität Bremen 2009, 4). Das vorrangige Ziel des berufspraktischen Jahrs ist demgemäß die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz. Die AbsolventInnen sollen in dem Jahr „eine umfassende Einführung in das Arbeitsfeld der Frühpädagogik erhalten und sich zunehmend zu professionellem, eigenverantwortlichen Handeln qualifizieren“ (Carle/Koepfel 2010, S. 4). Dabei sollten sie auch zu „reflektierenden PraktikerInnen“ (n. Schön 1983) reifen, um „unter den Bedingungen von Ungewissheit“ (Rabe-Kleberg 2004, S. 5), die in pädagogischen Tätigkeitsfeldern stets gegeben sind, verantwortlich tätig sein zu können.

I. B. Die Bedeutung der Reflexion im Berufseinstieg

Ein zentrales Kompetenzfeld im Berufseinstieg und bei der Entwicklung pädagogischer Professionalität bildet die berufspraktische Reflexion. Die Fähigkeit zur Reflexion zu erlangen, liegt dabei als Aufgabe quer zu allen Aufgaben im frühpädagogischen Handlungsfeld, wie Rauschenbach (2006) verdeutlicht:

„Die Kompetenz, sich in (Lern-)Settings, die sich in vergleichsweise schwach strukturierten, offenen Interaktionssituationen mit Kindern, Eltern und KollegInnen ständig wandeln und neu ergeben, zielführend bewegen zu können, erfordert ein hohes Maß an analy-

tischer, reflexiver und selbstreflexiver Kompetenz.“ (Rauschenbach 2006, S. 6)

Die Fähigkeit zur Reflexion muss bereits im Studium angebahnt werden. Dies gilt insbesondere dann, wenn der Berufseinstieg nicht begleitet wird und die BerufseinsteigerInnen sich autark in ihr Handlungsfeld einarbeiten müssen. Während des Berufseinstiegs bieten dann Methoden wie z. B. die „Kollegiale Fallberatung“ Möglichkeiten, das komplexe berufliche Handeln gemeinsam mit anderen zu reflektieren.

ElementarpädagogInnen und das Tätigkeitsfeld der pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen

Bereits im Verlauf des Studiums an der Universität Bremen können die angehenden ElementarpädagogInnen erste praktische Erfahrungen während insgesamt vier Praktika sammeln. Diese werden jeweils zu gleichen Teilen in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen durchgeführt.⁴ Zu Beginn der einjährigen Berufseinstiegsphase jedoch stehen die AbsolventInnen vor neuen und äußerst vielfältigen Herausforderungen. AbsolventInnen am Ende eines Lehramtsstudiums haben bereits vor der Aufnahme des Referendariats ein relativ klares Berufsbild vor Augen und eine deutliche Vorstellung davon, was sie oder ihn als LehrerIn im Beruf erwartet. Die AspirantInnen der Elementarpädagogik treten demgegenüber in eine Tätigkeit ein, die nicht klar umrissen, in einen Beruf, der derzeit noch nicht allgemein existent ist, den es vielmehr erst zu entwickeln und zu beschreiben gilt. Sie begeben sich damit in einen für sie recht offenen Prozess. Dieser Prozess hat einen markanten Doppelcharakter: Sie arbeiten sich in ein Tätigkeitsfeld ein, an dessen Erschaffung sie als Pioniere und Pionierinnen der Elementarpädagogik maßgeblich beteiligt. Hier geht also das Erfinden dem Erkunden voraus, der Wegerbau der Wegerkundung. Ohne sukzessives

⁴ Die Praktika werden aufgrund der Doppelqualifizierung des Studiengangs für den Elementarbereich wie für die Grundschule in beiden Institutionen durchgeführt, so dass die Studierenden erste Erfahrungen in beiden Bereichen sammeln können.

Plan-Do-Check-Act, also praktischgestalterisches Reflektieren (zur Erläuterung siehe Carle 2000, S. 390-392).

Das ist noch nicht alles: Die Uni-AbsolventInnen begeben sich in ein Praxisfeld, das in weiten Teilen nicht oder nur wenig auf sie vorbereitet ist und möglicherweise (noch) keinen Bedarf für eine (weitere) Qualifikation auf Hochschulniveau im Feld sieht. Die ElementarpädagogInnen haben keine Vorbilder für ihre „Ausbildung“ in der Praxis. Sie kommen mit ihrer Qualifikation als WegbereiterInnen für sich selbst und müssen sich bzw. ihrer Tätigkeit einen Weg bahnen. Dies birgt neben der Gefahr der unreflektierten Anpassung an die Praxis (s. o.), gleichzeitig ein hohes Potenzial: Die BerufseinsteigerInnen können ihr Berufsprofil mit entwickeln und ihr Tätigkeitsfeld mit organisieren (als anschauliche Beispiele siehe die 4 Praxisprojektbeschreibungen). Mit Ausbildung und Begleitung in ihrem Tätigkeitsfeld in den Kindertageseinrichtungen befinden sich die Berufseinsteigenden ebenfalls in einer offenen bis unsicheren Situation: Einerseits werden sie von erfahrenen Fachkräften aus der Praxis angeleitet und lernen von ihren Mentorinnen. Andererseits werden sie das, was sie kennenlernen und erfahren, vor dem Hintergrund ihres Wissens aus dem Studium mit diesem abgleichen und auf Gültigkeit überprüfen - reflektieren. Sie werden damit für Irritationen und auch Unruhe in den Kindertageseinrichtungen sorgen. Mit dieser besonderen Rolle und der „einmaligen“ Herausforderung, die sich zusätzlich zum Berufseinstieg stellt, müssen sie umgehen lernen. Auch hierbei bildet die Möglichkeit zur auch reflexiven Bewältigung eine unerlässliche Erfolgsvoraussetzung.

II. Der Weg vom Studium zur Elementarpädagogikpraxis

Für dieses Kapitel wird auf erste Auswertungen einer Untersuchung zum Berufseinstieg der ElementarpädagogInnen in Bremen zurückgegriffen.⁵ Strukturell ist das Berufsein-

⁵ Leineweber, Sabine: Aus der Uni in die Kita – Auf dem Weg in einen neuen Beruf. Begleitung der ersten ElementarpädagogInnen B. A. der Universi-

stiegsjahr hier so angelegt, dass die Berufseinsteigenden an vier Tagen in der Woche in einer Kindertageseinrichtung arbeiteten und an einem Tag die Begleitveranstaltung in der Universität besuchen.⁶ Anhand der Erfahrungen der AbsolventInnen im ersten Durchgang der Berufseinstiegsphase wird beispielhaft dargestellt, wie sich der Einstieg in die Praxis in einer Kindertageseinrichtung gestalten kann. Es folgen hier jedoch keine Rezepte für einen „optimalen“ Berufseinstieg. Alle BerufseinsteigerInnen wurden und werden mit ähnlichen Themen und auch Aufgaben konfrontiert, jedoch stellte sich jede Anforderung sowie deren Bewältigung für die einzelnen Personen unterschiedlich dar. Die verschiedenen Einrichtungen und somit Arbeitsbedingungen für die BerufseinsteigerInnen sind heterogen - bezogen u.a. auf die sozialräumliche Lage der Kita sowie deren Größe, die pädagogischen Konzepte, nach denen gearbeitet wird, spezifische Rahmenbedingungen der unterschiedlichen Träger, um nur einige Aspekte zu nennen. Jede/r der AbsolventInnen bringt ein individuelles Set aus Fähigkeiten, Einstellungen, Haltungen, Umgangsweisen, Ressourcen und nicht zuletzt ihre/seine Persönlichkeit mit, was dafür sorgt, dass Anforderungen unterschiedlich wahrgenommen und ebenso unterschiedlich gemeistert werden (s. hierzu Keller-Schneider 2010, S. 71ff; S. 113).

Es geht hier vor allem darum darzustellen, welche Erfahrungen die ersten AbsolventInnen in ihren Einrichtungen in Bremen machten und was eine institutionelle Begleitung zum Gelingen des Berufseinstiegs beitragen kann. Zur Verdeutlichung einiger aufgeführter Aspekte sind im Text Zitate aus Interviews mit den ElementarpädagogInnen eingefügt und hervorgehoben. Daneben wird thematisiert, welche Möglichkeiten es gibt, den eigenen Weg als ElementarpädagogIn zu finden, wenn es noch keine institutionalisierte Berufseinstiegsphase gibt. Dennoch möchte ich an dieser Stelle darauf hinweisen, dass eine umfangreiche Begleitung des Eingangs in

tät Bremen in die Praxis [Arbeitstitel]; Promotionsvorhaben, Universität Bremen.

⁶ Über die genaue Struktur und den Aufbau der Berufseinstiegsphase sowie die begleitenden Entwicklungsinitiativen gibt der Baustein „Didaktische Grundlagen“ dieser Handreichung Aufschluss.

ein bestehendes Feld absolut notwendig erscheint, um einerseits den AbsolventInnen Sicherheit und Unterstützung zu geben, andererseits die Fachkräfte in der Praxis mit der neuen Qualifikation vertraut zu machen, gleichzeitig die Erfahrungen aus der Praxis aufzunehmen und gemeinsam mit allen Fachkräften für eine enge Verschränkung von Lernort Hochschule und Lernort Praxis zu sorgen. So können die Erfahrungen aus den Kindertageseinrichtungen in die Hochschule zurückfließen und eine Anpassung der Studieninhalte an die Bedürfnisse im Tätigkeitsfeld ermöglichen.

Auf institutionelle und strukturelle Rahmenbedingungen sowie die begleitende Entwicklungsarbeit während der Projektlaufzeit in Bremen wird im Baustein „Didaktische Grundlagen“ dieser Handreichung eingegangen. Im Folgenden geht es anhand der Erfahrungen der ersten AbsolventInnen der Berufseinstiegsphase in Bremen darum, wie die UniversitätsabsolventInnen nach ihrem Bachelorabschluss zu ElementarpädagogInnen werden können.

II. A. Anfangsfragen

Bereits während des Studiums, spätestens jedoch mit dessen Abschluss, drängen sich den AbsolventInnen Fragen auf, die mit dem zukünftigen Arbeitsfeld zusammenhängen - oder entsprechende Fragen werden von KommilitonInnen, FreundInnen, Familie gestellt:

Was werde ich nun eigentlich? Was wird mein Beruf, was meine künftige Aufgabe und Tätigkeit sein? Was unterscheidet mich in meiner Arbeit von den ErzieherInnen? Werde ich andere Arbeit machen? Bin ich ‚besser‘ als die ErzieherInnen oder mache ich ‚bessere‘ Arbeit? Oder bin ich einfach nur ‚anders‘? Was genau kann ich denn? Was alles weiß ich aus der Uni? Kann ich umsetzen, was ich gelernt habe? Werde ich mit den Kindern klar kommen? Werden die Eltern mich akzeptieren? Wollen die Kollegen/innen in der Kita mich haben? Bin ich eine Konkurrenz für sie? Was erwartet die Praxis von mir? Was erwarten Uni, Begleitung,

Träger? Reicht das, was ich mitbringe, um in der Kita zu bestehen? Wo kann ich mit meinem Abschluss nach diesem Jahr arbeiten? Wird es dann schon Jobs für Elementarpädagog/innen geben? Werde ich entsprechend meines Abschlusses bezahlt? ...

Dies sind nur die anfänglichen Fragen, die sich die ersten AbsolventInnen stellten, die einerseits die Offenheit und Prozesshaftigkeit dieses Berufseinstiegs zeigen, die andererseits die Probleme und Unsicherheitsfaktoren (s. o.) deutlich kennzeichnen. Manche ihrer Fragen konnten sie im Verlauf des Jahres beantworten, andere sind nach wie vor offen und Teil der Entwicklung dieses Prozesses des Eingangs von ElementarpädagogInnen in das elementarpädagogische Tätigkeitsfeld.

II. B. Der Einstieg in den Berufseinstieg

Klammert man Bewerbungsverfahren und das Finden der richtigen Einrichtung einmal aus, so ist die erste Hürde, die im Berufseinstieg zu nehmen ist und die sich allen in vergleichbarem Maße stellt, im Arbeitsalltag der Kindertageseinrichtung an- und zurechtzukommen. Die BerufseinsteigerInnen der Elementarpädagogik stehen in den Einrichtungen alltagspraktischen Herausforderungen gegenüber, für die sie zunächst ein eher schmales praktisches Repertoire mitbringen (z. B. in Bezug auf Fingerspiele, Lieder, Bewegungsspiele). Demgegenüber bringen sie eine wissenschaftlich fundierte fachliche, fachdidaktische sowie erziehungswissenschaftliche Bildung und entsprechende Fähigkeiten mit. Während es in den Einrichtungen zu Beginn zunächst darum gehen wird, zu lernen, die Anforderungen des Arbeitsalltags innerhalb der institutionellen Strukturen zu bewältigen, sollen die BerufseinsteigerInnen nach einer Phase der Orientierung zunehmend eigene und wissenschaftlich fundierte Konzepte in ihre Handlungen einfließen lassen.

Orientierung in der Praxis

Die tägliche, regelmäßige Arbeitszeit stellt eine erste Veränderung der Lebenssituation nach dem Studium dar, die gerade am Anfang

nicht zu unterschätzen ist. Der zuvor im Studium weitestgehend selbst gestaltete und überwiegend selbst bestimmte Tagesablauf wird nun durch äußere Vorgaben strukturiert. Auch wenn man das „Arbeitszeitkorsett“ bereits während der Praktika im Studium kennengelernt hat, so stellt sich nun doch die Situation gänzlich anders dar: Die AbsolventInnen sind für eine sehr viel längere Zeitdauer - ein Jahr - in den Einrichtungen. Sie werden stärker als während der Praktika in den Arbeitsalltag mit eingeplant, sie haben einen wesentlich umfänglicheren Arbeitsauftrag und auch veränderte eigene Ansprüche an dieses Jahr in der Kindertageseinrichtung. Es geht nicht mehr darum, sich der eigenen Studienwahl zu versichern und das Arbeitsfeld generell kennenzulernen, sondern darum, den Arbeitsauftrag ganzheitlich und verantwortlich auszufüllen, den eigenen Ansprüchen zu genügen, Handlungskompetenzen zu erwerben und eigene pädagogische Professionalität anzubahnen. Die Einrichtungen erwarten ein Einbringen der Qualifikation von den AbsolventInnen. Sie sind einerseits gespannt auf die neuen Fachkräfte, blicken aber gleichzeitig auch kritisch auf die angehenden ElementarpädagogInnen.

Neben dem Kennenlernen der Kinder, Eltern und TeamkollegInnen geht es hinsichtlich des Kennenlernens der institutionellen Strukturen zu Beginn um eine Orientierung: Orte und Räumlichkeiten, Zuständigkeiten, Tagesablauf, Strukturen für die Kinder, bestehende Regeln und Verantwortlichkeiten (in der Gruppe, in der Einrichtung). Diese Phase des Ankommens und der Orientierung dauert individuell unterschiedlich lange. Es zeigt sich, dass die Dauer nicht nur von AbsolventInnen abhängt, sondern auch von den Bedingungen in den Einrichtungen: Wird jemand in die Arbeit eingeführt oder muss sie/er sich alles selbstständig erschließen? Wird sie/er in Abläufe und Planungen einbezogen oder nicht? Erhält jemand dezidierte Aufgaben, z. B. im Gruppengeschehen, die zu erfüllen sind und dennoch genügend Freiraum, um das eigene Handlungsfeld „entdecken“ zu können? Gibt es Raum für Anleitungs- oder Ausbildungsgespräche, für Fragen u. ä...? Viele Aspekte in dieser Phase sind auch von der Persönlichkeit der BerufseinsteigerInnen abhängig: Die einen benötigen zunächst eine feste und klare

Struktur, um sich im Arbeitsalltag zurechtzufinden und ihre Aufgaben bewältigen zu können, andere nutzen jeden möglichen Freiraum, um überall „hinein zu schnuppern“ und so die Einrichtung mit ihren Rahmenbedingungen auf eigenen Wegen kennenzulernen. Während eine/r eine feste Bezugsperson benötigt, geht jemand anderes auf verschiedene Personen zu und erkundigt sich bei derjenigen, die er/sie antrifft. Offenheit und ein Einlassen auf diese neue Situation war den Berufseinsteigenden in dieser Zeit wichtig, vor allem hinreichend Zeit zu haben, um ihre Umgebung kennenzulernen.

Während der Orientierungsphase geht es neben dem Ankommen in der Kita vor allem darum, die Kinder und das Team, die Kolleginnen und Kollegen, kennenzulernen, Beziehungen zu ihnen aufzubauen und einen eigenen Platz zu finden – wobei gerade letzteres einen Prozess darstellt, der nicht innerhalb eines mehr oder minder kurzen Zeitraums abgeschlossen sein wird und auch durch die eingeschränkte Dauer des Arbeitsverhältnisses von einem Jahr erschwert wird. In dieser Zeit haben die AbsolventInnen teilweise einen PraktikantInnenstatus, was das Entwickeln eines „professionellen Rollen- und Selbstverständnis[ses]“ (Robert Bosch Stiftung, 2008, S. 25) als Elementarpädagogin zusätzlich erschwert.

Arbeit mit Kind (und Gruppe)

Verschiedentlich wird von den ElementarpädagogInnen berichtet, dass es zu Anfang nicht einfach gewesen sei, Kontakt zu den Kindern herzustellen und Beziehungen aufzubauen. Häufig fühlten sich die „Neuen“ von den Kindern „ausgetestet“: Die Kinder probierten, wie viel Spielraum ihnen gegeben würde, ob die/der Neue „die Regeln“ kenne und ob sie/er nicht Dinge erlaube, die ihnen sonst „verboten“ seien, bzw. die sonst anders gehandhabt würden. Für die Berufseinsteigenden stellte dies eine besonders anspruchsvolle Zeit dar, der sie mit Geduld begegnen, sie gleichzeitig aber auch als Chance betrachten mussten. Es galt für sie bereits hier eine eigene Haltung an den Tag zu legen und diese für die Kinder transparent zu machen. Im Umgang mit den Kindern wird die eigene pädagogische Haltung hinterfragt und ausgelotet, wie weit man mit dem Wissen und der Handlungsfähig-

keit, die man bisher erreicht hat, kommt. „Austesten“ als einen Bestandteil des Kennenlernens und Beziehungsaufbaus zu begreifen fiel den Berufseinsteigenden dabei nicht immer leicht. Dies ist in erster Linie darauf zurückzuführen, dass sich die AbsolventInnen gerade in dieser Anfangsphase mit so vielen unterschiedlichen und komplexen Anforderungen konfrontiert sahen, die sie nicht erwartet und auch noch nicht erlebt hatten, die sie nicht antizipieren konnten, wie z. B. den Umgang mit gewaltbereiten Kindern oder mit Kindern, die in schwierigen familiären Verhältnissen leben. Für den Umgang mit diesen und anderen schwierigen Situationen müssen pädagogisch begründbare Handlungsoptionen gefunden werden, was für einige besonders in der anfänglichen Praxisphase schwierig war, weil sie sich auf so viele Dinge gleichzeitig konzentrieren mussten.

„Ich war hier am Anfang absolut überfordert, konnte mit manchen Kindern gar nicht. (...). Und ähm, damit kam ich nicht klar. Ich kam nicht klar mit Kindern, die mich schlagen, die mich spucken, die mich kratzen. Ich (...) wusste überhaupt nicht, wie dann der Schritt weiter ist, also was man dann macht, wenn sie denn wirklich so zornig werden, mit Gewaltausbrüchen. Da hatte ich hier ganz viel zu lernen in der Gruppe. Und ich bin eigentlich ganz froh, dass ich schon da bin, wo ich bin.“ (Rebecca⁷ nach einem halben Jahr in ihrer Kindertageseinrichtung)

Hilfreich war es für sie, sich am Anfang Zeit zu lassen, sich zuzugestehen, nicht alles auf einmal können zu müssen, Fehler machen zu dürfen. Es war wichtig zu hören und zu erfahren, dass auch routiniertes Personal in manchen Situationen an Grenzen kommt; sich Unterstützung holen zu können, wenn allein kein Weiterkommen möglich war. Gleichsam von hohem Wert war es einfordern zu können, über schwierige und belastende Situationen zu reden oder die Möglichkeit zu haben, eigene Wege auszuprobieren und mit den Kindern zu individuellen Umgangsweisen zu kommen:

⁷ Dies und alle folgenden Zitate stammen aus der Begleituntersuchung. Sämtliche Namen sind geändert.

„Das hat sich jetzt gebessert. Und es ist auch so, dass ich mehr Abkommen habe mit den Kindern oder dass wir Absprachen machen, dass wir uns zusammensetzen und überlegen, wie es geht. Und dass man da dann auch irgendwie dann auch wirklich Wege hat, mit denen man arbeiten kann. (...) Aber ich fand es am Anfang ganz anstrengend. Und da dachte ich, ob man das aushalten kann?“ (Rebecca nach einem halben Jahr in ihrer Kindertageseinrichtung)

Diese Anfangsphase ist für alle kräftezehrend. In der universitären Begleitung war es den AbsolventInnen in dieser Zeit in erster Linie wichtig, Raum zu haben, um sich über ihre anfänglichen Erlebnisse und auch Schwierigkeiten an einem Ort außerhalb der Kindertageseinrichtungen austauschen zu können. Zu erfahren, dass es den anderen Berufseinsteigenden in vielen Situationen vergleichbar erging und im Gespräch Handlungsalternativen für künftige Situationen erarbeiten zu können, half ihnen vor allem dabei, sich immer wieder auf neue Möglichkeiten des Handelns einzulassen. In der Begleitung an der Universität forderten sie auch fachlichen Rat zu den verschiedensten Themen ein, die sie in dieser Zeit bewegten. Dies waren zu Beginn z. B. die Beschäftigung mit rechtlichen Fragen: Wie gestaltet sich die Aufsichtspflicht? Welche Rechten und Pflichten habe ich in dieser Ausbildungsphase? Es gab Interesse an Themen wie z. B. Kindeswohlgefährdung und den Umgang damit. Dafür wurden dann Experten zu Gesprächen eingeladen. Daneben nahmen sie das Angebot zu „kollegialer Fallberatung“ in Anspruch, um für sie besonders herausfordernde Situationen zu reflektieren, sie aus verschiedenen Perspektiven wahrnehmen zu können, das eigene Handeln daran zu überprüfen und Handlungsalternativen zu entwickeln.

Sollte es keine institutionelle Begleitung des Berufseinstiegs geben, ist es hilfreich, sich bereits im Vorfeld innerhalb des Studiengangs mit KommilitonInnen zu vernetzen und „Peer-groups“ zu bilden. Dieser Prozess sollte während des Studiums von der Hochschule initiiert und strukturell verankert werden. Es könnte daneben z. B. eine aktive Fachschaft unterstützt, Monitoring via Alumni initiiert werden

u. ä. Mit der Peer-group können im Berufseinstieg regelmäßige Treffen vereinbart werden, um einen Austausch mit vertrauten Personen zu haben, die sich in einer ähnlichen Situation befinden. So kann gegenseitige Unterstützung geleistet werden, die eigenen Handlungen können in der Gruppe vertrauensvoll reflektiert werden - zu möglichen Reflexionsfragen für die BerufseinsteigerInnen siehe die beiden Bausteine „Pädagogische Grundlagen“ und „Didaktische Grundlagen“. Werden im Studium Methoden wie die „Kollegiale Fallberatung“ erlernt, kann sie innerhalb dieser Peer-groups durchgeführt und während des Berufseinstiegs fortgeführt werden, um die Reflexion des beruflichen Handelns professionell zu unterstützen.

Für viele konkrete Fragen sind selbstverständlich auch die Fachkräfte und/oder Leitungspersonen in der eigenen Einrichtung Ansprechpartner. Auch der Träger kann um Informationen zu verschiedenen Themen gebeten werden. Darüber hinaus kann man sich auch selbstorganisiert in kleinen Gruppen (oder auch als Einzelperson) an Experten wenden und Fragen klären oder z. B. um ein Informationsgespräch bitten. Daneben bieten weitere Anlaufstationen Informationen und Material an, das sich jede/r unverbindlich beschaffen kann (neben Literatur je nach Bedarf z. B. Kinderschutzbund, Jugendamt u.a.).

Institution und Team

Neben dem Kennenlernen der Kinder und der Zusammenarbeit mit ihnen, geht es auch im Team um das gegenseitige Kennenlernen, den Aufbau positiver Beziehungen für eine gute Zusammenarbeit. In diesem speziellen Fall des Berufseinstiegs können verschiedene Faktoren Einfluss auf die Entwicklung von guten Arbeitsbeziehungen nehmen, wie z. B. Furcht der ErzieherInnen vor KonkurrentInnen, die zudem eine Qualifikation mitbringen, die langfristig die eigene Eignung zu hinterfragen droht. Gleichzeitig gibt es auf der anderen Seite hohe Erwartungen an die pädagogischen Kompetenzen der AbsolventInnen, die diese aber möglicherweise zunächst nicht erfüllen können. Gerade am Anfang müssen die ehemaligen StudentInnen sehen, dass sie in der Praxis sehr viel von den KollegInnen

lernen können und müssen. Dies führte in einigen Fällen zu einem Gefühl von „Nicht-Wissen“ und „Nicht-Können“ bei den Berufseinsteigenden, was mit mancher Unsicherheit einherging.

„Aber das war ja bei mir wirklich gut, dass die das ähm auch belächeln konnten und das nicht so gesehen hatten, und ich ja auch wirklich den-den Mut hatte am Anfang auch zu sagen ‚Puh, ich-ich bin soweit nicht - und ich brauche ganz viel Hilfe und Unterstützung von euch. Und ich muss meinen Weg finden und ich habe ihn nicht. Und ich bin noch kein Profi. Noch lange nicht.‘ Und ähm das muss man dann ja aber auch äh sich zugestehen und - und das so präsentieren.“ (Rebecca am Ende des Berufseinstiegsjahres)

Rebeccas Aussage macht darauf aufmerksam, was zu Beginn im Team besonders wichtig ist, nämlich eigene Erwartungen zu klären und diese auch zu äußern. Dabei gehört es ebenfalls dazu, die Erwartungen, die von den KollegInnen an die Berufseinsteigenden gestellt werden, zu erfragen - zu möglichen Fragen siehe die Reflexionsfragen in den anderen Bausteinen. Beide Erwartungskklärungen sind notwendige Voraussetzungen, um verlässlich miteinander arbeiten zu können: Was wird von mir und meiner Tätigkeit erwartet? Was erwarte ich von den KollegInnen und von deren Arbeit? Worauf wird besonderer Wert gelegt in der Gruppe, in der Einrichtung? Gerade in diesem offenen Berufseinstieg ist es hilfreich, auch die gegenseitigen Vorstellungen von Zusammenarbeit zu klären. Bührmann zeigt auf, dass es „grundsätzlich wichtig bei der Positionierung im System ist [...], sich behutsam und vorsichtig dem eingespielten Arbeitsteam zu nähern, sowie zunächst eine zurückhaltende und beobachtende Haltung einzunehmen“ (Bührmann 2008, S. 176). Dies mag zunächst banal erscheinen, erlangt aber vor dem Hintergrund der Unsicherheitsfaktoren, die mit diesem Berufseinstieg einhergehen (s. o.), besondere Bedeutung, um nicht Vorurteile gegen die HochschulabsolventInnen zu schüren. Teilweise erfahren Berufseinsteigende eine Abwertung ihrer Arbeit durch KollegInnen – möglicherweise ein Zeichen der Unsicherheit im Um-

gang mit der neuen Qualifikation. Auch hier ist es von großer Bedeutung, sich Zeit zu lassen, ankommen zu dürfen und vor allem auch die Expertise der ErzieherInnen anzuerkennen – jedoch gleichermaßen auch die eigene Position in der gemeinsamen Arbeit zu finden.

„Am Anfang war das sehr kritisch, aber da hatte ich auch noch eine Kollegin über mir, die das irgendwie noch, die jeden Fehler so gesehen hat und mittlerweile hat man sich eingefunden und man weiß, wer irgendwie strenger ist und wer das so enger sieht mit den Regeln. Und jetzt geht das. Und mittlerweile würde ich auch einfach sagen: Du, das war das Bedürfnis der Kinder. Und deshalb bin ich hier!“ (Iris nach einem halben Jahr in ihrer Kindertageseinrichtung)

Die äußere Begleitung der BerufseinsteigerInnen stellt eine notwendige Hilfestellung in dieser schwierigen Situation dar. Die positiven Begleitungseffekte müssen aber – wie mehrfach gesagt – von den BerufseinsteigerInnen in ihren Einrichtungen selbständig umgesetzt werden. Eine wesentliche Stütze hierbei stellen die Einrichtungsleitungen dar – siehe den Baustein „Leitung der Kindertageseinrichtung“.

Kommunikation

Ein wichtiges Thema in diesem Zusammenhang ist eine gelingende Kommunikation. Neben der hohen Bedeutung, die ihr generell zukommt, stellt Kommunikation ein besonders sensibles Feld für die Berufseinsteigenden dar, die noch keine klar zugewiesene Rolle haben und sich zur ElementarpädagogIn erst entwickeln müssen, die Begleitung benötigen, die eigenes Wissen in die Kindertageseinrichtungen bringen und einen durchaus kritischen Blick auf den gewohnten Alltag werfen. Dies birgt Konfliktpotential und stellt für beide Seiten eine gegebenenfalls unangenehme und nicht immer leicht zu meisternde Situation dar, die hohes Einfühlungsvermögen, Zurückhaltung und Augenmaß nicht nur von den Berufseinsteigenden erfordert. Insbesondere wenn es um das Einbringen von Kritik und/oder Veränderungsvorschlägen geht, ist es wichtig, wie die Gesprächspartner mit der

potentiellen Kritik umgehen, wie sie geäußert und wie sie angenommen wird. Aspekte, die jemand für kritikwürdig hält, sollten darauf überprüft werden, ob alle relevanten Aspekte richtig erkannt sind. In der Annahme von Kritik sollte Offenheit herrschen und eine Überprüfung der kritisierten Faktoren. So resümiert eine Kitaleitung über die ElementarpädagogInnen:

„Das war nicht immer einfach für uns. Die legen ihren Finger in die Wunde – und die lassen den da auch drin. Und das ist nicht sehr schön. Aber wir mussten dann schon da hingucken und uns fragen, haben sie vielleicht Recht und müssen wir da unser bisheriges Tun mal überdenken?“ (Kitaleitung am Ende des ersten Berufseinstiegsjahres)

II. C. Eigene Wege gehen

Die für die meisten längste Zeit während des Berufseinstiegsjahres stellte die „Erprobungs- und Verselbständigungsphase“ dar.⁸ Nachdem die AbsolventInnen grundlegende Orientierung gefunden hatten, ging es zunehmend darum, die eigene Qualifikation einzubringen, Wissen und Können einzusetzen, nach den eigenen Vorstellungen, die sie im Studium entwickeln konnten, mit den Kindern zu arbeiten. Die spezifische Qualifikation der AbsolventInnen liegt dabei in ihrer fundierten wissenschaftlichen Ausbildung, die fachliches, fachdidaktisches und erziehungswissenschaftliches Wissen umfasst. Ihre Kenntnisse ermöglichen es ihnen z. B. die aktuellen Themen der Kinder in deren Handlungen zu erkennen. Es befähigt sie dazu, komplexe Situationen auf ihre unterschiedlichen Aspekte hin zu analysieren und alternative Strategien zu entwickeln, die eine Neubestimmung von Situationen ermöglichen. In ihrer Arbeit mit den Kindern verstehen sich die ElementarpädagogInnen in erster Linie als deren Bildungs- und LernbegleiterInnen. Wichtig ist ihnen die Partizipation der Kinder im Alltag, sie möchten Bildungsangebote an den aktuellen Interessen

⁸ Die Phasenstruktur findet sich im „Leitfaden für die Berufseinstiegsphase“ - siehe den Anhang von Carle/Koeppel 2010.

der Kinder ausrichten, wollen ihnen eigene Erfahrungen und Lerngelegenheiten im Spiel ermöglichen und ziehen entdeckendes Lernen vorgegebenen Antworten vor - siehe dazu die beiden Bausteine „Pädagogische Grundlagen“ und „Didaktische Grundlagen“.

Dabei können das Bildungsverständnis und das fachorientierte Studium der AbsolventInnen auch Befremden auslösen. Häufig geht damit in der Praxis die Befürchtung einher, dass sie (schlechtes) schulisches Lernen in die Kita bringen wollen. Für die BerufseinsteigerInnen ist das Gegenteil der Fall. Dies müssen sie verdeutlichen, wenn sie auf derartige Ängste treffen. Dabei hilft auch die Evidenzbasierung ihrer Aussagen. Dafür bildet die systematische Beobachtung ein wichtiges Instrument. Gleichzeitig hilft sie auch bei der pädagogischen Arbeit, um Ressourcen und Stärken der Kinder zu entschlüsseln – siehe hierzu den Baustein „Beobachtung und Diagnostik“. Dies wird in manchen Fällen schon einmal als Passivität ausgelegt und erscheint KollegInnen als wenig hilfreich, da andere Arbeiten eventuell liegen bleiben. Lassen sich die AbsolventInnen auf das Freispiel der Kinder ein, um zu verstehen, was diese beschäftigt, um ihre Weltsicht und Denkstrukturen zu begreifen, werden sie teilweise belächelt, weil die „PraktikantInnen“ eben noch spielen wollen. An solchen Stellen ist es einerseits wichtig für Transparenz eigenen Tuns zu sorgen, andererseits richtig, die eigene Tätigkeit zu verfolgen und sein Handeln fundiert durchzuführen.

Begründet eigene Wege gehen

Die Art und Weise der Arbeit der ElementarpädagogInnen passt nicht immer in die gewohnten Strukturen in den Kindertageseinrichtungen. Z. B. erfordern länger andauernde Experimente oder forschendes ‚Einer-Frage-Nachgehen‘ häufig mehr Zeit, als es das zeitliche und organisatorische Raster, das in den Einrichtungen den Tag strukturiert, zulässt. Für die AbsolventInnen bedeutet dies, die Arbeit manchmal an ungewöhnlichen Stellen zu unterbrechen – sie aber auch an ebenso ungewöhnlichen Stellen wieder aufzunehmen. Das heißt erst einmal nach möglichen Freiräumen suchen, Absprachen mit den Kindern, Eltern und KollegInnen treffen, um festzule-

gen, wann etwas fortgeführt werden könnte, auch (Zeit-) Räume anders zu nutzen, als sie bisher verwendet werden. Die AbsolventInnen der Berufseinstiegsphase waren hier sehr kreativ und nutzten die Möglichkeiten, die sich ihnen boten, indem sie z. B. die Freispielzeit verwendeten, um Dinge zu dokumentieren oder vorzubereiten oder auch um mit Kindern, die interessiert waren, die aufgeworfenen Themen weiter zu verfolgen (siehe z. B. den Praxisprojekt-Baustein zum Marienkäfer- und Pflanzprojekt. Das heißt für künftige ElementarpädagogInnen, in ihrer Arbeit aufgeschlossen, kreativ und auch mutig zu sein, die eigene Arbeitsweise zu verfolgen, im Alltag Wege zu suchen und zu finden, um so zu arbeiten, wie die Situation es erfordert und gegebenenfalls auch überkommene Strukturen aufzubrechen, wenn sie nicht sinnvoll erscheinen.

Ein praktisches Beispiel: „Bewegungsraum“

In einer der beteiligten Einrichtungen war der sogenannte Bewegungsraum nur zu bestimmten Zeiten und für bestimmte Kindergruppen geöffnet. Über die Mittagszeit war der Raum grundsätzlich geschlossen. Die Kinder hatten mittags einen Zeitraum von ca. 1,5 Stunden, währenddessen sie im Kita-Restaurant Mittag essen konnten. Die pädagogischen Fachkräfte waren in diesen Zeiten aufgeteilt: Einige waren zur Unterstützung beim Essen dabei. Mindestens eine befand sich in jedem Gruppenraum, da nicht alle Kinder gleichzeitig beim Essen waren. Ein/e AbsolventIn stellte fest, dass einige der Kinder, die sich nicht beim Essen befanden, in dieser Zeit auffallend unruhig und energiegeladener waren und viel in ihrem Gruppenraum tobten. Sie bauten sich „Sprunglandschaften“ etc. Es kam dabei einerseits zu mancher etwas brisanteren Situation, in der sich die Kinder hätten verletzen können, andererseits wurden Kinder, die in Ruhe spielen wollten, gestört.

Nachfragen im Team, ob nicht der Bewegungsraum für diese Zeit geöffnet werden könne, damit die Kinder dort toben und sich bewegen könnten, erbrachten ablehnende Antworten: „Es sei dann viel zu laut“, „eine Aufsicht müsse dabei sein“, „die Kinder würden dann das Essen vergessen“, oder „sie würden zum Essen laufen und keiner fühle sich für das Aufräumen zuständig“... Allerdings

erfuhr der/die AbsolventIn die große Unruhe einiger Kinder und öffnete an einem Tag dennoch den Bewegungsraum. Vorher hatte sie/er sich mit einer/einem KollegIn abgesprochen, dass diese/r im Gruppenraum bleibe. Gleichzeitig traf sie/er auch mit den Kindern aus dem Gruppenraum Absprachen, was die Zeit im Bewegungsraum, das Aufräumen etc. anbetraf. Die Kinder nahmen das Angebot mit großer Begeisterung an und schnell kamen weitere Kinder hinzu. Es zeigte sich, dass sie die Besonderheit, mittags in den Bewegungsraum zu dürfen, sehr schätzten, so dass sie in der Regel auch die Absprachen gut einhielten. Nachdem es einige Irritationen und auch Missmut unter den KollegInnen gegeben hatte, wurde die Öffnung nach und nach als unkompliziert und als eine gute Lösung für die Kinder angesehen. Seither wurde der Bewegungsraum bei Bedarf auch in der Mittagszeit geöffnet.

Dieses kleine Beispiel zeigt, dass es sich lohnt, den eigenen Beobachtungen zu vertrauen, die eigenen Vorstellungen einzubringen und auch manchmal gegen Widerstände zu versuchen, Dinge zu verändern, weil es die Kinder gut tut. Dem/der AbsolventIn ging es nicht darum, sich einfach durchzusetzen, sondern vielmehr darum, die Bedürfnisse der Kinder wahrzunehmen und ihnen Raum zu geben, dabei den Kindern zu vertrauen, dass sie sich an Absprachen halten und auch verantwortlich damit umgehen.

Ein Thema erkunden: Kinder-Beteiligung

Wie oben erwähnt ist das Thema Partizipation – Beteiligung der Kinder – von hoher Relevanz für die ElementarpädagogInnen. Eher selten existiert bereits eine (wirklich) beteiligende Struktur in den Einrichtungen, in denen das Berufseinstiegsjahr absolviert wird, was das folgende Zitat stellvertretend verdeutlicht:

„Ich hab das mal so eingebracht, dass ich gern mal hören möchte, was die Kinder wollen. Wollen die an unserem Gruppentag - die Kinder sollen einfach mal sagen, was sie wollen und wir schreiben auf und dann stimmen wir ab. Und als ich mit der Idee kam, da wurde ich so angeguckt, so 'Um Gottes willen, das habe ich ja noch nie gehört'. So ganz, so da dachte ich

dann auch ,ah jetzt weiß ich auch wo die Themen herkommen'. Bei uns war es dann häufig so: Ja, was sollen wir denn jetzt machen? Was passt jetzt? Was wäre gut, wenn wir es jetzt machen würden? Was sieht denn im Moment gerade schön aus? Also wir hatten gerade das Thema Farben. Das kam so ein bisschen, ein ganz bisschen von den Kindern, weil wir einfach gemerkt haben, die Kinder können die Farben nicht. Und dann haben wir halt gedacht, gut, dann machen wir halt ein Farbprojekt. (...). Also von den Interessen der Kinder her, das war eher selten der Fall.“ (Tamara am Ende ihres Berufseinstiegsjahres)

Den ElementarpädagogInnen geht es um eine echte Beteiligung der Kinder, bei der diese nicht nur zwischen Angeboten entscheiden können, die die Erwachsenen sich überlegt haben, sondern bei der die Kinder hinsichtlich aller Angelegenheiten, die sie betreffen, beteiligt werden und somit auch selbst Möglichkeiten des Tuns überlegen und einbringen können. Die Kinder beteiligen und entscheiden lassen setzt voraus, dass sie informiert sind über die Möglichkeiten, die sie zur Beteiligung haben und verstehen, was es bedeutet, selbst zu entscheiden. Dies wiederum benötigt einen Einführungsprozess, der einige Zeit beanspruchen kann und erfordert, dass alle AkteurInnen ihn unterstützen, was auch eine entsprechende Vor- und Zusammenarbeit im Team bedeutet. Für die AbsolventInnen stellt echte Partizipation einen wichtigen Bestandteil ihres beruflichen Selbstverständnisses dar.

Eine besondere Möglichkeit, die sich über die Uni-Begleitveranstaltungen zum Thema „Beteiligung von Kindern“ anbot, war ein Besuch in der Freinet-Kindertagesstätte „PrinzHöfte“⁹. Hier konnten die ElementarpädagogInnen eine Kita kennenlernen, in der Selbstorganisation und Demokratie als zentrale Struktur in der Arbeit mit Kindern umgesetzt wird. Diesen Ausflug haben die Elementarpä-

⁹ Seit August 2011 ist der Freinet- Kindergarten PrinzHöfte Konsultations-KiTa des Landes Niedersachsen zum Thema "Demokratie und Selbstorganisation im Kindergarten" - siehe URL: www.tagungshaus-mikado.de/20.html (Zugriff: 20120112).

dagogInnen als herausragendes Element in der Begleitung wahrgenommen, aus dem sie zahlreiche Anregungen mitnehmen konnten. Auch war es ihnen während der Begleitveranstaltungen wichtig, sich über Umsetzungsmöglichkeiten der Beteiligung von Kindern auszutauschen, fachliche Beratung einfordern zu können und sich gegenseitig rückzuversichern, dass ihre Vorstellungen und Ansprüche richtig seien. Sie thematisierten, wie sie unter den jeweils gegebenen Rahmenbedingungen ihre Vorstellung von Partizipation umsetzen konnten. Damit unterstützten sie sich gegenseitig, motivierten sich und erfuhren so auch selbst immer wieder neue Möglichkeiten durch die Berichte der anderen. Dabei waren die Umsetzungen vielfältig. Sie begannen damit, die Kinder zu befragen, was ihre Wünsche für die Gestaltung eines Tages seien und reichten bis hin zur Implementierung eines wöchentlichen Gesprächskreises, in dem grundsätzliche Angelegenheiten zum Kindergartenalltag mit Kindern und Erwachsenen gemeinsam besprochen und entschieden wurden.

Auch hier geht es – sollte man in keine institutionelle Begleitung eingebunden sein – darum, die eigene pädagogisch begründete Haltung zur Beteiligung der Kinder an den sie betreffenden Angelegenheiten zu finden, die eigene Idealvorstellung mit den Realbedingungen abzugleichen und das richtige Maß zu finden, um unter den gegebenen Bedingungen Beteiligung in kleinen Schritten einzuführen, um die Kinder, sich selbst und das Team nicht zu überfordern. Es lohnt sich dabei immer, sich innerhalb der Einrichtung im Team zusammenzufinden und zu thematisieren, warum Aspekte wie eine angemessene Beteiligung der Kinder wichtig sind und Realisierungsmöglichkeiten auszuloten. Transparenz der eigenen Ziele und Vorstellungen deutlich zu machen ist hierfür besonders bedeutsam. Auch Konsultationen von Kindertageseinrichtungen, die nach bestimmten Konzepten arbeiten – wie hier die Freinet-Kita – kann man sicher auch selbst-organisiert durchführen.

Projektarbeit und Themen der Kinder

Wie oben beschrieben, verstehen sich die ElementarpädagogInnen vor allem als LernbegleiterInnen. Sie möchten Bildungsprozesse in Alltagssituationen und im Spiel ermöglichen.

Dies sehen sie als zentralen Bestandteil ihrer Arbeit. Zu Beginn war es – vor dem Hintergrund der Vielfalt der Anforderungen – für die BerufseinsteigerInnen nicht einfach, genau zu hören und zu analysieren, welches Thema für ein Kind oder für eine Gruppe gerade von Bedeutung ist und in welchen Situationen sich Anlässe für Bildungs- und Lernangebote für dieses Thema stecken. Im Rahmen der universitären Begleitung erhielten sie die Aufgabe, ein Projekt zu gestalten, das aus den Fragen der Kinder entstehen sollte. Die Fragen der Kinder wahrzunehmen, die die Durchführung eines Projekts ermöglichten, erwies sich für die meisten von ihnen zu Beginn als nicht so einfach, wie sie es erwartet hatten.¹⁰

In der Zeit der „Suche“ nach einem Projektthema setzten sich die angehenden ElementarpädagogInnen intensiv mit ihrem Verständnis von den Begriffen „Projekt“ und forschendem Lernen auseinander. Als sie nach und nach ihre Themen gefunden hatten, stellten sich an den Studientagen in diesem Zusammenhang Fragen wie: Wie geht es jetzt weiter mit unserem Projekt? Welches Ziel verfolge ich/verfolgen wir mit dem Projekt? Wie viel darf oder kann ich darin lenken, wie viel intervenieren? Darf ich überhaupt einen Impuls geben? Und wenn, wann? Was will ich als nächstes im Projekt tun? Was, wenn die Kinder etwas ganz anderes wollen, als ich? Wie machen wir sichtbar, was wir gemacht haben? Wann ist ein Projekt zu Ende? Die Fragen klärten sich nur zum Teil oder es ergaben sich andere Antworten als erwartet. Jede/r fand eine eigene Vorgehensweise in Abhängigkeit vom Projektthema und den Bedingungen in der Kita. Es entstanden auf diese Art vielfältige, spannende und z.T. sehr umfangreiche Projekte, die teilweise den Rest des Kindergartenjahres begleiteten. So aufwändig es gewesen sein mag, alle Berufseinsteigenden sind am Ende überzeugt, dass dies eine sehr gute Aufgabe gewesen sei, die ihnen insbesondere geholfen habe, sich intensiv mit ihrer Rolle als LernbegleiterIn auseinander zu setzen, die sie dazu gebracht habe sehr genau hinzuhören und herauszufinden, was die Kin-

¹⁰ Die Projekte wurden von den AbsolventInnen dokumentiert. Einige Projektdokumentationen finden Sie in den vier Praxisprojek-Bausteinen.

der tun oder erfahren möchten, wofür sie sich interessierten. Sie lernten intensiv einen Prozess zu begleiten, Impulse zu geben und nicht ein feststehendes Ziel zu verfolgen, sondern eines, das erst auf den Wegen, die vor allem die Kinder einschlugen, entsteht. Nach der Durchführung hörten sie ständig Fragen und/oder Themen der Kinder, die Ideen für weitere Projekte auslösten – etwas, das den BerufseinsteigerInnen zu Beginn des Berufseinstiegs, wie beschrieben, noch schwer gefallen war:

„Dann kam die Projektsuche und halt so die Frage, welches Thema könnte man machen. So - was beschäftigt die Kinder gerade? Das fand ich am Anfang irgendwie total schwer, das so rauszuhören, was denn-, was so los ist in der Gruppe. (...) Jetzt gerade habe ich gemerkt, dass es in meiner Gruppe gerade so ein totales Thema gibt, aus dem man so ein Projekt machen könnte. Ja, da dachte ich so, also, dass es so plötzlich aus denen rausbricht, das gab es halt in dieser Zeit, wo ich auf das Projektthema gewartet habe, nicht. (...) Aber andererseits habe ich dann gedacht, vielleicht habe ich auch nicht richtig hingehört so. Vielleicht gab es das auch in der Zeit, aber ich habe es nicht richtig mitbekommen.“ (Julia am Ende ihres Jahres in der Kindertageseinrichtung)

Auch in den Kitas kam die Arbeit am Projekt sehr gut an - bei Kindern, TeamkollegInnen und Eltern. Gerade am Beispiel dieser Projektarbeit lässt sich verdeutlichen, wie fruchtbar die durch die Universität für die Einstiegsphase als Unterstützungsstruktur eingerichtete Begleitung wirkte. In Kindertageseinrichtungen sind die Ressourcenbedingungen bekanntermaßen wenig optimal: Knappe Personalressourcen und kaum Zeit für mittelbare pädagogische Arbeit (vgl. Viernickel Schwarz 2009) – um nur zwei wesentliche Faktoren zu benennen. Da erscheint eine zusätzliche Arbeit in offener Projektform schnell als Überbelastung, die unter den gegebenen Bedingungen und Strukturen nicht dauerhaft machbar erscheint. Da das Projekt als Aufgabe von der universitären Begleitung gestellt war und somit von vornherein ein Element der Ausbildung darstellte, wurde die Arbeit daran in den Einrich-

tungen dennoch vollständig akzeptiert. Die ElementarpädagogInnen haben unterschiedlich viel Zeit investiert und manchmal Planungen, sofern sie notwendig waren, Materialvorbereitung etc. in ihrer Freizeit erledigt. Auch wenn an manchen Stellen Kompromisse gefunden werden mussten, konnten sie mit ihren Projekten zeigen, dass diese auch in der regulären Tagesstruktur durchführbar sind, wenn etwas flexibel damit umgegangen wird siehe etwa den Projektbericht zur „Forscherwerkstatt“. Hilfreich war dabei auch, dass in der Begleitstruktur an der Universität auch fachdidaktische Beratungsangebote offen standen. Dort konnten die BerufseinsteigerInnen fachliche Unterstützung im Hinblick auf ihre Projekte und/oder Angebote an die Kinder erhalten.

III. Fazit

Es wurde hier an verschiedenen Themen gezeigt, welche Herausforderungen sich am Übergang vom Studium in die praktische Tätigkeit als ElementarpädagogIn in einer Kindertageseinrichtung stellen und was zu deren Bewältigung hilfreich ist. Die hier diskutierten Herausforderungen bilden nur eine exemplarische Auswahl aus der Vielzahl weiterer Anforderungen, die ebenfalls bearbeitet werden müssen, so etwa die Elternarbeit. Zur Unterstützung künftiger BerufseinsteigerInnen wurden deshalb als Handreichung Bausteine zu den wichtigsten Herausforderungen in der Berufseinstiegsphase entwickelt.

So wurde, um den BerufseinsteigerInnen einen erweiterten Blick auch auf die organisatorischen und Leitungstätigkeiten in Kindertageseinrichtungen zu gewähren, auch eine Zeitlang bei der Einrichtungsleitung hospitiert (4 Wochen oder regelmäßig einzelne Tage über das Jahr verteilt). Dies empfiehlt sich auch für AbsolventInnen, die keine Begleitung erfahren. Der Blick „über den Gruppentellerrand“ zeigte den ElementarpädagogInnen, was hinter den Kulissen organisatorisch notwendig ist, um eine fruchtbare pädagogische Arbeit leisten zu können. Sie lernten darüber Netzwerkarbeit und kooperierende Strukturen kennen und erhielten Einblick in ein weiteres Tätigkeitsfeld einer Kindertages-

einrichtung. Möglicherweise können sie hieraus auch Anregungen für ihre eigene berufliche Perspektive entwickeln – siehe dazu auch den Baustein „Leitung der Kindertageseinrichtung“.

Die Berufsperspektive stellt sich derzeit mit Blick auf die besondere Situation im frühpädagogischen Feld als schwierig dar, denn der Prozess der Aufnahme von ElementarpädagogInnen in das Tätigkeitsfeld hat gerade erst begonnen. Noch gibt es keine reguläre Beschäftigungsmöglichkeit und keine eigene Tarifierung für ElementarpädagogInnen, die Signale der Träger zum Thema Einstellung von ElementarpädagogInnen sind unterschiedlich. Wenn die Fachkräfte im Feld verbleiben, werden sie derzeit auf Basis eines Erzieherinnengehalts beschäftigt.

Als einzige/r AbsolventIn mit einer neuen, noch unbekanntem und formal höher angesiedelten Qualifikation in eine Einrichtung und ein bestehendes Team zu kommen, dort einen Platz zu finden, dabei den Übergang aus dem Studium in die Praxis zu meistern und gleichzeitig neue Denk- und Arbeitsweisen mit in die Kindertageseinrichtungen zu bringen erfordert enormes von den Berufseinsteigenden. Solche Rahmenbedingungen erscheinen nicht besonders förderlich, um eine individuelle pädagogische Professionalität zu entwickeln. Die neuen AbsolventInnen in ihrem Einstieg in ihr Tätigkeitsfeld angemessen institutionell zu begleiten und sie damit in ihrem Prozess der Professionalisierung zu unterstützen sollte ein zukunftsweisendes Projekt sein.

Auch die umfangreiche Entwicklungsarbeit im elementarpädagogischen Feld, die das gesamte Vorhaben über die Berufseinstiegsphase hinaus begleitet hat, erscheint im Nachhinein als unumgänglich, um eine langfristig positive Aufnahme der ElementarpädagogInnen in ihrem Tätigkeitsfeld zu gewährleisten. Diese beispielhafte Entwicklung hat in Bremen stattgefunden und die Einbindung wie auch den Erfolg der ersten AbsolventInnen in die Praxis grundgelegt.

Literatur:

Balluseck, Hilde von (Hrsg.) (2008): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen: Budrich. Online einsehbar, URL: books.google.de/books/about/Professionalisierung_der_Fr%C3%BChp%C3%A4dagogik.html?id=CbeORS5RoEC&redir_esc=y (Zugriff: 20111128)

Bührmann, Thorsten (2008): Übergänge in sozialen Systemen. Herausgegeben von Eckard König. Weinheim: Beltz. Online einsehbar, URL: books.google.de/books/about/%C3%9Cberg%C3%A4nge_in_sozialen_Systemen.html?id=Sw-z6FQwNAsC&redir_esc=y (Zugriff: 20111128)

Carle, Ursula (2000): Was bewegt die Schule? Internationale Bilanz, praktische Erfahrungen, neue systemische Möglichkeiten für Schulreform, Lehrerbildung, Schulentwicklung und Qualitätssteigerung. Grundlagen der Schulpädagogik, Band 34. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren

Carle, Ursula (2008): Projektskizze PiK II Bremen „Entwicklung einer Berufseinstiegsphase für B.A.-AbsolventInnen mit Berufsziel Elementarbereich und Schuleingangsphase“. Bremen: Universität Bremen, Fachbereich 12 Bildungs- und Erziehungswissenschaften, Arbeitsgebiet Elementar- und Grundschulpädagogik (unveröffentlicht)

Carle, Ursula (Hrsg.) (2010): Zwischenbericht zum Projekt Profis in Kitas II Bremen „Entwicklung einer Berufseinstiegsphase für B. A.-AbsolventInnen mit Berufsziel Elementarbereich und Schuleingangsphase“. Bremen: Universität Bremen, Fachbereich 12 Bildungs- und Erziehungswissenschaften, Arbeitsgebiet Elementar- und Grundschulpädagogik. Onlinedokument. URL: www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/forschung/PIK_Bremen/Carle2010Zwischenbericht_Berufseinstiegsphase.pdf (Zugriff: 20111028)

Carle, Ursula (Hrsg.) (o. J.a): Lehrangebot der Lehrinheit Frühpädagogik an der Universität Bremen. Webseite. Bremen: Universität Bremen, Fachbereich 12 Bildungs- und Erziehungswissenschaften, Arbeitsgebiet Elementar- und Grundschulpädagogik. URL: www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/Lehre/ (Zugriff: 20120112)

Carle, Ursula (Hrsg.) (o. J.b): Entwicklung einer Berufseinstiegsphase. PiK - Profis in Kitas Bremen II (2009-2011). Webseite des PiK-Projektes an der Universität Bremen. Bremen: Universität Bremen, Fachbereich 12 Bildungs- und Erziehungswissenschaften, Arbeitsgebiet Elementar- und Grundschulpädagogik. URL: www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/forschung/PIK_Bremen/pik2_index.html (Zugriff: 20111028)

Carle, Ursula (Hrsg.) (o. J.c): Begleiteter Berufseinstieg in der Entwicklung - Die Sicht der BerufseinstiegerInnen. Webseite. Bremen: Universität Bremen, Fachbereich 12 Bildungs- und Erziehungswissenschaften, Arbeitsgebiet Elementar- und Grundschulpädagogik. URL: www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/forschung/PIK_Bremen/AbsolventInnen.html (Zugriff: 20120112)

Carle, Ursula; Daiber, Barbara (Hrsg.) (2008): Das Kind im Blick. Eine gemeinsame Ausbildung für den Elementarbereich und die Grundschule. Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik, Bd. 6. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren

Carle, Ursula; Koepfel, Gisela (2010): Leitfaden Berufseinstiegsphase Elementarpädagogik B. A. der Universität Bremen, Fachbereich 12 (Modellphase 2009-2010). Überarbeitete Fassung vom Mai 2010. Onlinedokument. Bremen: Universität Bremen, Fachbereich 12 Bildungs- und Erziehungswissenschaften, Arbeitsgebiet Elementar- und Grundschulpädagogik. URL mit diesem und mit weiteren Dokumenten: www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/forschung/PIK_Bremen/pik2_index.html (Zugriff: 20111028)

Daiber, Barbara; Carle, Ursula (2008a): Der Bachelor of Arts "Fachbezogene Bildungswissenschaften" an der Universität Bremen. In: Carle, Ursula; Daiber, Barbara (Hrsg.): Das Kind im Blick. Eine gemeinsame Ausbildung für den Elementarbereich und die Grundschule. Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik, Bd. 6. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 56-83

Daiber, Barbara; Carle, Ursula (2008b): Ausführliche Beschreibung des Projekts PIK II "Entwicklung einer Berufseinstiegsphase für ElementarpädagogInnen B. A." (2009-2011). Onlinedokument. Bremen: Universität Bremen, Fachbereich 12 Bildungs- und Erziehungswissenschaften, Arbeitsgebiet Elementar- und Grundschulpädagogik. URL: www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/forschung/PIK_Bremen/PIK_2Beschreibung20081111.pdf (Zugriff: 20120112)

Gruschka, Andreas (1985): Wie Schüler Erzieher werden: Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppeltqualifizierenden Bildungsgang des Kollegs Schulversuchs NW. Wetzlar: Verlag Büchse der Pandora

Hericks, Uwe (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Studien zur Bildungsgangforschung, Bd. 8. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online einsehbar, URL: books.google.de/books?id=n1YstTwteewC&dq=Professionalisierung+als+Entwicklungsaufgabe&hl=de&source=gbs_navlinks_s (Zugriff: 20111128)

Herzog, Walter; Felten, Regula von (2001a): Erfahrung und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Beiträge zur Lehrerbildung 19 (1), S. 17-28. URL: www.bzl-online.ch/archiv/heft/2001/1/17 (Zugriff: 20111128)

Herzog, Walter; Felten, Regula von (2001b): Von der Erfahrung zum Experiment. Angehende Lehrerinnen und Lehrer im reflexiven Praktikum. In: Beiträge zur Lehrerbildung 19 (1), S. 29-42. URL: www.bzl-online.ch/archiv/heft/2001/1/29 (Zugriff: 20111128)

Huber, Ursula (2010): Der Begleitete Berufseinstieg für LehrerInnen in Europa. Eine qualitative Analyse von europäischen Modellen zum Begleiteten Berufseinstieg unter dem Aspekt des lebenslangen Lernens zur Erhöhung der Professionalität von LehrerInnen beim Berufseinstieg. Europäische Hochschulschriften, Reihe XI, Bd. 995. Frankfurt am Main: Lang

Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) (2011): Beschlüsse der Jugend- und Familienministerkonferenz vom 26.-27.05.2011, TOP 7.2 Staatliche Anerkennung von Bachelorabschlüssen. URL: www.jfmk.de/Downloads/ffentliche_Beschl_sse_JFMK/TOP_7_2_endg_ltig.pdf (Zugriff: 20111128)

Keller-Schneider, Manuela (2008): Berufseinstieg – eine zu bewältigende Entwicklungsaufgabe? Was können lokale Mentor/innen beitragen? Referat an der Eröffnungsveranstaltung für lokale Mentor/innen der Berufseinführung der Pädagogischen Hochschule St. Gallen, 28. Juni 2008 St. Gallen. URL: [www.phsg.ch/PortalData/1/Resources/weiterbildung/berufseinfuehrung/Keller-Schneider_\(2008\)_Berufseinstieg_lokales_Mentorat.pdf](http://www.phsg.ch/PortalData/1/Resources/weiterbildung/berufseinfuehrung/Keller-Schneider_(2008)_Berufseinstieg_lokales_Mentorat.pdf) (Zugriff: 20111128)

Keller-Schneider, Manuela (2010): Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen. Münster: Waxmann. Online einsehbar, URL: books.google.de/books/about/Entwicklungsaufgaben_im_Berufseinstieg_v.html?hl=de&id=Z4IbhOTas2YC&redir_esc=y (Zugriff: 20111128)

Keller-Schneider, Manuela; Hericks, Uwe (2011): Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 296-313

Messner, Helmut; Reusser, Kurt (2000): Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. In: Beiträge zur Lehrerbildung 18 (2), S. 157-171. URL: www.bzl-online.ch/archiv/heft/2000/2/157 (Zugriff: 20111128)

Nicolai, Katharina; Schwarz, Stefanie (2008): Zwischen allen Stühlen. Frühpädagoginnen in der Praxis. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung in der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen: Budrich, S. 225-233. Online einsehbar, URL: books.google.de/books/about/Professionalisierung_der_Fr%C3%BChp%C3%A4dagogik.html?id=CbeORS5RoEC&redir_esc=y (Zugriff: 20111128)

Rabe-Kleberg, Ursula (2004a): Statt einer Einleitung: "Call for Paper". In: Rabe-Kleberg, Ursula (Hrsg.): Der gesellschaftliche Umgang mit der Ungewissheit – Berufe und Profession als Beispiel. SFB 580 Mitteilungen, Heft 13. Jena: Druckerei der Friedrich-Schiller-Universität, S. 5-6. URL: www.sfb580.uni-jena.de/veroeffentlichungen/zeitschrift/heft13.pdf (Zugriff: 20111028)

Rabe-Kleberg, Ursula (Hrsg.) (2004b): Der gesellschaftliche Umgang mit der Ungewissheit – Berufe und Profession als Beispiel. SFB 580 Mitteilungen, Heft 13. Jena: Druckerei der Friedrich-Schiller-Universität. URL (20110806): www.sfb580.uni-jena.de/veroeffentlichungen/zeitschrift/heft13.pdf

Rauschenbach, Thomas (2008): Rahmencurriculum "Frühkindliche Bildung". Überarbeitete und leicht ergänzte Fassung eines Statements auf einem Workshop am 26.09.2005 bei der Robert Bosch Stiftung. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung. URL: www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/rahmencurriculum_rauschenbach.pdf (Zugriff: 20111028)

Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2008): Frühpädagogik studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung. URL (20120116): www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/PiK_orientierungsrahmen_druckversion.pdf (Zugriff: 20111028)

Schön, Donald A. (1983): The reflective Practitioner: How Professionals think in Action. New York: Perseus Books

Strehmel, Petra (2009). Berufseinstieg in einem offenen Arbeitsmarkt: Chancen für BA-AbsolventInnen in Einrichtungen der frühen Bildung und Erziehung. Vortrag im Rahmen der Fachgesprächsreihe „Bildung von Anfang an“ (Programm „Profis in Kitas“ der Robert Bosch Stiftung) in Bremen am 18. 2. 2009. Onlinedokument. Bremen: Universität Bremen, Fachbereich 12 Bildungs- und Erziehungswissenschaften, Arbeitsgebiet Elementar- und Grundschulpädagogik. URL: www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/fachgespraech/20090218/20090218Strehmel_Vortragsfolien.pdf (Zugriff: 20120112)

Viernickel, Suanne (2008): Von Breitband zu Schmalspur? Die neuen frühpädagogischen Bachelor-Studiengänge. In: Sozial extra, 32 (3), S. 21-27

Viernickel, Susanne; Schwarz, Stefanie (2009): Expertise: Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation. Berlin: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW). URL: www.gew.de/Binaries/Binary47887/expertise_gute_betreuung_web.pdf (Zugriff: 20111028)

Wannack, Evelyne (2004): Kindergarten und Grundschule. Annäherung und Abgrenzung. Münster: Waxmann. Online einsehbar, URL (20120117): books.google.de/books?id=dsc61ZJQ4QC&hl=de&source=gbs_navlinks_s (Zugriff: 20111028)

Kurzer Abriss des Projekthintergrundes



„Das Programm PiK - Profis in Kitas war die erste große Initiative der Robert Bosch Stiftung im Bereich der frühen Bildung. Ziel des Programms ist die Professionalisierung von fröhpädagogischem Fachpersonal. Hierfür wurden fünf Hochschulen ausgewählt, die Studiengänge für die Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit entwickelten. Diese PiK-Partnerhochschulen haben sich während der gesamten Projektlaufzeit zentralen Fragen fröhpädagogischer Bildungsinhalte und Vermittlungsmethoden gewidmet.“ [\[weiter\]](#)

Die Universität Bremen, als eine der fünf Partnerhochschulen, übernahm zwischen 2005 und 2008 die Projektverantwortung dafür, einen doppelt qualifizierenden, gemeinsamen Studiengang für Elementar- und GrundschulpädagogInnen zu entwickeln. [\[weiter\]](#)

Die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kenntnisse der ElementarpädagogInnen (des Bremer Studiengangs) bilden die Basis für eine hochwertige professionelle pädagogische Arbeit. Im Zusammenhang mit ihren erziehungswissenschaftlichen Fähigkeiten und ihrer professionellen Haltung stellen sie eine Verbindung zwischen den Fragen / Themen der Kinder her und gestalten eine anregungsreiche Bildungs- und Lernumwelt.

In der zweiten Förderphase (PiK II 2009-2011) bildete die Fundierung der Ausbildungsqualität in der Berufseinstiegsphase der Bachelor-AbsolventInnen den Schwerpunkt der Bremer Entwicklungsarbeiten. [\[weiter\]](#)

In diesem Zusammenhang wurde ein Konzept der Begleiteten Berufseinstiegsphase für Elementar- und KindheitspädagogInnen entwickelt (siehe Heft A03 "Begleitangebote zur Berufseinstiegsphase"). Teil dieses Projekts war es, in enger Verzahnung von Wissenschaft und Praxis ein übertragbares Konzept mit geeigneten Handreichungen hervorzubringen, das von allgemeinem Interesse ist und auch auf andere Bundesländer und andere B.A.-Abschlüsse übertragen werden kann.

Die „Handreichungen zum Berufseinstieg von Elementar- und KindheitspädagogInnen B.A. der Universität Bremen“ sollen nachfolgenden Jahrgängen ein Instrument zur professionellen Begleitung von Elementar- und KindheitspädagogInnen an die Hand geben. Die Handreichungen richten sich an Lehrende und Fachkräfte, die BerufsanfängerInnen bzw. BerufseinsteigerInnen im ersten Berufsjahr begleiten. Sie sind also nicht streng auf eine spezielle Berufseinstiegsphase zugeschnitten und auch nicht ausschließlich für ein Berufspraktikum gedacht. Vielmehr sollen sie für unterschiedliche Berufseinstiege im Elementarbereich Anregungen bieten, die eigene praktische Tätigkeit zu hinterfragen und gegebenenfalls zu verändern bzw. zu verbessern. Das über die Vermittlung von Wissen hinausgehende hochschuldidaktische Prinzip des „Forschenden Studierens“ ist auch der Konzeption der curricularen Bausteine für den Berufseinstieg von B. A.-AbsolventInnen im Elementarbereich zugrunde gelegt. Die Erstellung geschah in Kooperation mit Fachleuten aus der Praxis, die Erfahrung in der Begleitung von B. A.-AbsolventInnen am Berufseinstieg besitzen.

Zu den Handreichungen - URL: www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/handreichungen/

Überblick über die Handreichungen

A. Begleitung des Berufseinstiegs

1. Vom Studium in die Kita – wie gelingt der Übergang in den neuen Beruf? – Sabine Leineweber
2. Das Bremer Begleitangebot zur Berufseinstiegsphase – Sabine Leineweber
3. Grundlagen und Struktur der curricularen Bausteine – Gisela Koeppel
4. Stellenwert und Charakter der Praxisprojekte in der Berufseinstiegsphase – Gisela Koeppel

B. Curriculare Bausteine

1. Pädagogische Grundlagen der Arbeit von ElementarpädagogInnen – Gisela Koeppel
2. Beobachtung und Diagnostik – Basis für die Förderung der Kinder – Ursula Carle und Heike Hegemann-Fonger
3. Die Unterstützung von Übergängen im Elementarbereich – Ursula Carle und Heike Hegemann-Fonger
4. Didaktische Grundlagen der Arbeit von ElementarpädagogInnen – Gisela Koeppel
5. Paulas Reisen – Die Förderung von sprachlichem Ausdruck und mathematischen Fähigkeiten in der Arbeit mit einem Bilderbuch – Dagmar Bönig und Jochen Hering
6. Naturwissenschaftliche Grundbildung im Elementarbereich - Corina Rohen-Bullerdiek
7. Bewegung im Elementarbereich – Monika Fikus
8. Musikalische Bildung im Elementarbereich – Johanna Schönbeck
9. Die Bedeutung „Interkultureller Kompetenzen“ für die erfolgreiche Arbeit als ElementarpädagogIn – Christoph Fantini
10. Zusammenarbeit mit Eltern in Einrichtungen des Elementarbereichs – Sonja Howe
11. Leitung einer Kindertageseinrichtung – Petra Rannenbergschwerin

C. Praxisprojekte der BerufseinsteigerInnen

1. „Alles zusammen wird immer so braun!“ – Ein Projekt zum Farbenmischen mit Kindern im Elementarbereich – Jennifer Brodersen
2. Wer ist denn das? Was wächst denn da? – mit Kindern der Natur auf der Spur – Kerstin Bäuning und Ina Sapiatz
3. Von der Entstehung einer Forscherwerkstatt – Ronja Manig
4. „Zwei Astronauten erforschen den Weltraum“ – Jörn Huxhold

Anhang

Literaturgesamtverzeichnis

Internetseite mit den gesamten Handreichungen:

Carle, Ursula; Koepfel, Gisela (Hrsg.) (2012): Handreichungen zum Berufseinstieg von Elementar- und KindheitspädagogInnen. Internetseite. Bremen: Universität Bremen, Arbeitsgebiet Elementar- und Grundschulpädagogik. URL: www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/handreichungen/

Zitationsvorschlag für dieses Heft A01:

Leineweber, Sabine (2012): Vom Studium in die Kita. Wie gelingt der Übergang in den neuen Beruf? Handreichungen zum Berufseinstieg von Elementar- und KindheitspädagogInnen, herausgegeben von Ursula Carle und Gisela Koepfel, Heft A01. Bremen: Universität Bremen, Arbeitsgebiet Elementar- und Grundschulpädagogik. URL: www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/handreichungen/ - auf dieser Internetseite hinter „A01 Vom Studium in die Kita – wie gelingt der Übergang?“ den [\[Link\]](#) anklicken



Arbeitsgebiet Elementar- und Grundschulpädagogik
Bibliothekstraße 1-3
GW2 Raum A2521
28359 Bremen

www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de