

Christian Wiesner | Elisabeth Windl |
Johannes Dammerer (Hrsg.)

Mentoring als Auftrag zum Dialog:

Professionalisierung
und Qualifizierung
von Lehrpersonen

Wahrnehmen, wie wir interagieren

Pädagogik für Niederösterreich
Band 12

StudienVerlag

Innsbruck
Wien



Diese Publikation wurde mit finanzieller Unterstützung der AK Niederösterreich ermöglicht.



© 2022 by Studienverlag GesmbH., Erlenstraße 10, A-6020 Innsbruck
E-Mail: order@studienverlag.at
Internet: www.studienverlag.at

Buchgestaltung nach Entwürfen von himmel. Studio für Design und Kommunikation, Scheffau – www.himmel.co.at
Satz: Studienverlag/Maria Strobl – www.gestro.at
Umschlag: Kurt Tutschek
Redaktion: Christian Wiesner, Elisabeth Windl, Johannes Dammerer

Gedruckt auf umweltfreundlichem, chlor- und säurefrei gebleichtem Papier.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <<http://dnb.dnb.de>> abrufbar.

ISBN 978-3-7065-6164-8

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie, Mikrofilm oder in einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

<i>Erwin Rauscher</i>	
Zum Geleit	9
<i>Christian Wiesner, Elisabeth Windl & Johannes Dammerer</i>	
Vorwort der Herausgeber*in	11
I. Das Dialogische in der Ausbildung von Lehrpersonen	
<i>Elisabeth Windl</i>	
Begleitung in den Praxisphasen der Lehrerausbildung – der Schlüssel zum Erfolg?	21
<i>Frances Hoferichter, Diana Raufelder & Emanuel Nestler</i>	
Konzepte und Perspektiven von Mentoring für Praxisphasen in der Lehramtsausbildung	39
<i>Sabine Leineweber & Emanuel Schmid</i>	
Ein Fall für den Lehrer*innenberuf? Professionsbezogenes Orientierungswissen als Basis berufspraktischer Professionalisierungsprozesse	49
<i>Urban Fraefel</i>	
„Gutes Mentoring dient den Schüler*innen“	63
<i>Maya Zastrow, Alexander Gröschner & Karin Kleinespel</i>	
Learn to train?	75
<i>Timirkhan B. Alishev, Johannes Dammerer & Oksana V. Polyakova</i>	
Shared Beliefs unter Lehrerbildner*innen als Grundlage für eine kohärente Pädagogenbildung	87
<i>Claudia Mewald</i>	
Videografierte Lesson-Study-Forschungsstunden im Mentoring	101
<i>Joline Schmit, Lisa Klassen & Henning Rossa</i>	
Lehrer*innen-Bildung Lehr-Lern-Konzept	119
II. Dialog im Berufseinstieg als Gelingensbedingung des Mentorings	
<i>Manuela Keller-Schneider</i>	
Anforderungen an Mentoratspersonen in der Induktion und der Bedarf an die eigene Professionalisierung	133

<i>Johannes Dammerer</i>	
Die zweite Phase der Lehrer*innen-Bildung in Österreich	145
<i>Anne Frey & Silvia Pichler</i>	
Mentoring in der Induktionsphase – Umsetzungsmodalitäten, Herausforderungen und Gelingensbedingungen am Beispiel Vorarlbergs	167
<i>Klaus Schneider</i>	
Pädagogische Professionalisierung im Mentoring-Prozess	183
<i>Johannes Dammerer & Verena Ziegler</i>	
Wenn jeder dem anderen helfen wollte, wäre allen geholfen – Informelles und formelles Mentoring in der Induktionsphase	195
<i>Irmgard Weigl & Johannes Dammerer</i>	
Welche Fragen stellen beginnende Lehrpersonen an Mentor*innen?	209
<i>Susanne Rinner</i>	
Einfluss von Schülerfeedback auf professionelles Lehrerhandeln	223
<i>Hannelore Zeilinger & Johannes Dammerer</i>	
Lehrerkompetenz im Berufseinstieg wahrnehmen und begutachten	235
<i>Robert Nehfort</i>	
Ich bin neu!	259

III. Das Dialogische im Mentoring aus mehreren Blickwinkeln

<i>Simone Breit, Monika Hofer & Agnes Schwarzenberger-Berthold</i>	
Mentoring im Kontext der Ausbildung zur elementarpädagogischen Fachkraft	265
<i>Christian Kraler & Claudia Schreiner</i>	
Die Mentor*innenausbildung als professionsspezifische Entwicklungsaufgabe	279
<i>Michael Schratz & Christian Wiesner</i>	
Mentoring, das tiefer geht: Lernseitige Erkundungen	291
<i>Christian Wiesner & Tanja Prieler</i>	
Das Ethische im Mentoring und das Höhlengleichnis von Platon	309
<i>Gustav Bergmeier & Johannes Dammerer</i>	
Mentoring – kein aktueller Trend, sondern eine längst erprobte und angewandte Methode in der Begleitung von Lernenden	333

<i>Norbert Kraker, Julia Niederfriniger & Herbert Schwetz</i> Zur Umsetzung der Wissenschafts- und Forschungsorientierung durch das Format forschendes Lernen in einer Weiterbildungsmaßnahme	345
<i>Isabel Wanitschek</i> Nachhilfe und Mentoring	365
IV. Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion für das Mentoring	
<i>Christian Wiesner</i> Das lebendige Geschehen: Die Verortung des Organon-Modells von Karl Bühler für ein gelingendes Mentoring	381
<i>Christian Wiesner</i> „Führen und Geführtwerden“ – Interaktions- und Kommunikationsmodelle im Mentoring	409
<i>Christian Wiesner</i> Wahrnehmen, wie wir führen: Begleitung von den Geltungsansprüchen her verstehen	463
Die Autor*innen	515
Stichwortregister	523

Zum Geleit

Über die Fehler meines Freundes rede ich nur mit ihm selbst. Dieser Denis Diderot zugeschriebene Leitsatz ist heute zum beliebten Kalenderspruch geworden, drückt er doch aus, wie sich zwei Menschen verhalten können, die sich in enger Bindung einer gemeinsamen Aufgabe stellen. Mentoring bietet eine solche Herausforderung – aber sieht es sich nicht mitunter dem Vorurteil gegenüber, dass zwischen jenen beiden Menschen gar eilig am Schuljahresbeginn Kameraderie entsteht, die gegen dessen Ende zu misstrauischer Distanz mutiert? Denn – wieder in Diderots Worten: *Nichts ist so schwer zu ertragen als eines anderen Verdienst.* Daran freilich stellt sich die Frage nach dem Wesen der Freundschaft in diesem schulischen Zusammen unter Vielen, in dieser Ambivalenz von Geben und Nehmen, von Unterstützen und Belehren, von Kooperieren und Selbstständig-Werden, von Begleiten und Beurteilen.

*Gutes Mentoring dient den Schüler*innen* – ist Freundschaft der Ort und die Gelegenheit, Dritten zu dienen? *Die Berufseinstiegsphase ist die entscheidende* – ist wirklich der Anfang die Hälfte des Ganzen? *Wenn jeder dem anderen helfen wollte* – wäre dies der Königsweg zu Eigenverantwortung? *Das Gutachten [als] unverzichtbares Arbeitsinstrument* – ist nicht selbst die beste Bilanz am nächsten Tag veraltet? *,Neu‘ ist kein Defizit* – hat es deshalb a priori schon eine besondere Gunst? Das *Höhlengleichnis* als Mentoring-Metapher – Emanzipation aus sinnlicher Vergänglichkeit durch geistige Unwandelbarkeit? *Datengestütztes Feedback* – Befreiung von Empathie als Professionalisierungsmerkmal? *Wahrnehmen, wie wir führen* – was nehmen Schüler*innen von nunmehr zwei Führenden wahr, und was gelten sie diesen?

Herausfordernde Beitragstitel sind es, sprudelnd wie ein wirbelnder Quell, die diesen zweiten Sammelband zum Mentoring prägen, und sie bündeln sich in einen sanften Klappentext, so versöhnend wie ein ruhig fließender Fluss vor seiner Mündung. Denn Mentoring steht in einem Spannungsfeld, nicht zwischen Kameraderie und Gutachterei, vielmehr zwischen dialogischer Sensibilität und pädagogischer Vernunft. Freundschaft freilich gestaltet sich anders als deren bloße Synthese, ist sie doch geprägt durch Ehrlichkeit und Authentizität, Vertrauen und Zutrauen, Verständnis und Rücksichtnahme. Mentoring wird Freundschaft als ein Tun, das Liebgewordenes durch Distanzierung befähigt: *it must be seen as equals by one another, based on private negotiations, imposed through cultural values or norms.*

Mentoring braucht den *Diderot-Effekt*. Der französische Aufklärer hat darüber in einem winzigen Essay geschrieben, das den seltsamen Titel trägt: *Gründe, meinem alten Hausrock nachzutrauern, oder: Eine Warnung an alle, die mehr Geschmack als Geld haben.* Er beschreibt darin einen Kummer, der darin begründet ist, seinen alten, verschlissenen, aber liebgewordenen Hausrock, der mit den vielen Tintenflecken die Arbeit des Literaten bezeugt hatte, gegen einen neuen getauscht zu haben. In der Folge sehe er sich nunmehr gezwungen, auch seine Umgebung dem neuen Kleidungsstück anzupassen und zunehmend die gesamten Wohnungseinrichtungsgegenstände zu erneuern. Der Effekt besteht also darin, dass ein neues Glied einer Kette quasi eine Kettenreaktion anderer Optionen, Handlungsanleitungen

und Begehrlichkeiten der Erneuerung auslöst. Der erste Mentoring-Impuls kann zum Auslöser werden für Unterrichts- und Schullebensgestaltungsideen, von denen weitere ausgehen, um diese kontinuierlich zu ergänzen und zu vervollständigen, um Unterricht glücken zu lassen. Wie hat Diderot doch selbst ausgedrückt, was als visionäres Ziel alle Mentorings gelten möge: *Der glücklichste Mensch ist derjenige, der die mehresten glücklich macht.*



Baden, am 20. August 2021

Univ.-Prof. MMag. DDr. Erwin Rauscher
ist Rektor der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich

Christian Wiesner, Elisabeth Windl & Johannes Dammerer

Vorwort der Herausgeber*in

Wir freuen uns, mit diesem zweiten Sammelband eine erneute Zusammenarbeit zwischen verschiedenen hochschulischen und universitären Institutionen vorlegen zu können. Der Sammelband widmet sich dem *Mentoring als Dialog und Interaktion*, dabei werden vielfältige Facetten mit Blick auf die Ausbildung, den Berufseinstieg und die Fort- und Weiterbildung aufgezeigt. Die Pädagogische Hochschule Niederösterreich involviert sich als Bildungsinstitution in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen und Schulleitungen wesentlich bei der Schaffung, Verwirklichung und Weiterentwicklung einer bestmöglichen Gestaltung eines professionellen Mentorings und sieht sich im Besonderen in der pädagogischen Herausforderung mitverantwortlich, ein ganzheitliches Professionalisierungskontinuum von Lehrpersonen zu ermöglichen.

Der vorliegende Sammelband wendet sich an ein breites Publikum, da die Beiträge für die Akteur*innen im Bildungssystem, in der Forschung und Schulentwicklung wie auch in der Professionalisierung von Lehrpersonen geschrieben wurden. Das Werk strukturiert sich nach unterschiedlichen Dimensionen, die möglichst die Herausforderungen des Mentorings sowohl in der Professionalisierung, der Theorieentwicklung als auch in der Forschungsmethodik behandeln.

Erwin Rauscher verweist in seinem „*Geleit*“ als Auftakt zum zweiten Sammelband auf das Spannungsfeld des Mentorings, welches als Kontinuum zwischen dialogischer Sensibilität und pädagogischer Vernunft gedacht werden kann. Das Grundthema des zweiten Sammelbands ist das *Mentoring als Dialog* und *Mentoring als lebendiges Wechsels Gespräch*. Dieses Verständnis von Mentoring ist in den vorliegenden Beiträgen im Sinne eines grünen Fadens immer wieder an zentralen Textstellen und Passagen auffindbar. Dabei werden oftmals auch Begriffe wie Kommunikation und Interaktion herangezogen, die im Grunde auf die Idee der „Unterredung, Wechselrede, Zwiegespräch“ (Pfeifer, 1995, S. 222), also auf das Dialogische als „Gesprächsszene“ (ebd.) verweisen. Mit Blick auf das Mentoring haben wir den Dialog und das dialogische Geschehen als Situation aus *drei* wesentlichen Perspektiven und in Verbindung mit der Professionalisierung zu betrachten: Es handelt sich dabei um die erste Phase der *Ausbildung* mit der Schulpraxis als Pädagogisch-praktische Studien sowie um die zweite Phase, die durch den *Berufseinstieg* gekennzeichnet ist, und um die dritte Phase, die durch die lebenslange sowie selbstbestimmte *Fort- und Weiterbildung* geprägt ist. Alle drei Phasen gestalten gemeinsam die Lebensspanne und das sinnhafte Tun als *Lehrperson* im Sinne des Professionalisierungskontinuums (Dammerer, 2020; Dreer, 2018; Windl, 2020). Die drei Perspektiven sind als Grundstruktur des vorliegenden zweiten Sammelbands gedacht, auf welchen sich die Beiträge im Sinne des Figur-Grund-Bilds der Gestaltwahrnehmung komponieren und eine Verbindung zum Dialogischen (er-)schaffen.

Der Dialog wird von Lévinas (1980, S. 28) als „Gespräch, das die Menschen von Angesicht zu Angesicht miteinander führen“ bezeichnet, „indem sie sich in der Rede und Gegenrede gegenseitig ansprechen und Aussagen und Einwände, Fragen und Antworten austauschen“ (ebd.). Durch einen Dialog als Gespräch treten „die Teilnehmenden gegenseitig in ihr

Denken“ (ebd., S. 35) ein, was zur „Möglichkeit der Begegnung mit dem anderen als anderem“ (ebd., S. 36) führt. Zu einem Dialog können Menschen im Grunde nicht gezwungen werden. Das Dialogische gründet sich auf „Authentizität“ (ebd., S. 39), auf dem „ethischen Ereignis der Kommunikation“ (Hilt, 2020, S. 198) und auf den beiden Wortpaaren „Ich-Du“ und „Ich-Es“ als phänomenologische „Grundworte“ nach Buber (1923, S. 3). Das Dialogische fundiert sich also zwischen Personen und ihren Beziehungen zur Welt und zugleich, indem das Gespräch sich auch auf die Dinge, Sachverhalte und Gegenstände der Welt richtet. Das Dialogische fordert sowohl ein Mit-Denken als auch ein Ein-Fühlen. Im Dialog wird der*die andere immer als Du angesprochen und gerade die jeweiligen unterschiedlichen Standpunkte führen zur schöpferischen Differenz zwischen dem Ich und dem Du als Dialoggemeinschaft. „Das Du ist keine Objektivierung“, schreibt Lévinas (1980, S. 42 f.), wodurch im Dialog keine „Verdinglichung des anderen Menschen“ (ebd.) stattzufinden hat. Der Dialog ist das Miteinander durch Mit-teilen und Ver-antworten des Gesagten wie auch des Sagens. Der Dialog stiftet nach Waldenfels (2017, S. 35) also „eine Gemeinschaft“ (ebd.), in welcher ein gemeinsames Gut angestrebt wird.

Jeder Dialog ist ein Geschehen, dabei „sage ich [etwas] von mir und zu mir“ (Lévinas, 1980, S. 37) und es geschieht durch die Lebendigkeit des Dialogisierens immer auch etwas Überraschendes, dabei kommt also „nicht nur Altbekanntes zum Vorschein“ (Waldenfels, 2017, S. 26). Im Dialog kommt es zugleich zu einem aktiven „Höre[n] von Etwas“ (ebd.) und einem „Hören auf Jemanden“ (ebd.). Die Beiträge zum Mentoring in diesem Sammelband sind zwar gedrucktes Wissen, das nun aus einem Buch stammt, doch die Autor*innen geben darin den Leser*innen tiefe Einblicke in persönliche Antworten sowie in Sachverhalte, die durch Studien, Untersuchungen und wissenschaftliche Verfahren erworben wurden. Dennoch führen alle Studien auch zu persönlichen Interpretationen, Deutungen, Empfehlungen und Standpunkten. Diese unterschiedlichen und vielfältigen Standpunkte eröffnen Dialoge, also Polylogie, sowie die Suche nach einem gemeinsamen Gut. Sprache dient der Verständigung, Interaktion und Kommunikation zwischen Menschen. Jeder Buchstabe, jedes Wort in jeder Sprache, das Sagen wie auch das Gesagte bedeuten *etwas*. Das Sich-verstehen-Können weckt unsere Aufmerksamkeit und unsere Fähigkeit des Mit-teilens und Ver-antwortens. Diese Idee ist im Grunde das Anliegen und der Impuls des vorliegenden zweiten Sammelbands zum pädagogischen Mentoring.

Im ersten Abschnitt des Sammelbands werden *eröffnende Perspektiven* aufgezeigt, die sich auf das Dialogische *in der Ausbildung von Lehrpersonen* beziehen und somit die *Ausbildung* mit der Schulpraxis als Pädagogisch-praktische Studien als erste Phase der Professionalisierung umfassen. Der erste einleitende Beitrag „*Begleitung in den Praxisphasen der Lehrerausbildung – der Schlüssel zum Erfolg?*“ stammt von *Elisabeth Windl* und setzt sich mit den Erwartungen und Einstellungen von Studierenden, Praxislehrpersonen und Hochschullehrenden zu den *Praxisphasen* in der Lehrerbildung auseinander. Gerade der Ruf nach „Mehr an Praxis“ verweist sowohl darauf, den Blick auf die *Qualität der Praxiserfahrung* zu richten, als auch auf die besondere Bedeutung der *Kommunikation und Interaktion* in den Reflexions- und Feedbackgesprächen. Dabei wird von *Windl* das lebendige Partizipative als Motor für die persönliche Kompetenzentwicklung hervorgehoben und als Grundstein für ein gemeinsames Professionsverständnis betrachtet. Auch bei *Frances Hoferichter, Diana Raufelder* und *Emanuel Nestler* stehen die „*Konzepte und Perspektiven von Mentoring für Praxisphasen in der Lehramtsausbildung*“ im Mittelpunkt des Interesses. Mentoring ist in der Lehramtsausbildung zwar ein wesentliches Qualitätsmerkmal für eine umfassende und

nachhaltige Praxisbegleitung, jedoch sind nach Hoferichter, Raufelder und Nestler die jeweiligen Anwendungen von Mentoring-Konzepten zu reflektieren. Der Beitrag berichtet von drei Teilstudien aus einem Verbundprojekt zur Qualitätsoffensive LEHREN und plädiert auf Basis der Ergebnisse dafür, dass qualifizierte Mentor*innen zur Professionalisierung von angehenden Lehrkräften wirkkräftig beitragen und daher fester Bestandteil des Curriculums in der Lehramtsausbildung sein sollten. Sabine Leineweber und Emanuel Schmid reflektieren das in ihrem Artikel „*Ein Fall für den Lehrer*innenberuf? Professionsbezogenes Orientierungswissen als Basis berufspraktischer Professionalisierungsprozesse*“ auf der Grundlage eines berufsbiografischen Professionalisierungsansatzes. Bei der konzeptuellen Ausgestaltung der berufspraktischen Studien wird nach Leineweber und Schmid ein Verständnis für lehrberufliche Anforderungsstrukturen über unterschiedliche Formen der *Fallarbeit* und somit durch die individuellen und personalen Perspektiven der Studierenden vermittelt, vor allem, um eine zukünftige Relationierung mit berufspraktischen Erfahrungen zu begünstigen und unterschiedliche Perspektiven auf Professionalität zu eröffnen. Der Aufsatz „*Gutes Mentoring dient den Schüler*innen*“ von Urban Fraefel beleuchtet das Mentoring angehender und wenig erfahrener Lehrpersonen aus *pragmatischer Perspektive*, beschäftigt sich also mit der Frage nach der Sinnhaftigkeit und dem *Wohlbefinden der Schüler*innen?* Gegenstände dieser Herangehensweise sind im Mentoring somit die *konkreten Praktiken*, also die professionellen Handlungsmuster, die ko-konstruktiven Prozesse, das Kollaborative und eine berufsethisch begründete Orientierung, die nach Fraefel die Wahrnehmung maßgeblich auf das *Wachstum* und die *Verantwortungsübernahme* ausrichtet. Maya Zastrow, Alexander Gröschner und Karin Kleinespel berichten in Ihrem Beitrag „*Learn to train?*“ aus der Begleitforschung vom Projekt *Ausbildung der Ausbilder* aus der Perspektive der Fort- und Weiterbildung. Gerade das Feld der Forschung zu Fortbildner*innen wird nach Zastrow, Gröschner und Kleinespel generell noch zu wenig berücksichtigt, daher werden Ergebnisse von einem einjährigen Train-the-Trainer-Konzept präsentiert und dabei u. a. der Blick auf die Veränderung der Selbstwirksamkeit und der Transfermotivation der Teilnehmenden in ihrer Rolle als Praxislehrpersonen sowie als Fortbildner*innen gerichtet. Die Annahme der Autor*innen ist, dass die Weiterbildung möglichst eine hohe Wirkung auf die schulinternen Fortbildungen und auf die Implementation der Ansätze der Lernbegleitung erzielt, damit eine Weitergabe von Inhalten und erlernten Mentoring-Strategien an Kolleg*innen an der eigenen Schule stattfindet. Die qualitative Studie von Timirkhan B. Alishev, Johannes Dammerer und Oksana V. Polyakova ermöglicht wiederum einen Blick auf „*Shared Beliefs unter Lehrerbildner*innen als Grundlage für eine kohärente Pädagog*innenbildung*“. *Shared Beliefs* verweisen darauf, dass zwischen Mentor*innen und den angehenden Lehrenden eine Übereinstimmung über die *wesentlichen Überzeugungen für eine gute Praxis* durch einen gemeinsamen Entwicklungsprozess interagierend gebildet wird. Besonders der Schülerhabitus beeinflusst nach Timirkhan, Dammerer und Polyakova in der Ausbildung die Vorstellung darüber, wie eine Lehrperson sein soll. Die Aufgabe der Ausbildung besteht nun darin, die Wertvorstellungen konstruktiv und emanzipativ zu reflektieren, um einen *professionellen Lehrerhabitus für die Praxis zu ermöglichen*.

„*Videografierte Lesson-Study-Forschungsstunden im Mentoring*“ sind der Titel und das Thema des Beitrags von Claudia Mewald, die darin das „*Next Practice durch Lesson Study statt Best Practice durch Meisterlehre*“ verortet. Videosequenzen eröffnen als Artefakte der Praxis die Analyse bestimmter Unterrichtsereignisse. Im Zusammenhang mit kollaborativen und reflexiven Lesson-Study-Forschungsstunden wird diese Herangehensweise nach

Mewald zum Motor für die Reform des Unterrichts, indem Lehrpersonen dazu ermutigt werden, ihre Planung auf der Grundlage videografierter Forschungsstunden aufzubauen und bei der Anpassung an ihre Schulklassen besonders auf die Bedürfnisse und Interessen ihrer Schüler*innen zu achten. Das gemeinsam Planen und Reflektieren digital vermittelter Lernsituationen durch Studierende mit erfahrenen Lehrkräften rückt auch im Artikel von *Joline Schmit, Lisa Klassen und Henning Rossa* mit dem Titel „*Die digitale Transformation als Antrieb für kollaborative Professionalisierungsprozesse*“ in den Vordergrund. Berichtet wird über die Implementierung des Reverse-Mentoring-Ansatzes. Dabei fungiert eine erfahrungs-jüngere Person als Mentor*in für eine erfahrungs-ältere Person beim Erwerb von digitalisierungsbezogenen Kompetenzen. Das Reverse-Mentoring soll nach *Schmit, Klassen und Rossa* vor allem zum Aufbau positiver Überzeugungen und zu Wissenszuwachsen im Bereich des digitalen Lernens im Unterricht führen.

Im zweiten Abschnitt des Sammelbands wird in den Beiträgen der *Berufseinstieg* als sensible und entscheidende Phase für den beruflichen Werdegang und das Lehrperson-Sein unter dem Motto *Dialog im Berufseinstieg als Gelingensbedingung des Mentoring* hervorgehoben – besonders da das Autoritäre, Direktive und Anleitende im Sinne von Applebaum (2021) vor allem Menschen anspricht, die durch Komplexität eher in Krisen geraten oder überaus irritiert werden. Doch gerade Schule und der lebendige Unterricht sind wie das Mentoring ein komplexes und vielfältiges wie auch ungewisses und im Detail unplanbares Geschehen. Der Umgang mit dem Unbekannten, dem Neuen und dem Ungewissen ist eine wesentliche Aufgabe der Begleitung im Mentoring und kann dazu beitragen, vielfältige Standpunkte wie auch Mehrdeutiges erfassend zu verstehen. Der Einstieg in den Lehrberuf als lebendige Praxis stellt komplexe und oftmals verwirrende Anforderungen an das Lehrperson-Sein, auf welche in der Ausbildung – also außerhalb des Lernorts der Praxis – immer nur begrenzt eingegangen werden kann.

Daher berichtet *Manuela Keller-Schneider* im einleitenden Beitrag zum zweiten Abschnitt über die „*Anforderungen an Mentoratspersonen in der Induktion und der Bedarf an die eigene Professionalisierung*“. Als Mentor*in neu in den Beruf einsteigende Lehrpersonen zu begleiten, geht über die Kernaufgaben einer Lehrperson hinaus und führt dennoch zu einer interessanten Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung der lehrberuflichen Tätigkeit. Mentor*innen sind daher gefordert, sich in den Dienst der Professionalisierung der Berufseinstiegenden zu stellen. *Keller-Schneider* vergleicht in ihrem Beitrag nicht nur die institutionelle Rahmung des Übergangs von der Ausbildung in den Beruf, sondern stellt Reflexionsinstrumente zur Analyse konkreter Situationen vor der Folie der beruflichen Entwicklungsaufgaben zur Verfügung. *Johannes Dammerer* schreibt dezidiert über „*Die zweite Phase der Lehrerbildung in Österreich*“. Diese Berufseinstiegsphase wird in dem Beitrag als die entscheidende Phase in der lehrberuflichen Sozialisation, der Kompetenzentwicklung und im Professionalisierungskontinuum umfassend aufgegriffen und dargestellt. Der Beitrag geht von der These aus, dass keine lehrerbildende Institution eine vollständig fertige sowie erfahrene Lehrperson am Ende der Ausbildung für die Praxis bereitstellt. Gerade der Berufseinstieg führt nach *Dammerer* zu einem Lehrer*in-Werden, da besonders im Berufseinstieg Situationen und Anforderungen auftauchen, die in der Ausbildung nicht gelehrt und erprobt werden können. Die Aufgabe des Mentoring besteht also darin, sowohl professionsbezogene als auch persönliche Entwicklungschancen zu ermöglichen und zielorientiert zu bewerkstelligen. *Anne Frey und Silvia Pichler* berichten im Beitrag „*Mentoring in der Induktionsphase*“ von Umsetzungsmodalitäten, Herausforderungen und Gelingensbe-

dingungen. Dabei werden im Besonderen ausgewählte Ergebnisse aus den Begleitforschungen im Bundesland Vorarlberg präsentiert und diese im Sinne von Implikationen für die Forschung, Lehre und Praxis aufbereitet. Die Forschungsbemühungen von Frey und Pichler zielen darauf ab, erfolgreiches Mentoring zu identifizieren, um Gelingensbedingungen für die Lehre und Praxis nutzbar zu machen. Zugleich führen die Überlegungen dazu, eine verbindliche und hochwertige Qualifizierung von Mentor*innen einzufordern.

Gerade die Phase des Berufseinstiegs für beginnende Lehrpersonen bringt Unsicherheiten, Irritationen und Krisen mit sich. Daher macht Klaus Schneider die *Pädagogische Professionalisierung im Mentoring-Prozess* zum Titel und zum Thema seines Beitrags und schreibt über „*Die Rolle der Mentor*innen zwischen kontingen ten Erfahrungen und gelingendem Berufseinstieg von Lehrpersonen*“. Der Beitrag diskutiert die schöpferische Dimension des Habitus und stellt ein Konzept der pädagogischen Habitualisierung vor, wonach für beliebig viele Situationen wie auch im Umgang mit Krisen beliebig viele Handlungsschemata auch im Berufseinstieg generiert werden können. Aus individuellem und personalem Wahrnehmen, Denken und Handeln kann nach Schneider professionelles Wahrnehmen, Denken und Handeln entstehen. Die Pendelbewegung zwischen Krisen und Routinen wird sichtbar durch ein Lernen aus eigenen Erfahrungen und expliziten Phasen der Selbstreflexion. Die Hypothese „*Wenn jeder dem anderen helfen wollte, wäre allen geholfen*“ ist nicht nur der Titel, sondern zugleich das Thema des Artikels von Johannes Dammerer und Verena Ziegler, in welchem das „*Informelle und formelle Mentoring in der Induktionsphase*“ aufgegriffen und erörtert wird. Das informelle Mentoring erfolgt nach Dammerer und Ziegler sowohl durch das Kollegium als auch durch die Schulleitung und nimmt dabei vielfältige, jedoch informelle Ausformungen an. Das formelle Mentoring wird hingegen als eine neue Idee der Professionalisierung herausgearbeitet, die durch ausgebildete Mentor*innen stattfindet und im Gegenüber zum informellen Mentoring eine andere Ausrichtung aufweist. Irmgard Weigl und Johannes Dammerer eröffnen ihren Artikel mit: „*Welche Fragen stellen beginnende Lehrpersonen an Mentor*innen?*“ und stellen in ihrer Untersuchung die These auf, dass „*beim Mentoring von beginnenden Lehrpersonen [...] der Aspekt des Fachgegenstands vernachlässigbar*“ ist. Die Ergebnisse der Interviewstudie basieren auf der vergleichenden Darstellung von Fachliteratur und streichen im Besonderen die Ebene der *Selbstkompetenz* als Basis von Lehrerhandeln hervor. Weigl und Dammerer fordern daher eine bedürfnisorientierte Betreuung im Mentoring mit Blick auf das Professionskontinuum sowie die vernachlässigungswerte Relevanz von fachbezogenem Mentoring.

Der „*Einfluss von Schülerfeedback auf professionelles Lehrerhandeln*“ ist das Thema des Beitrags von Susanne Rinner, in welchem das „*Datengestützte Feedback in der Induktionsphase*“ behandelt wird. Gerade die Einbeziehung der Schülerperspektive stellt ein Element von Lehrerprofessionalität dar, das von Berufseinsteiger*innen bisher kaum verwendet wurde. Daher wird der Frage nachgegangen, wie datenbasiertes Schülerfeedback über die subjektive Einschätzung hinaus zur Reflexion und Weiterentwicklung professionellen Handelns führt und wie Berufseinsteiger*innen datengestütztes Feedback einsetzen, um ihr professionelles Handeln weiterzuentwickeln. Die Ergebnisse der Studie zeigen den Nutzen der Schülersicht für die Weiterentwicklung des professionellen Handelns von Berufseinsteiger*innen, und das entwickelte Konzept könnte Mentor*innen bei der Begleitung von Mentees in der Induktionsphase unterstützen. Das Gutachten stellt das formale Ende der Mentoring-Beziehung dar, es ist jedoch kein bloßes Bewertungsinstrument bzw. sollte keines darstellen, sondern als ein unverzichtbares Arbeitsinstrument und als Prozessbeschreibung

im Mentoring verstanden werden. *Hannelore Zeilinger und Johannes Dammerer* beschreiben in ihrem Beitrag „*Lehrerkompetenz im Berufseinstieg wahrnehmen und begutachten*“, wie sich eine Bewertung in Form eines Gutachtens mit der Mentoring-Beziehung vereinbaren lässt und inwiefern Lehrerarbeit und Lehrerkompetenz im Berufseinstieg überhaupt durch ein Gutachten bewertbar gemacht werden können. Die Anwendung des Gutachtens soll nach *Zeilinger* und *Dammerer* dabei nicht im Widerspruch zu einem gelingenden Mentoring stehen, vielmehr kann das Gutachten einen Referenzrahmen anbieten und somit als förderliche Orientierungshilfe dienen. „*Ich bin neu!*“ ist der Titel und die zentrale Aussage des Kurzartikels von *Robert Nehfort*, dabei wird Neu-Sein nicht als Defizit verstanden, sondern als Ressource. Die *Unerfahrenen und Neuen* bieten für Schulen und das Unterrichten somit *neue*, andere Perspektiven wie auch neue, *andere* Blicke auf die eigene Schule und das eigene Unterrichten. Neu-Sein bedeutet nach *Nehfort* demnach, dass die etablierten Perspektiven durch das *Neue und Neu-Sein* ergänzt werden können.

Der dritte Abschnitt des Sammelbands fokussiert einerseits auf vielfältige Perspektiven des Mentorings, um das lebendige Wechselgespräch und das *Dialogische im Mentoring aus mehreren Blickwinkeln* zu betrachten. Andererseits sind im dritten Abschnitt die Beiträge zur *Fort- und Weiterbildung* vorzufinden. Der Blick richtet sich auf den Ausbildungsraum, Erfahrungsraum sowie auf den Fort- und Weiterbildungsraum, um andere, neue und weitere Einsichten in das Mentoring zu erlangen.

Der Beitrag „*Mentoring im Kontext der Ausbildung zur elementarpädagogischen Fachkraft*“ von *Simone Breit, Monika Hofer und Agnes Schwarzenberger-Berthold* eröffnet einen weiteren Blick auf das Mentoring. Durch „Eine explorative und multiperspektivistische Bestandsaufnahme“ wird die Idee der Professionalisierung der Mentor*innen in die Elementarpädagogik eingeführt und die Rolle des Lernorts Praxis im Rahmen der Ausbildung diskutiert. Dabei thematisieren *Breit, Hofer und Schwarzenberger-Berthold* auch das Spannungsfeld des Mentorings zwischen Begleiten und Bewerten und leiten Entwicklungsoptionen auf mehreren Ebenen ab, um den Lernort Praxis im Rahmen der Ausbildung zur elementarpädagogischen Fachkraft bzw. den Theorie-Praxis-Transfer weiterzuentwickeln.

Christian Kraler und Claudia Schreiner schreiben in ihrem Beitrag „*Die Mentorenausbildung als professionsspezifische Entwicklungsaufgabe*“ über „*Mentorielle Gelingensbedingungen zwischen normativen Berufsanforderungen und resonativen interpersonellen Entwicklungsräumen*“. Berichtet wird darüber, dass die Anforderungen an die Mentorenausbildung im Lehramt vor dem Hintergrund gesamtgesellschaftlicher Entwicklungsprozesse zu reflektieren wie auch als Motor für die Weiterentwicklung der Profession zu verstehen sind. Zugleich ist das Mentoring nach *Kraler und Schreiner* auf der Ebene des unmittelbaren, individuellen und konkreten Herangehens geprägt vom Berufsalltag, also vom Gestalten, Steuern und Beurteilen von Lernprozessen. *Michael Schratz und Christian Wiesner* erkunden in ihrem Beitrag „*Mentoring, das tiefer geht*“ die lernseitige Haltung und somit die Irritationen, Widerfahrungen wie auch die Idee der Verantwortung. Der Beitrag verbindet alle Perspektiven des Mentorings von der Ausbildung, dem Berufseinstieg bis hin zur Fort- und Weiterbildung. Die Lernseitigkeit bezieht sich auf die Antwortfähigkeit und das Antwortgeschehen, dabei spielen Phänomene wie Menschenbilder, Erfahrung, Widerfahrung und die Situierung eine wesentliche Rolle. *Schratz und Wiesner* sind dem Lernen im und durch das Mentoring auf der Spur, welches sich durch die dialogisch-situative Begleitung im Sinne der lernseitigen Orientierung vollzieht.

Orientierung ist das Grundlegende im Beitrag „*Das Ethische im Mentoring*“ von Chris-

tian Wiesner und Tanja Prieler, dabei wird das *Höhlengleichnis von Platon* verwendet, um das Ethische im Handeln verständlich zu machen. Auch *Wiesner* und *Prieler* gehen davon aus, dass das menschliche Handeln in seiner Vielgestaltigkeit und Mehrdeutigkeit den Ausgangspunkt des Mentorings darstellt. Der Beitrag klärt Beziehung und Relationen von Begriffen wie Ethik, Moral und Ethos. Auf Grundlage der Klärung kann das Ethische im Mentoring vielfältige Wegweiser, Landkarten wie auch einen Kompass für die Praxis und das selbstbestimmte Handeln zur Verfügung stellen.

Gustav Bergmeier und Johannes Dammerer berichten in ihrem Beitrag „*Mentoring – kein aktueller Trend, sondern eine längst erprobte und angewandte Methode in der Begleitung von Lernenden*“ über „*Das historische Mentoring ab 1700 und der Hofmeister im Fokus eines Mentors*“. *Bergmeier* und *Dammerer* analysieren dabei die Geschichte von Mentor*innen sowie Erzieher*innen von adeligen Kindern. Im Mittelpunkt stehen die historischen Quellen und Arbeiten von François de Fénelon und Louis Antoine Caraccioli und deren Begriffsverwendungen. Darüber hinaus werden von *Bergmeier* und *Dammerer* auch die Verbindungen zum aktuellen, modernen Mentoring erkundet. *Norbert Kraker, Julia Niederfriniger und Herbert Schwetz* schreiben in ihrem Artikel „*Zur Umsetzung der Wissenschafts- und Forschungsorientierung durch das Format forsches Lernen in einer Weiterbildungsmaßnahme*“ darüber, die Zielsetzungen und Inhalte des Lehr- und Lernangebots wissenschafts- und forschungsorientiert auszurichten. In einer Pilotstudie wurde überprüft, welche Einflüsse aus dem Zyklus des forschenden Lernens auf die evidenzbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung ein Jahr nach Absolvierung des Hochschullehrgangs mit Masterabschluss für das Schulmanagement aus Sicht der Absolvent*innen belegbar sind. *Kraker, Niederfriniger* und *Schwetz* setzen sich in ihrer Pilotstudie mit dem Thema Forschung verstehen auseinander, hierbei steht die Wahrnehmung des Formats des forschenden Lernens und die Wirkung auf die Performanz der Absolvent*innen im Vordergrund. *Isabel Wanitschek* stellt in ihrem Beitrag die Frage: „Was können angehende Lehrpersonen von Schüler*innen über Nachhilfe lernen?“ und erkundet somit das Thema „*Nachhilfe und Mentoring*“. Die Ergebnisse der quantitativen Erhebung aus der NOESIS-Studie zum Nachhilfeverhalten dienen dabei als Grundlage, um darauf aufbauend und im Sinne der Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen Hinweise auf Implikationen für die Praxis aufzuzeigen. *Wanitschek* diskutiert dabei auch den Stellenwert des Mentorings in Bezug zur Nachhilfe und plädiert für eine Sensibilisierung auch im Mentoring, damit der Schulunterricht so gestaltet wird, dass außerschulische Unterstützung obsolet oder zumindest in geringerem Ausmaß nötig wird.

Im vierten Abschnitt des Sammelbands bietet *Christian Wiesner* abschließend drei Skizzen einer *Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktions für das Mentoring* an, die als Gesamtheit einen grundlegenden und anwendungsorientierten Entwurf sowie eine Idee für eine Grundlegung im Sinne des Figur-Grund-Bilds für eine *Pädagogik des Mentorings* darstellen. In der ersten Skizze zum „*lebendigen Geschehen*“ werden Modelle aus der Gestaltwahrnehmung von Karl Bühler herangezogen, um die Grundphänomene des Dialogs und des lebendigen Wechselgesprächs für das Mentoring zu klären. In der zweiten Skizze „*Führen und Geführtwerden*“ werden auf Basis von Modell- und Theorievergleichen die unterschiedlichen Vorstellungen von Kommunikation, Interaktion und Lernen als Standpunkte eingeführt und deren Anschauungen für das Mentoring aufbereitet. In der dritten Skizze „*Wahrnehmen, wie wir führen*“ werden die Standpunkte der Kommunikations- und Interaktionsmodelle in ein Koordinatensystem übertragen, wodurch die Positio-

nalität der Modelle und Vorstellungen verortet werden kann. Aus der Zusammenschau aller drei Skizzen wird zuletzt eine integrative Herangehensweise für sowohl eine Pädagogik des Mentorings als auch für eine Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion angeboten.

Der vorliegende zweite Sammelband zum Mentoring und auch die Professionalisierung des Mentorings an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich wären ohne die wohlwollende Unterstützung des Gründungsrektors Erwin Rauscher nicht möglich gewesen. Die Herausgeber*innen danken allen Autor*innen für die gelungenen Beiträge, dem Lektorat und im Besonderen Rita Tauscher für die Unterstützung sowie dem StudienVerlag für die verlässliche und wertschätzende Zusammenarbeit bei der Herstellung und der Publikation dieses Werks. Wir danken den Gutachter*innen für die kritische Durchsicht und die konstruktiven Reviews, wodurch die Qualität der eingereichten Beiträge maßgeblich gesteigert werden konnte. Herzlichen Dank!

Christian Wiesner, Elisabeth Windl & Johannes Dammerer

Herausgeberin und Herausgeber des Sammelbands „Mentoring als Auftrag zum Dialog“

Baden, im August 2021

Referenzverzeichnis

- Applebaum, A. (2021). *Die Verlockung des Autoritären: Warum antidemokratische Herrschaft so populär geworden ist* (J. Neubauer, Übers.). Siedler.
- Buber, M. (1923). *Ich und Du* (Nachdruck 2011). Reclam.
- Dammerer, J. (2020). Mentoring für beginnende Lehrpersonen – ein Instrument der Personalentwicklung. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 59–71). StudienVerlag.
- Dreer, B. (2018). *Praxisleitfaden Lehrerausbildung: Für eine professionelle Begleitung vom Praktikum bis zum Berufseinstieg*. Beltz.
- Hilt, A. (2020). Mit-teilen und Ver-antworten. Ethik und Ontologie des Dialogs. In B. Liebsch (Hrsg.), *Emmanuel Lévinas Dialog: Ein kooperativer Kommentar* (S. 198–223). Verlag Karl Alber.
- Lévinas, E. (1980). Dialog. In B. Liebsch (Hrsg.), *Emmanuel Lévinas Dialog: Ein kooperativer Kommentar* (Originalausgabe; Auflage 2020, S. 25–52). Verlag Karl Alber.
- Pfeifer, W. (Hrsg.). (1995). *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen* (ungekürzte Auflage 2003). DTV.
- Waldenfels, B. (2017). *Platon. Zwischen Logos und Pathos*. Suhrkamp.
- Wiesner, C. (2020). Strukturdynamische Modellierung von Mentoring: Bewegungen, Richtungen und Ausrichtungen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 85–111). StudienVerlag.
- Windl, E. (2020). Mentoring in den Pädagogisch-praktischen Studien – Von der Meisterlehre zum kollaborativen Mentoring. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 27–40). StudienVerlag.

III

Das Dialogische im Mentoring aus mehreren Blickwinkeln

Mentoring im Kontext der Ausbildung zur elementarpädagogischen Fachkraft

Eine explorative, multiperspektivistische Bestandsaufnahme

Abstract

Der Beitrag beschreibt im ersten Teil die Rahmenbedingungen der fachpraktischen Ausbildung für angehende Elementarpädagog*innen in Österreich, ehe im zweiten Teil eine explorative Bestandsaufnahme des Mentorings anhand empirischer Daten aus Interviews vorgenommen wird. Abschließend werden Entwicklungsoptionen formuliert, um den Lernort Praxis im Rahmen der Ausbildung zur elementarpädagogischen Fachkraft bzw. den Theorie-Praxis-Transfer weiterzuentwickeln.

1 Die Ausbildung zur elementarpädagogischen Fachkraft in Österreich

Der Beitrag widmet sich dem elementarpädagogischen Praxisfeld und fokussiert auf die Ausbildung zur elementarpädagogischen Fachkraft, welche in Österreich an Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (kurz: BAfEP) erworben wird. „Die Bildungsanstalten für Elementarpädagogik haben [...] die Aufgabe, den Schülerinnen und Schülern die für die Erfüllung der Erziehungs- und Bildungsaufgaben in den Kindergärten als elementarpädagogische Bildungseinrichtungen für Kinder vom ersten Lebensjahr bis zum Schuleintritt erforderliche Berufsgesinnung sowie das dafür notwendige Berufswissen und Berufskönnen zu vermitteln und sie zur Universitätsreife zu führen“ (BGBl. II Nr. 204/2016).

1.1 Ausbildungsoptionen

Die Ausbildung zur elementarpädagogischen Fachkraft kann über zwei Wege absolviert werden: Erstens mittels Abschlusses der 5-jährigen BAfEP in der Sekundarstufe II, also in Form einer berufsbildenden höheren Schule, die neben der allgemeinen Hochschulreife auch das Diplom zur Berufsberechtigung verleiht. Zweitens über ein entsprechendes Kolleg an einer BAfEP, das in Form eines postsekundären Ausbildungslehrgangs in vier Semestern (bzw. berufsbegleitend in fünf bzw. sechs Semestern) Personen für das Praxisfeld qualifiziert, die über eine Reifeprüfung (bzw. Studienberechtigungsprüfung) verfügen.

Österreichweit gibt es aktuell 35 BAfEP-Standorte, die entweder vom Bund, von kirchlichen Trägern oder Stadtgemeinden geführt werden¹. Zwischen 1.10.2017 und 30.9.2018 haben 1.439 Personen ihre Reife- und Diplomprüfung an einer BAfEP abgelegt und 634 Personen haben ihre Ausbildung an einem Kolleg abgeschlossen (Statistik Austria, 2019)².

Alle Schulen unterrichten nach demselben Lehrplan, wobei allgemeine, berufsspezifische, soziale und personale Kompetenzen vermittelt werden. In den berufsbezogenen Unterrichtsgegenständen wie „Pädagogik“, „Didaktik“ und „Praxis“ u. a. werden jene Kompetenzen erworben, die für das professionelle Handeln im Berufsfeld erforderlich sind.

1.2 Die Rolle des Lernorts Praxis im Rahmen der Ausbildung

Gemäß den Lehrplänen³ sind in der fünfjährigen Ausbildung 17 Wochenstunden bzw. im Kolleg 21 Wochenstunden Praxis vorgesehen; hinzu kommt jeweils ein zweiwöchiges Pflichtpraktikum in den Ferien, das entsprechend vor- und nachzubereiten ist.

Die Praxis ist als dislozierter Unterricht in ausgewählten Übungs- oder Ausbildungseinrichtungen wie Krippen, Kindergärten oder altersgemischten Gruppen als Tagespraxis oder als Blockpraxis zu organisieren (BGBl. II Nr. 204/2016). Dabei sind die regionalen Gegebenheiten und die zur Verfügung stehenden Einrichtungen im Praxisfeld zu berücksichtigen. Die Praxis dient der Umsetzung der in den facheinschlägigen Unterrichtsgegenständen (insbes. Didaktik) aufgebauten Kompetenzen. Die Schüler*innen und Studierenden erlangen jene Professionalität der Berufsausübung, die den Anforderungen im Praxisfeld entspricht, „können die in der Schule erworbenen Kompetenzen in der Berufsrealität umsetzen, gewinnen einen umfassenden Einblick in die Organisation der entsprechenden Einrichtungen, wissen über Pflichten und Rechte der im pädagogischen Berufsfeld Tätigen Bescheid und können die unmittelbare berufliche Situation daraufhin überprüfen, verhalten sich gegenüber der Leitung und den in der Einrichtung Beschäftigten korrekt, gewinnen aus der Zusammenschau der Unterrichts- und Praxiserfahrung einen Zugang zum Arbeitsleben insgesamt und zum konkreten beruflichen Umfeld im Besonderen, erlangen Einsicht in soziale Beziehungen sowie in betrieblich-organisatorische Zusammenhänge“ (BGBl. II Nr. 204/2016).

Die Lehrpläne (BGBl. II Nr. 204/2016 bzw. BGBl. II Nr. 239/2017) legen einen kontinuierlichen Kompetenzaufbau fest, der mit dem Grad der Verantwortungsübernahme im Praxisfeld einhergeht. So liegt der Fokus zu Ausbildungsbeginn darauf, Spiel- und Lernprozesse in elementaren Bildungseinrichtungen zu hospitieren und Bildungsprozesse zu beobachten sowie zu beschreiben. Im Anschluss sollen kindliche Lern- und Bildungsprozesse im Alltag bereits bewusst begleitet und Bildungsprozesse geplant sowie angeregt werden. Später werden Beobachtungen als Ausgangslage für prozessorientiertes Planen herangezogen und entwicklungsangemessene Bildungs- und Spielmittel bzw. Medien zur Unterstützung von Lernprozessen eingesetzt. Gegen Ende der Ausbildung sollen festgelegte Sequenzen des Bildungsgeschehens flexibel gestaltet und zeitlich strukturiert werden, ehe zum Abschluss die

1 <https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/bildungsanstalten-fuer-elementarpaedagogik/standorte/>

2 https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/reife-_und_diplom-pruefungen/index.html

3 BGBl. II Nr. 204/2016 (5-jährige Form) sowie BGBl. II Nr. 239/2017 (Kolleg)

Gruppenleitung im Team übernommen wird. Die Praxis ist vorzubereiten und zu reflektieren.

Geblockte Praktika sowie das Praktizieren in unterschiedlichen Einrichtungen mit Kindern von 0 bis 6 Jahren sind im Laufe der Ausbildung unter Miteinbeziehung regionaler Gegebenheiten anzustreben. Zumindest eine Praxiswoche ist speziell der Begleitung von 0- bis 3-Jährigen zu widmen (BGBl. II Nr. 204/2016 sowie BGBl. II Nr. 239/2017).

2 An der „Praxis“ beteiligte Akteur*innen

In der praktischen Ausbildung bzw. am Lernort „Praxis“ wirken mehrere Beteiligte in einem komplexen Prozess zusammen (Abbildung 1). Obwohl in Österreich nach formalen Aspekten die Funktionsbezeichnung Mentor*in im elementarpädagogischen Kontext nicht existiert, wird im Folgenden unter Rückgriff auf das klassische Mentoring-Konzept, bei dem erfahrene Mentor*innen weniger erfahrene Mentees unterstützen (Graf & Edelkraut, 2017, S. 18), den Besuchskindergartenpädagog*innen sowie den Praxislehrer*innen aufgrund ihrer Expertise sowie ihrer Erfahrung in der Praxis die Rolle von Mentor*innen zugewiesen, während die Schüler*innen bzw. Studierenden als Mentees agieren.

In diesem Abschnitt werden die einzelnen Akteur*innen, die an der Praxis beteiligt sind, näher beschrieben.

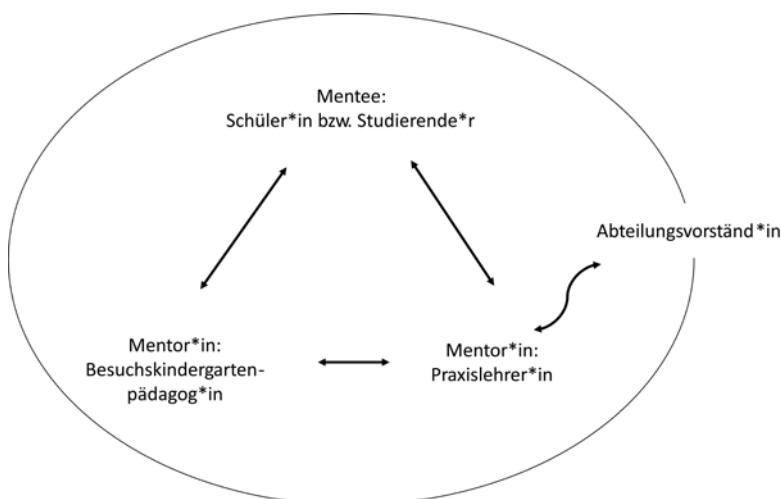


Abbildung 1: An der Praxis beteiligte Akteur*innen (eigene Darstellung)

2.1. Abteilungsleitungen

Die Verantwortung und Koordination der berufspraktischen Ausbildung obliegt der Abteilungsleitung am jeweiligen Schulstandort (§ 70 Abs. 2 SCHOG). Um eine praxisnahe Ausbildung zu ermöglichen, werden an den BAfEP-Standorten in der Regel auch Praxiskindergärten geführt, in welchen die Schüler*innen bzw. Studierenden hospitieren und praktizieren

können. Der Abteilungsleitung obliegt die Leitung des Praxiskindergartens und steht dem Team dort vor (§ 51 SchUG-BKV). Darüber hinaus ist es Aufgabe dieser Person, mit den Fachlehrpersonen an der Schule sowie in den Ausbildungseinrichtungen intensiv und kontinuierlich zusammenzuarbeiten.

2.2 Praxislehrpersonen

Für den Unterrichtsgegenstand Praxis (und Didaktik) ist einschlägiges Lehrpersonal anzustellen. Diese Lehrpersonen (ebenso die Praxiskindergartenpädagog*innen) absolvieren seit Herbst 2019 ein Lehramt für den Bereich der Sekundarstufe Berufsbildung⁴: Entweder in Form der „facheinschlägige Studien ergänzende Studien“ (FESE) mit 60 ECTS-AP, falls sie bereits ein Masterstudium mit mindestens 240 ECTS-AP mitbringen oder in Form des Bachelorstudiums für das Lehramt im Fachbereich Erziehung – Bildung – Entwicklungsbegleitung mit 240 ECTS-AP an einer Pädagogischen Hochschule (§ 38, Abs. 3, Vertragsbedienstetengesetz⁵). Darüber hinaus ist eine mindestens 2-jährige facheinschlägige Berufserfahrung vonnötig. Alle Lehrpersonen, die eine Lehrbefähigung für die Gegenstände Praxis und Didaktik vor 2019 erhielten, qualifizierten sich durch die Absolvierung eines Hochschullehrgangs im Ausmaß von 15 ECTS-AP dafür.

Die Praxislehrer*innen begleiten und beraten die Auszubildenden in ihren Praktika. Außerdem beurteilen sie die Leistungen der Schüler*innen bzw. Studierenden im Unterrichtsfach Praxis (BGBl. II Nr. 204/2016).

2.3 Besuchskindergartenpädagog*innen

Die Praxis wird – abgesehen von den Praxiskindergärten – in sog. Besuchskindergärten absolviert und Besuchskindergartenpädagog*innen begleiten die Schüler*innen bzw. Studierenden am Lernort Praxis (§ 78 Abs. 3 SCHOG). Die Begleitung findet in deren regulärer Dienstzeit statt, wobei es für die Verantwortungsübernahme als Mentor*in eine finanzielle Anerkennung gibt.

Für Besuchskindergartenpädagog*innen besteht kein österreichweit einheitliches Anforderungsprofil und eine spezifische Qualifizierung für diese Funktion ist nicht vorgesehen. Eine Leuchtturmfunction nimmt die spezifische Weiterbildung in Form des Hochschullehrgangs „Qualifizierung und Professionalisierung von Besuchskindergartenpädagoginnen und -pädagogen im Elementarbereich“ der PH Salzburg im Ausmaß von 6 ECTS-Anrechnungspunkten ein⁶. Dort befassen sich die Teilnehmenden intensiv mit den Aufgaben und Rollen von Praxismentor*innen, den Inhalten und Zielen des Lehrplans der BAfEP sowie den rechtlichen Rahmenbedingungen für die Praxisanleitung. Die Themen Gesprächsführung und Beratung sowie entsprechende Techniken nehmen ebenfalls einen breiten Raum ein (Kobler et al., 2018).

4 <https://www.phwien.ac.at/418-bac-fb-erziehung/3277-bac-fb-ebe-aufbau-des-studiums> bzw. <https://www.phwien.ac.at/356-bac-fb-fese>

5 BGBl. Nr. 86/1948 i.d.F. vom BGBl. I Nr. 112/2019

6 <https://www.phsalzburg.at/fort-und-weiterbildung/angebot/hochschullehrgaenge/lg-pre/>

2.4 Schüler*innen bzw. Studierende

Als integralen Bestandteil des Unterrichts an einer BAfEP absolvieren die Schüler*innen bzw. Studierenden ab der 1. Klasse/dem 1. Semester Praktika im Berufsfeld. Für jedes Ausbildungsjahr sind zu erreichende Kompetenzen im Lehrplan festgelegt, welche im Laufe der berufsbezogenen Ausbildung zu einem Kompetenzerwerb führen sollen. Die inhaltlichen Vorgaben für die Praxis werden von den Schulen als konkrete Arbeitsaufträge formuliert, welche die Schüler*innen bzw. Studierenden in schriftlicher Form vor- und nachbereiten. Anhand realer Praxisbegegnungen sind diese in die Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder involviert und werden von den Besuchskindergartenpädagog*innen und Praxislehrpersonen dabei unterstützt (Pöhlz-Stefanec, 2017, S. 182). Die Auszubildenden gehen kein Dienstverhältnis ein und erhalten keine finanzielle Abgeltung⁷.

3 Bestandsaufnahme des Mentorings in der Ausbildung

3.1 Methode

Um die vielfältigen Bedingungen für Mentoring in der Ausbildung zur elementarpädagogischen Fachkraft näher beleuchten zu können, wurde im Februar 2021 eine explorative Studie durchgeführt. Als Proband*innen fungierten 8 Personen (2 Abteilungsleitungen, 2 Praxislehrende, 2 Besuchskindergartenpädagog*innen, 1 Schülerin sowie 1 Studierende) aus Ostösterreich, die mit 4 BAfEP-Standorten assoziiert werden⁸. Die leitfadengestützten Interviews (Helfferich, 2014) dauerten durchschnittlich knapp 40 Minuten und wurden von den Autorinnen dieses Beitrags im digitalen Setting erhoben und aufgezeichnet. Danach wurden die Daten transkribiert, anonymisiert und inhaltsanalytisch ausgewertet (Mayring, 2015).

3.2 Ergebnisse

Die Auswertung der Interviews zeigt vielfältige Spannungsfelder und verdeutlicht die Herausforderungen im Mentoring-Prozess.

Theorie-Praxis-Verzahnung auf personeller und organisationaler Ebene

Vor allem die Verknüpfung von theoretischem Wissen und beruflichem Können ist in der Ausbildung zur elementarpädagogischen Fachkraft von Bedeutung, sodass die Verschränkung der Gegenstände Pädagogik, Didaktik und Praxis hohe Anforderungen an Konzeption und Organisation stellt. Die Art und Weise, wie diese miteinander verzahnt werden, ist von Schule zu Schule unterschiedlich gestaltet. Es kann von Vorteil sein, wenn zwei Lehrende

7 Eine Ausnahme bildet das Kolleg Change an der BAfEP21, bei dem Studierende ab dem 3. Semester als Kindergartenpädagogin bzw. Kindergartenpädagoge in Ausbildung bei der Stadt Wien angestellt werden (<https://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/arbeit-kindergarten/bafep/bafep21/kolleg/fachbereiche.html>)

8 AV = Abteilungsleitung; PL = Praxislehrende; BK = Besuchskindergartenpädagog*innen; S = Schüler*in bzw. Studierende

gemeinsam für den Unterrichtsgegenstand Didaktik verantwortlich sind, um den „Theoriebezug von zwei verschiedenen Personen“ (AV1_39:16) einzubringen. Andere Modelle sehen vor, dass „eine Kollegin aus dem Praxiskindergarten mit einer Kollegin aus der Schule gemeinsam unterrichtet“ (AV2_21:00), wodurch am ehesten gewährleistet wird, dass „man sich von der Praxis gewissermaßen nicht zu stark entfernt und auf der anderen Seite, dass man nicht zu praxisbezogen“ (AV2_20:05) agiert. Die Zusammenarbeit aller Akteur*innen, die Theorie und Praxis verbinden, wird jedenfalls als wesentlich erachtet (AV2_2:10).

Hinsichtlich der Organisation sind einzelne Schulen dazu übergegangen, „die Praxis zu blocken und dazwischen Theorie-Unterricht zu machen“ (AV2_20:30), da Praxiserfahrungen auch verstören, irritieren und Fragen aufwerfen (S1_23:18). Im Praxisfeld existiert „nicht nur ein Richtig und Falsch, sondern es gibt [...] unterschiedliche Lösungsansätze“ (AV2_22:15), die es in geeigneten Settings zu reflektieren gilt (siehe unten).

Theorie-Praxis-Verzahnung auf inhaltlicher Ebene

Die Lehrpersonen an den Schulen vermitteln fachliches, didaktisches und pädagogisches Wissen, welches die Schüler*innen bzw. Studierenden für die Gestaltung und Bewältigung praktischer Situationen in den elementarpädagogischen Einrichtungen benötigen. Das im Schulalltag zu erwerbende Fachwissen wird in einzelnen Unterrichtsgegenständen getrennt dargeboten und in der Praxis manchmal als wenig brauchbar erlebt, „so, als wäre da nicht viel passiert“ (BK1_20:29). Die theoretischen Auseinandersetzungen im Didaktik- oder Pädagogikunterricht werden „umgehend vergessen“ (PL2_16:54) und die Schüler*innen bzw. Studierenden stützen sich bei der Ausbildung beruflichen Wissens und Könnens darauf, wie die pädagogische Fachkraft im Praxisfeld handelt.

Der Erwerb von theoretischem Wissen ist daher nicht nur auf den schulischen Unterricht beschränkt, sondern vollzieht sich auch vor Ort in praktischen Handlungskontexten in den elementarpädagogischen Einrichtungen, denn „die Praxis muss wieder [...] in die Theorie [zurückspielen]. Das ist wie ein Austausch, es soll eine totale Verzahnung sein“ (AV1_40:05). Dies impliziert auch, dass das erworbene Wissen aus der Praxis ins Klassenzimmer eingebracht wird und eine Rückbindung der Erfahrungen im Unterricht passiert. Indem die Schüler*innen bzw. Studierenden die Praxis facettenreich erleben, können sie „die Theorie ganz anders verknüpfen“ (BK2_12:15). Zunehmend sollen sie das in der Praxis Erlebte „mit einer Theorie untermauern“ (AV1_41:27) und erkennen, was hinter Beobachtungen in der Praxis steckt. Gegen Ende der Ausbildung bereiten sich die Schüler*innen und Studierenden auf ihre Abschlussprüfungen vor – in diesem Zusammenhang zeigen sie, dass sie die „Theorien auf die Praxiserfahrungen anwenden“ (AV1_40:18), einander gegenüberstellen und aufeinander beziehen können.

Rekrutierung von Praxiseinrichtungen

Im Idealfall sollten die Praxisplätze nach unterschiedlichen Kriterien differenziert ausgewählt werden (AV2_30:19), wobei für BAfEPs gegenwärtig eine Herausforderung darin besteht, mit „der hohen Diversität und Qualität im Praxisfeld umzugehen“ (AV1_25:46). Im Allgemeinen wird davon berichtet, dass es schwierig ist, „geeignete Praxisplätze zu finden“ (AV1_26:31), und manchmal auch Praxisplätze vergeben werden, bei denen man „nicht so ganz überzeugt ist von der Qualität“ (PL1_20:12). Insbesondere für die niedrigeren Klassen wird diese Problematik thematisiert (AV2_35:16, PL1_20:12). Die Rekrutierung der Praxisplätze selbst erfolgt einerseits durch die Praxislehrer*innen, die aufgrund ihrer „lang-

jährigen Kontakte“ tolle Praxisplätze kennen (AV1_30:19) und auch auf Absolvent*innen zurückgreifen (PL2_21:41). Andererseits erfolgt die Rekrutierung der Praktikumsplätze im Kolleg teilweise durch die Studierenden selbst (PL2_09:18), wobei eine Studierende davon berichtet, ihre Auswahl sorgsam zu treffen und die verschiedenen Träger als potenzielle Arbeitgeber*innen wahrzunehmen (S2_3:39). PL1 (23:42 bzw. 40:40) thematisiert bei der Wahl der Praxisplätze außerdem die wechselseitige Abhängigkeit, da die Bereitschaft sowohl aufseiten der Schule als auch der pädagogischen Einrichtung gegeben sein muss.

Kooperationsmodelle zwischen Schule und Praxis

Die Schwerpunkte und Aufgabenstellungen im Praktikum werden im Regelfall von den Praxislehrenden an die pädagogischen Fachkräfte kommuniziert (AV1_31:59, BK2_04:29), damit eine Orientierung betreffend die Anforderungen auf der jeweiligen Schulstufe gegeben ist (AV2_36:21, BK1_9:52). Die Praxislehrenden berichten davon, dass es über die schriftliche Auflistung hinaus manchmal auch noch Erklärungen braucht (PL2_21:41) und eine pädagogische Fachkraft merkt an, dass für sie eine Information darüber wünschenswert wäre, wo die Entwicklungsbedürfnisse oder Potenziale der Praktikant*innen liegen (BK2_16:05).

Der Austausch zwischen Praxislehrer*innen und Mentor*innen findet im Allgemeinen vor Ort in der elementaren Bildungseinrichtung statt. Der Kontakt in Form von Besuchen findet etwa zweimal pro Semester statt (BK1_11:17; BK2_08:49) wobei je nach Ausbildungstandort die Besuche für die Praktikant*innen angekündigt (BK2_8:01) bzw. unangekündigt (BK1_11:17) stattfinden. An einigen Standorten werden die Besuchskindergartenpädagog*innen ein- oder zweimal pro Jahr in die Schule eingeladen, um sich in Arbeitsgruppen auszutauschen oder um Impulse und Anregungen zu unterschiedlichen Themenbereichen zu erhalten (AV2_30:48; PL1_44:22). Für die Praxis ist die Schule eine Kompetenzpartnerin, um Neues zu erfahren und auf dem Laufenden zu bleiben (AV1_32:50; PL1_45:27). Abseits von persönlichem Austausch vor Ort und schriftlicher Informationsweitergabe von Praxislehrenden beschreiben die Abteilungsvorstände die Zusammenarbeit mit den Trägerorganisationen als ihre strategische Aufgabe (AV1_30:19). Generell erscheint es wichtig, dass die Besuchskindergartenpädagog*innen als Partner*innen ernst genommen werden und mehr Anerkennung für ihre Rolle als Mentor*innen (AV2_33:16) erhalten, wobei auch „mehr Kontakt zwischen Schule und Praxis“ (PL2_26:48) wichtig, sinnvoll und wünschenswert wäre.

Perspektiven auf „gute“ Praxis und Praxisanleitung

Die Abteilungsvorstände erachten es als zentral, dass Schüler*innen bzw. Studierende vielfältige Erfahrungen in unterschiedlichen Institutionen sammeln können (AV2_3:07) und sie dort Raum für Wachstum (AV1_27:16) vorfinden. Die pädagogischen Fachkräfte sehen sie in einer Vorbildfunktion (AV2_34:44) sowie als Reflexionspartner*innen (AV1_25:46). Praxislehrende erachten es als wichtig, dass die Rolle der Besuchskindergartenpädagog*in ernst genommen wird, „weil manchmal laufen Praktikant*innen mit, als gäbe es eine Hilfskraft mehr“ (PL2_26:48). Ein möglicher Grund wird darin gesehen, dass pädagogische Fachkräfte keine ausgebildeten Mentor*innen sind und es ihnen an Know-how für Praxisanleitung fehlt (PL2_26:48). Im Idealfall können sich die Pädagog*innen Zeit nehmen, den Praktikant*innen möglichst viel zeigen bzw. machen lassen, sie müssen auch loslassen und sich zurücknehmen können (PL1_35:31). Von den Schüler*innen wünscht man sich, dass

sie mutig sind und keine Scheu haben, etwas auszuprobieren, sondern sich einlassen und auch fehlerfreudlich sind (PL2_23:13). Außerdem sollen Praktikant*innen Absprachen rechtzeitig treffen, Aufträge verlässlich erfüllen und Versprechen halten sowie versuchen, sich in das Team einzugliedern (PL1_39:54). Die Auszubildenden selbst wünschen sich eine Beziehung, die von Wertschätzung geprägt ist (S2_9:07) und sehen förderliche Faktoren für ihren Lernprozess darin, wenn sie sich selbst ausprobieren dürfen und ihnen die Pädagog*in vertraut sowie signalisiert, dass sie da ist, „um die Gruppe aufzufangen“ (S2_15:19). Zu einem großen Lerneffekt kommt es dann, wenn Leitung und Pädagog*in Offenheit zeigen und Einblicke in Konzept, Beobachtungen und Dokumentation ermöglichen oder sogar die Teilnahme an einer Teamsitzung (S2_13:10). Hemmend wäre es, wenn die Atmosphäre im Team von Spannungen gekennzeichnet ist oder man „sich nicht willkommen fühlt oder das Gefühl hätte, man wird nicht ernst genommen“ (S2_16:29). Außerdem wird vonseiten der Ausbildenden ein gewisser Widerspruch zwischen der Anforderung, bedürfnisorientiert zu arbeiten, und der Notwendigkeit, im Praktikum die geplanten Bildungsangebote zu realisieren, geortet (S1_24:47). Außerdem beschreibt eine pädagogische Fachkraft ein Spannungsfeld zwischen dem, was der Lehrplan vorsieht oder die Praxislehrer*in vorgibt, sowie den persönlichen Entwicklungsfeldern und Zielen einer*eines Praktikant*in (BK2_5:07).

Mentoring im Spannungsfeld zwischen Begleiten und Bewerten

In der Begleitung von Schüler*innen und Studierenden am Lernort Praxis können zwei wesentliche Elemente herausgestellt werden, die nicht immer miteinander in Einklang zu bringen sind. Einerseits sehen sich Besuchskindergartenpädagog*innen und Praxislerende in der Rolle der Begleiter*innen, Unterstützer*innen und Mentor*innen (BK1_2:41/3:40, PL2_4:48, AV1_3:09), andererseits sind sie auch mit der Beurteilung der Leistungen der Schüler*innen und Studierenden am Lernort Praxis konfrontiert. Die Kombination von Benotung und individueller Entwicklungsbegleitung wird von den Akteur*innen als Spannungsfeld beschrieben (PL1_1:18). Die Leistungsanforderung und Leistungsfeststellung im praktischen Unterricht wird als „heißes Thema“ bezeichnet (AV2_11:32) und Beurteilung und Begleitung als „zweischneidige Geschichte“ (AV1_10:56) wahrgenommen – besonders „in einem Feld, wo es darum geht, Kinder zu unterstützen und zu begleiten und nicht zu bewerten“ (PL2_4:48). Einige Konzepte sehen einen schriftlichen Informationsaustausch zwischen Besuchskindergartenpädagog*innen und Praxislehrenden vor, z. B. in Form eines Reflexionsbogens, der in die Leistungsbeurteilung miteinbezogen wird (AV2_24:46). Andere Praxislerende holen von den Mentor*innen „kein schriftliches Statement“ (PL2_16:54) ein, sondern tauschen sich im Rahmen von Praxisbesuchen über bisherige Eindrücke im Praktikum, die Anforderungen und künftige Aufträge aus (BK1_11:17). In diesem Zusammenhang äußert eine Mentorin Unbehagen im Hinblick auf Vieraugengespräche zwischen Besuchskindergartenpädagog*in und Praxislehrer*in und würde die Einbindung der Schüler*innen bzw. Studierenden als sinnvoll erachten (BK1_14:14).

Beurteilt zu werden, kann aufseiten der Praktikant*innen Stress auslösen, was für das Lernen im praktischen Feld nachteilig ist. Praktika sollen angstfrei absolviert werden können, mit dem Ziel, weg von der Bewertung hin zur Begleitung zu kommen (AV1_1:21). Unsicherheit und Druck können dazu führen, dass es Studierenden und Schüler*innen nicht gelingt, sich auf den Lernort Praxis einzulassen und „sich in die Kinder einzufühlen und den Blick frei zu haben“ (PL2_23:13). Hier auszugleichen, den Druck zu nehmen und darüber einen Diskurs zu führen, ist sowohl Aufgabe der Praxislehrenden (PL2_23:30) als

auch Aufgabe der Besuchskindergartenpädagog*innen. „Mit der pädagogischen Fachkraft können Praktikant*innen offen und frei über ihre Probleme sprechen, weil sie von ihr nicht benotet werden, das sollte mit Praxislehrenden auch so sein“ (PL2_16:54). Die Lehrer*innen sollen bei ihren Besuchen in den elementaren Bildungseinrichtungen einen Eindruck von der Arbeit der Schüler*innen und Studierenden am Lernort Praxis bekommen und nicht nur als Kontrolle zum Zwecke der Beurteilung erlebt werden (PL 2_1:18).

Wie Praktikant*innen die Beobachtungssequenzen durch die Praxislehrenden erfahren, hängt maßgeblich von der Gestaltung der Praxisbegleitung ab (S2_10:54). In der Erwachsenenbildung werden die Freiheiten, diese Hierarchie in der Beurteilung aufzuheben, größer wahrgenommen, da Rollen anders definiert werden können (AV1_10:56). In diesem Zusammenhang wird auch die Idee formuliert, die Absolvierung der Praktika losgelöst von einer Beurteilung mit Noten zu sehen (AV1_18:14), oder sich Gedanken um alternative Formen der Leistungsfeststellung zu machen (AV2_11:32), um den Begleitprozessen im Sinne des Mentorings noch mehr Raum zu geben und die intensive Auseinandersetzung mit Themen des pädagogischen Handelns in den Mittelpunkt zu rücken.

Praxis- und Selbstreflexion in unterschiedlichen Settings des Mentorings

Pädagogisch-professionelles Handeln setzt voraus, im Laufe der Ausbildung neben theoretischem, wissenschaftlich fundiertem Wissen ein hohes Maß an Reflexionskompetenz zu erwerben. Das Anregen von reflexiven Prozessen und die Begleitung dieser wird von allen beteiligten Akteur*innen als wesentlich wahrgenommen. Reflexion spielt eine große Rolle in der Arbeit im Kindergarten, um zwischen eigenen Themen und den Bedürfnissen der Kinder unterscheiden zu können und gewisse Dinge auch „bei mir zu lassen und nicht den Kindern umzuhängen“ (AV1_5:01).

Selbstreflexion wird als Voraussetzung wahrgenommen, das eigene pädagogische Handeln kritisch zu betrachten und dadurch Lernprozesse sichtbar zu machen (PL 2_3:54/25:05) bzw. gilt die Bereitschaft zur Reflexion – insbesondere der Selbstreflexion – als Standard (AV2_3:41).

Praktikant*innen werden dabei sowohl von den Praxislehrenden als auch von den Besuchskindergartenpädagog*innen unterstützt: Zentrales Element ist beispielsweise das Feedback-Gespräch zwischen Praktikant*in und Besuchskindergartenpädagog*in, bei dem gemeinsame Beobachtungen reflektiert werden (BK1_9:03) und Rückmeldung zu konkreten Situationen (BK1_15:54) gegeben werden. Gleichzeitig werden auch die pädagogischen Fachkräfte aufgrund der Begleitung von Praktikant*innen angeregt, sich selbst zu hinterfragen (PL2_20:08). Außerdem können Praktikant*innen dem System ihre Außenperspektive zur Verfügung stellen, was ebenfalls zur Reflexion und Veränderung von Mustern und Verhaltensweisen führen kann (S2_22:26).

Im Rahmen von Praxisbesuchen ergeben sich wertvolle Gesprächskonstellationen zu dritt: Die pädagogische Fachkraft gibt vor der Lehrperson Feedback, diese kann nachfragen und gemeinsam wird überlegt, „was [...] es noch an Unterstützung vor Ort [braucht]“ (PL2_6:12). Auch aus Sicht der Praktikant*innen ist die Gestaltung dieser Gespräche ausschlaggebend für weitere Lernerfolge. Vor allem den eigenen Gedanken Raum zu lassen und nicht sofort eine Rückmeldung zu erhalten, was „gut war oder nicht“, (S1_4:11) führt auch bei Praktikant*innen zu dem Erleben, dass Reflexion über das Tun wichtig ist, um sich weiterzubilden (S1_4:45). Dabei ist den Beteiligten wichtig, dass hier ausreichend Zeit vorhanden ist, damit jede Person ihre Perspektive einbringen kann (BK1_13:21, BK2_18:12),

um der Eigen- und Fremdwahrnehmung im Reflexionsgeschehen gerecht zu werden (BK1_16:04).

Einen besonderen Stellenwert nehmen für eine Praxislehrende die Einzelgespräche mit den Schüler*innen bzw. Studierenden ein, bei denen reflektiert und fachliche Fragen diskutiert (PL2_6:12) werden. Diese Nachbesprechungen eines Praktikumstages dienen dem Perspektivenaustausch zwischen Praxislehrenden und Praktikant*innen (PL1_10:58). Der Wert besteht darin, dass „man sich hier wirklich auf das konzentrieren kann, was der einzelne Studierende bzw. die Studierende braucht“ (PL2_7:41). Auch aus Sicht der Besuchskindergartenpädagog*innen sollen die Praxislehrenden noch tiefergehend mit Praktikant*innen reflektieren, da die Zeit im Kindergarten oft begrenzt ist, besonders bei personellen Engpässen (BK2_6:32). Ergänzend zur Reflexion vor Ort werden die Erfahrungen in der Praxis von der Praxislehrer*in ohnehin in der Schule mit den Schüler*innen sowie Studierenden reflektiert und diskutiert und Erlebtes mit den theoretischen Inhalten des Gegenstand Didaktik verknüpft (siehe oben).

Aus der Sicht der Praktikant*innen fungieren Praxislehrende auch als „Spiegel, der blinde Flecken beseitigt, konkretes Feedback gibt, wo ich nicht hinschauen kann“ und die es ermöglichen, auf einer Metaebene über Erfahrungen zu sprechen (S2_11:48). Diese Begleitung wird als sehr intensiv und wertvoll angesehen, welche aber auch mit einer großen Verantwortung verbunden ist, mit den Lernenden sorgsam umzugehen (AV1_10:56). Lehrenden soll die Freiheit zugestanden werden, diese Begleitung auch gemäß ihrer Persönlichkeit gestalten zu können, damit sie authentisch ist (AV1_3:09).

4 Zusammenfassung und Ausblick

Der vorliegende Beitrag skizziert die vielschichtigen Bedingungen und Wirkfaktoren von Mentoring im Rahmen der Ausbildung zur elementarpädagogischen Fachkraft, indem die subjektiven Sichtweisen von acht Personen dargelegt werden. Rückschlüsse auf die Grundgesamtheit aller im Mentoring beteiligten Personen können dadurch nicht getätigt werden und eine Verallgemeinerung der Situation in Gesamtösterreich ist ebenfalls nicht zulässig. Dennoch wurde durch die Auswahl der Befragten ein multiperspektivistischer Zugang gewählt, der Praxisbegleitung und Mentoring aus verschiedenen Rollen heraus beleuchtet.

4.1 Entwicklungsoptionen

Trotz der genannten Limitationen lassen sich auf Basis der explorativen Studie folgende Entwicklungsoptionen ableiten.

*Professionalisierung der Mentor*innen weiter vorantreiben*

Für die Besuchskindergartenpädagog*innen, die im Rahmen ihrer Tätigkeit die Schüler*innen bzw. Studierenden im Praktikum begleiten und maßgeblich an der Ausbildung der elementarpädagogischen Fachkräfte mitwirken, fehlen – bis auf das Angebot der PH Salzburg – einschlägige Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten. Derzeit nehmen Besuchskindergartenpädagog*innen Angebote von einzelnen Schulstandorten zur Fortbildung in Form einzelner Halbtage als sehr positiv wahr und erleben besonders Inhalte zur Gesprächs-

begleitung und Kommunikation mit Schüler*innen als wertvoll (BK2_14:17). Die Möglichkeit, Aus- und Weiterbildungen zum Thema Mentoring zu absolvieren, wird für die Besuchskindergartenpädagog*innen als wesentlich erachtet, um das Begleiten in den Mittelpunkt zu rücken (AV1_44:41), Impulse zu erhalten, wie diese Begleitung aussehen kann (PL2_30:01), und sie auf die Rolle als Mentor*innen vorzubereiten (PL1_17:18). Aufgrund der hohen Anforderungen und der enormen Verantwortung, die Besuchskindergartenpädagog*innen übernehmen (AV2_33:44), ist eine facheinschlägige Qualifizierungs- und Professionalisierungsmaßnahme erforderlich (Fischer & Speck-Giesler, 2014, S. 10; Kaltenegger, 2017, S. 41), um auch der Rollenkomplexität zwischen Anleiten, Impulsgeben, Anregen und Beraten (Wiesner, 2020, S. 100) sowie dem Agieren in zwei Systemen (als Teil des Praxissystems, als Teil des Ausbildungssystems; Holy-Kiermayr, 2020, S. 50) gerecht zu werden. Bei der Konzeption kann auf internationale Modelle der Fort- und Weiterbildung im Bereich Mentoring (Oberhuemer, 2014, S. 22), das Kompetenzprofil für Mentor*innen am Lernort Praxis (Flämig, 2014) sowie Erfahrungen im Kontext der Lehrerbildung (Christof & Köhler, 2020; Dammerer, Wiesner & Windl, 2020; Beckmann & Ehmke, 2021) zurückgegriffen werden. Eine zukunftsfähige Weiterentwicklung wäre eine Qualifizierung auf tertärem Niveau. Die Pädagogischen Hochschulen könnten in Kooperation mit BAfEPs entsprechende Curricula für Hochschullehrgänge entwickeln und implementieren und dadurch zur Qualität des Mentoring in der Ausbildung zur elementarpädagogischen Fachkraft einen wertvollen Beitrag leisten.

Personen, die aktuell oder künftig zu Praxislehrer*innen ausgebildet werden, eignen sich in einem Lehramtsstudium einschlägige Kompetenzen an (siehe Abschnitt 2.2). Es bleibt zu beobachten, ob im Rahmen des Studiums, welches Pädagogische Hochschulen anbieten, der Praxisbegleitung entsprechend Raum und Stellenwert gewidmet wird und die Absolvent*innen sich mit ihrer Rolle als Mentor*innen umfassend auseinandersetzen. Die Interviewpartner*innen erachten (Selbst-)Reflexion als wesentliches Element der Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen (AV2_46:32, PL2_30:36), genauso wie Flämig (2014 S. 28) den Stellenwert personaler Kompetenzen von Mentor*innen betont. Denn in Mentoring-Prozessen geht es um das Ermöglichen individueller Entwicklung und nicht um die Ausübung belehrender Macht (Laszewski, 2020, S. 80).

Beide Professionalisierungslinien (HLGs für Besuchskindergartenpädagog*innen und Lehramtsstudium Berufsbildung bzw. FESE-Studium für Praxislehrer*innen) können jedenfalls Impulse für die Zusammenarbeit der Lernorte Praxis, Schule und Hochschule bieten.

Begleiten statt Bewerten

Gegenwärtig lassen sich im Hinblick auf das Verständnis von Praxisbegleitung unterschiedliche Zugänge identifizieren. Das Spannungsfeld der Mentor*innen bewegt sich dabei zwischen den Polen „Leistungen einfordern, kontrollieren und bewerten“ auf der einen Seite sowie „Lernende begleiten, ihnen Raum und Zeit zum Entfalten geben“ auf der anderen Seite. Auch Kaltenegger (2017, S. 35 f.) berichtet in ihrer Bestandsaufnahme davon, dass Schüler*innen teilweise auf dem Prüfstand stehen und eine Lernkultur, in der es erlaubt ist, Fehler zu machen, nicht durchgängig gegeben ist. Dies ist u. U. auf die ambivalenten Anforderungen an Mentor*innen zurückzuführen und stellt die Notwendigkeit der Beurteilung im Fach Praxis infrage. Aufgrund der Erfahrungen, dass insbesondere die Entwicklung pädagogischer Professionalität Raum braucht und derzeit übliche Formen der Leistungsbeurteilung eher Druck und Stress erzeugen als ein positives Lernklima, sollten künftig alternative

Beurteilungsformen erprobt werden (z. B. verbale Beurteilung; mit Erfolg/ohne Erfolg teilgenommen etc.).

Theorie-Praxis-Verzahnung institutionalisieren

In der Ausbildung für elementarpädagogische Fachkräfte muss ein besonderes Augenmerk auf den Theorie-Praxis-Transfer gelegt werden, denn „sowohl die theoretisch angeleitete Praxisreflexion als auch die praxisnahe Theorieerarbeitung gelten als Voraussetzungen, um im Beruf die neuen Anforderungen bewältigen zu können“ (Keil & Pasternack, 2011, S. 27). Diesbezüglich gilt es am Schulstandort auf personeller sowie organisatorisch-struktureller und inhaltlicher Ebene geeignete Vorkehrungen zu treffen (z. B. durch entsprechende Tandem-Strukturen, Portfolioarbeit). Wie wichtig es ist, „dass das vermittelte Wissen und die gemachten Erfahrungen der Studierenden aus beiden Lernorten aufeinander aufbauen, miteinander verknüpft und entsprechend (kritisch) reflektiert werden“ (Bloch et al., 2016, S. 107), betonen auch Interviewpartner*innen der explorativen Studie. Einen Beitrag dazu kann auch die intensivere Kooperation zwischen Schule und Praxis leisten, die pädagogisch gestaltet wird (Kaltenegger, 2017, S. 38). So wünschen sich Besuchskindergartenpädagog*innen mehr Austausch zu inhaltlichen Themen: Einerseits, um theoretische Inhalte in der Praxis nutzbar zu machen (BK1_22:49), andererseits um Anforderungen der pädagogischen Arbeit, die beim Berufseinstieg von Relevanz sind (z. B. neue Planungsmodelle; BK1_17:18), besser einbetten zu können. Flämig (2011, S. 34) fordert für Deutschland einen dialogischen Austausch zwischen Schulen und Praxisstätten, da eine „große Bereitschaft vorhanden [ist], gegenseitig vom jeweils anderen Lernort zu lernen“. Die Institutionalisierung des Verhältnisses kann zweifellos auch für Österreich beansprucht werden, wobei gleichzeitig die Verbesserung der Rahmenbedingungen von Praxisstätten als Ausbildungsstätten forciert werden muss. Durch diese partnerschaftliche Kooperation ist der beste Nährboden dafür gegeben, dass sich Schüler*innen und Studierende jenes Wissen aneignen können, das sie zur Ausbildung von professioneller Handlungsfähigkeit für die Praxis benötigen.

Anerkennung für Praxiseinrichtungen forcieren

Um Praxiseinrichtungen als wesentliche Partner in der Ausbildung elementarpädagogischer Fachkräfte anzuerkennen, könnten Besuchskindergartenpädagog*innen als Mentor*innen bezeichnet (PL1_47:22) und diese Funktion seitens der Träger als ausgewiesenes Zeitkontingent in der Dienstzeit berücksichtigt werden (PL1_49:58). Auch Kaltenegger (2017, S. 38) identifiziert mangelnde Zeit als hemmenden Faktor in der Begleitung, sodass auf personaler Ebene neben der einschlägigen Fort- und der Weiterbildung, die sich um Fragen des Was und Wie im Mentoring-Prozess drehen, vor allem zeitliche Komponenten für die Anerkennung dieser Funktion eine Rolle spielen (Flämig, 2014, S. 30).

Auf systemischer Ebene sind elementare Bildungseinrichtungen aufgrund der Praxisbegleitung Kooperationspartner*innen verschiedener BAfEPs, was als Qualitätskriterium wahrgenommen und auch sichtbar gemacht werden sollte, beispielsweise durch eine Plankette (PL1_47:22). Dies könnte die Bereitschaft, Schüler*innen und Studierende zu begleiten, erhöhen. In diesem Zusammenhang wird auch die Rolle der Träger angesprochen, das eigene Personal zur Begleitung zu motivieren, da das System insgesamt wiederum davon profitiert, wenn Absolvent*innen aufgrund förderlicher Praxisbedingungen in den Beruf einsteigen (PL1_37:55). Auf systemischer Ebene sollten demnach Überlegungen angestellt werden, wie die Kooperationen sichtbar gemacht und zur Profilbildung beitragen können.

4.2 Ausblick

Mit Herbst 2021 wird es erstmals eine dritte Ausbildungsoption zur elementarpädagogischen Fachkraft geben: In Form eines Hochschullehrgangs können Absolvent*innen eines bildungs-/erziehungswissenschaftlichen Studiums oder des Lehramts Primarstufe sowie für SonderSchulen (jeweils mind. Bachelor-Niveau) die Befähigung für das Berufsfeld erwerben und nach 2 Semestern (60 ECTS-Anrechnungspunkte) als gruppenführende Pädagog*innen tätig werden⁹. Insbesondere aufgrund der kurzen Zeitspanne für die Qualifizierung werden die Praxis-Module (10 ECTS-AP) sowie die sorgfältige Begleitung der Studierenden vor, während und nach ihren Praktika einen zentralen Aspekt bei der Ausbildungsqualität dieses Formats einnehmen (Koch, 2021). Herausforderungen und Spannungsfelder, die für die beiden Ausbildungswägen an BAfEPs skizziert wurden, gilt es insbesondere auch beim tertiären Ausbildungsmodell zu antizipieren und aktiv zu bearbeiten.

Referenzverzeichnis

- Beckmann, T. & Ehmke, T. (2021). *Mentoring in schulischen Praxisphasen*. Uni-Taschenbucher GmbH. & Verlag Julius Klinkhardt.
- Bloch, B., Kaiser, L. S. & Neuß, N. (2016). *Optimierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses in den hochschulischen B.A.-Studiengängen für KindheitspädagogInnen*. Abschlussbericht zum Forschungsprojekt. urn:nbn:de:hebis:26-opus-125870
- Christof, E. & Köhler, J. (Hrsg.), (2020). Mentor*innen – Lehrer*innen zwischen Theorie und Praxis? *Schulheft 180*.
- Dammerer, J., Wiesner, C. & Windl, E. (Hrsg.), (2020). *Mentoring im pädagogischen Kontext. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen*. (Band 10). StudienVerlag.
- Fischer, S. & Speck-Giesler, K. (2014). *Praxisanleitung pädagogischer Fachkräfte: Der Weg zu mehr Qualität* (1. Aufl.). Cornelsen.
- Flämig, K. (2011). Kooperation von Schulen und Praxisstätten in der Ausbildung fröhlpädagogischer Fachkräfte. Ergebnisse einer Interviewstudie mit Schulleitungen. *WIFF-Studien*, 7. DJI.
- Flämig, K. (2014). Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. *WIFF-Wegweiser Weiterbildung*, 8. DJI.
- Graf, N. & Edelkraut, F. (2017). *Mentoring. Das Praxishandbuch für Personalverantwortliche und Unternehmen* (2. Aufl.). Springer.
- Helfferich C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur, & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559–574). Springer VS.
- Holy-Kiermayr, B. (2020). Zur Mentor*innen-Rolle in einem sich verändernden Beratungsfeld. *Schulheft 180*, 46–58.
- Kaltenegger, T. (2017). *Auf der Suche nach Ressourcen für die duale Ausbildung in Schule und Kindergarten. Anforderungsprofil von Kindergartenpädagog_innen bei der Begleitung von Schüler_innen in der Praxis*. [Unveröffentlichte Masterarbeit]. Universität Salzburg.

9 BEGUT_COO_2026_100_2_1850603 sowie https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/berufsfeld_ez_sp.html

- Keil, J. & Pasternack, P. (2011). *Frühpädagogisch kompetent. Kompetenzorientierung in Qualifikationsrahmen und Ausbildungsprogramm der Frühpädagogik*. HoF-Arbeitsberichte. http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_2_2011.pdf
- Kobler, E. M., Kainhofer, J., Kok-Ertl, E. & Lenger, A. (2018). Professionalisierung elementarpädagogischer Fachkräfte in Österreich – die Rolle der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig innerhalb des aktuellen Qualifizierungsdiskurses, *ph.script* (13) *Berufs-Bildung*. Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig.
- Koch, B. (2021). *Elementarpädagogik-Ausbildung in Österreich. Zum Theorie-Praxis-Verhältnis bei einer Tertiarisierung*. urn:nbn:de:0111-pedocs-217910
- Laszewski, T. (2020). Erwartungen an Praxislehrpersonen bezüglich ihrer Rolle im Schulpraktikum aus der Sicht von Bildungsexpert*innen. *Schulheft* 180, 74–84.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz.
- Oberhuemer, P. (2014). Ausgewählte Konzepte der fachpraktischen Ausbildung in Europa. Impulse für Deutschland? *WIFF-Studien*, 22. DJI.
- Pölzl-Stefanec, E. (2017). *Anforderungen an die Ausbildung von PädagogInnen in Kinderkrippen. Ein Plädoyer für eine grundlegende Reform*. Budrich.
- Wiesner, C. (2020). Strukturdynamische Modellierung von Mentoring: Bewegungen, Richtungen und Ausrichtungen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen* (S. 85–111). StudienVerlag.