

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

Mentoring als Möglichkeitsraum
Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen
Wahrnehmen, wie wir gestalten

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

Mentoring als Möglichkeitsraum

Professionalisierung und
Qualifizierung von Lehrpersonen

Wahrnehmen, wie wir gestalten

Pädagogik für Niederösterreich
Band 14

StudienVerlag

Innsbruck
Wien



© 2023 by Studienverlag GesmbH., Erlerstraße 10, A-6020 Innsbruck
E-Mail: order@studienverlag.at
Internet: www.studienverlag.at

Buchgestaltung nach Entwürfen von himmel. Studio für Design und Kommunikation, Innsbruck / Scheffau – www.himmel.co.at

Satz: Studienverlag / Maria Strobl – www.gestro.at

Umschlag: Kurt Tutschek

Redaktion: Johannes Dammerer, Christian Wiesner, Elisabeth Windl

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 978-3-7065-6274-4

DOI: <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.160>

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.

Inhaltsverzeichnis

Erwin Rauscher

Zum Geleit

9

Johannes Dammerer, Christian Wiesner & Elisabeth Windl

Vorwort der Herausgeber*in

11

I. Grundlagen im Mentoring: Kompetenzen, Literacy, Literacies und Modellierungen

Christian Wiesner & Tanja Prieler

Kompetenzen sehen lassen. Die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten aus der Sicht der Kompetenz im Mentoring

19

Christian Wiesner & Tanja Prieler

Literalität, Literacy und Literacies auf der Spur. Die Ausformung von Vermögen durch Literacies im Mentoring

53

Sarah-Maria Rotschnig & Stefan Zehetmeier

Was Mentor*innen wissen und können (sollen)

74

Hannelore Zeilinger & Johannes Dammerer

Zur Modellierung von Lehrer*innen-Kompetenz im Berufseinstieg.

Systemische und individuelle Anforderungen an beginnende Lehrpersonen

84

II. Theoretische Fundierungen für das Mentoring

Christian Wiesner & Michael Gebauer

Das In-der-Welt-Sein als Grundverfassung des Mentorings.

Das An-Sich-Erfahren und das Zu-Sich-Sein im Mentoring

101

Elisabeth Windl

„Wie ist es Ihnen in der Unterrichtsstunde ergangen?“

Die Unterrichtsnachbesprechung im Fokus der Ausbildung von Praxislehrpersonen

128

Johannes Dammerer

Mentoring – nicht übereinander reden, sondern miteinander entwickeln.

Zu den möglichen Entwicklungen durch formelles Mentoring in der Schule

über den Berufseinstieg hinaus

139

| | |
|--|-----|
| <i>Claudia Schreiner</i> Die Strategien formativen Assessments – eine Rahmung für Mentoring-Prozesse in der Induktionsphase? | 149 |
| <i>Christoph Hofbauer</i> Mentoring und Schulentwicklung. Das Rolff'sche Drei-Wege-Modell weitergedacht: Fokus auf Schulkultur, Profession und Praxis | 160 |
| <i>Robert Nehfort</i> Gibt es pädagogische Kunstfehler? Wenn ja, wie gehen wir damit um? | 169 |
| III. Formen, Bilden und Gestalten im Mentoring | |
| <i>Ilse Schrittesser</i> Mentor*innen als „Teacher Educators“ | 179 |
| <i>Elisabeth Haas, Christian Kraler & Ann Kathrin Dittrich</i> Die Entwicklung des Mentorings in der Lehrer*innenbildung – vom Lehrmeister-Denken zur kooperativen Professionalisierung | 187 |
| <i>Petra Heißenberger & Michaela Tscherne</i> Die zentrale Rolle der schulischen Führungskraft bei der Implementierung von Mentoring-Programmen in der autonomen Schule | 199 |
| <i>Stephan Gerhard Huber & Nadine Schneider</i> Mentoring in der schulischen Führungskräfteentwicklung in Deutschland. Ein Plädoyer für Mentoring als effektive Maßnahme der individuellen Professionalisierung | 214 |
| <i>Monika Hofer-Rybar & Simone Breit</i> Praxis neu denken und gestalten. Lernorte- und Mentoring-Konzept im Hochschullehrgang Elementarpädagogik | 231 |
| IV. Einblicke durch aktuelle Studien zum Mentoring | |
| <i>Manuela Keller-Schneider</i> Rollengestaltung im Mentoring der Berufseinführung in der Schweiz | 243 |
| <i>Johannes Dammerer, Lisa Stieger & Elisabeth Windl</i> Allen recht getan, ist eine Kunst, die niemand kann! Rollenfindung von Mentor*innen – eine Herausforderung? | 268 |

| | |
|--|-----|
| <i>Manuela Keller-Schneider</i> Rollengestaltung im Mentoring der Berufseinführung in der Schweiz | 243 |
| <i>Johannes Dammerer, Lisa Stieger & Elisabeth Windl</i> Allen recht getan, ist eine Kunst, die niemand kann! Rollenfindung von Mentor*innen – eine Herausforderung? | 268 |

| | |
|---|-----|
| <i>Silvia Pichler & Anne Frey</i> Ich habe den Weg finden müssen, wie ich die Schüler*innen führen kann. Eine Interviewstudie zu den Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg | 282 |
| <i>Katharina Neuber</i> Potenziale der kollaborativen Reflexion von Schülerrückmeldungen in der Lehrkräftebildung | 302 |
| <i>Claudia Weinzettl & Sabine Zenz</i> Quereinstieg in das Lehramt. Eine qualitativ-empirische Untersuchung zu Unterstützungsmaßnahmen für Quereinsteigende der Sekundarstufe Allgemeinbildung | 318 |
| <i>Johannes Dammerer, Verena Ziegler & Stefanie Artner-Ninan</i> Der Hochschullehrgang mit Masterabschluss „Mentoring: Berufseinstieg professionell begleiten“ der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. Perspektiven von Absolvent*innen | 327 |
| V. Wohlbefinden und Resilienz im Mentoring | |
| <i>Kurt Allabauer</i> Resilienzförderung für (beginnende) Lehrer*innen hilft auch deren Schüler*innen, erfolgreich mit belastenden Lebensumständen umzugehen | 345 |
| <i>Andrea Magnus & Helmut Roth</i> Was kann Mentoring in der Ausbildung angehender Lehrkräfte zur Förderung von Resilienz beitragen? | 354 |
| <i>Sabine Höflich</i> Resilienz – Was in den pädagogisch-praktischen Studien stark macht. Perspektiven von Studierenden im Bachelorstudium Primarstufe | 362 |
| <i>Benjamin Dreer</i> Mentoring als Mittel zur Förderung des Wohlbefindens von erfahrenen und angehenden Lehrkräften | 371 |
| Die Autor*innen | 381 |

Zum Geleit

Nun also.

Was in aller Welt mag das sein, dachte er, der Sack ist wohl mit lauter Edelsteinen angefüllt; den sollte ich billig auch noch haben, denn aller guten Dinge sind drei. Wir alle kennen diesen Satz aus dem Grimm'schen Märchen *Tischlein deck dich*. Nun also Sammelband Nummer drei zum Mentoring: Drei – Zahl des Glücks und des Erfolgs?! Die Theologie nennt die Dreifaltigkeit; die Heiligen Drei Könige; die Auferstehung am dritten Tag; die Dreieheit Himmel, Erde und Hölle oder auch Glaube, Hoffnung und Liebe. In der griechischen Mythologie kennen wir die drei Götter Zeus, Poseidon und Hades; in der ägyptischen die Gottheiten Isis, Osiris und Horus; im Hinduismus die Götter Brahma, Vishnu und Shiva. Richard Wagner's Rheintöchter sind drei, auch Shakespeares *König Lear* hat drei Töchter. Die Grundmuster vieler Märchen zeugen von drei Wünschen, drei Schwestern/drei Brüdern oder von drei Prüfungen.

Nun also *Mentoring als Möglichkeitsraum*: Robert Musil konfrontiert uns in seinem *Mann ohne Eigenschaften* mit konträren Möglichkeiten, die Welt zu beschreiben. Schon seit Sokrates wissen wir, dass alles auch anders sein könnte. Möglichkeitsmenschen lieben den Konjunktiv, manche nennen sie Träumer und Visionäre, andere Besserwisser oder Schwäichlinge. Will also dieser dritte Band eine neue Ordnung entwerfen wie Musil, also Utopie, oder will er die Wirklichkeit kritisieren? Oder ist der Mensch einer Freiheit verpflichtet (in Sartres *Fliegen* dazu verurteilt), sich zu dem zu machen, was er sein möchte? *Wenn wir die Menschen nur nehmen, wie sie sind, so machen wir sie schlechter; wenn wir sie behandeln, als wären sie, was sie sein sollten, so bringen wir sie dahin, wohin sie zu bringen sind*, mahnt uns Goethe in seinen *Wilhelm Meisters Lehrjahren*. Sind es die Lehrjahre junger Lehrer*innen, die Mentoring brauchen oder gar suchen?

Nun also (schon wieder oder noch immer) *Professionalisierung*: Entwicklung des Tuns zum Beruf. Qualitätsverbesserung und Standardisierung. Standesorganisation und Beratung. Aber ist Beratung umkehrbar? Braucht Professionalisierung mehr Modelle oder mehr Gewissen? Diskutiert sie Möglichkeiten oder strebt sie nach Wirklichkeit? Setzt sie berufsbioografisch an oder wissensbasiert? Wie steht sie zur Macht, zum System, zur Struktur? Will sie den Status (des Lehrberufs) kritisieren, erklären oder verändern und verbessern? Ist sie angebotsseitig verbrämt oder gar nur selbstentwicklerisch erwerbbar? Verändert sie den Arbeitsmarkt oder verfestigt sie ihn?

Nun also (auch nach dem Studium) *Qualifizierung*: Verbesserung und Fortschreiben von Qualifikation. Erweiterung und Überwindung hochschulischer Qualifikation zugleich. Ist Mentoring ein Beitrag zum Nachher des Studiums und/oder zum Vorher des Berufs? Degradiert Mentoring die Ausbildung zur Grund- und die Fortbildung zur Weiterqualifizierung, überhöht es alles Bisherige durch Requalifizierung? Überwindet Mentoring das

Studium durch Meisterlehre? Oder macht ein*e Mentee die Meisterlehre zur Meisterleere?
Braucht es *Standard Operation Procedure* oder sucht es nach *Individualised Work Design*?

Nun also *Wahrnehmen, wie wir gestalten*: Also subjektiv Information gewinnen aus Umwelt, Mitwelt und Innenwelt. Unbewusst und/oder bewusst. Durch Transformation von Reizen oder durch Integration von Anlässen? Gestalten als kreatives Entwickeln und modifizierendes Tun. Also bloß informiert werden über das Eigene? Oder angeleitet werden zum Fremden? Das Gestalten wahrnehmen – welch Antagonismus dazu, das Wahrnehmen zu gestalten.

Nun also das Sein zu dritt – das War, das Wird, sie kommen mit. Der dritte Band sei ein lachender: Denn *wenn es der Dritte weiß, so weiß es die Welt*.

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Erwin Rauscher".

Baden, Juli 2023

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

Vorwort der Herausgeber*in

Als Herausgeber*in freuen wir uns, mit diesem *nun* dritten Sammelband ein offenes Ende anbieten zu können. Die drei Sammelände stellen im Sinne eines ersten Abschlusses einer Trilogie nunmehr eine über einige Jahre gewachsene und wertvolle Zusammenarbeit zwischen verschiedenen hochschulischen und universitären Institutionen dar. Über die Jahre des Zusammenwirkens hinweg versuchen die Sammelände das pädagogische Mentoring als wesentlichen Auftrag und als essenzielle Aufgabe für die Lehrer*innenbildung in den Vordergrund zu rücken und zugleich die Gelingensbedingungen von Mentoring wie auch das tatsächliche Verständnis von Mentoring als ein Verfahren der Begleitung von Menschen herauszuarbeiten. Der vorliegende Sammelband ist sicherlich nicht der Abschluss dieses Prozesses, vielmehr sind hier noch viele Theorie- und Forschungsfelder weiter zu *beackern*, um begriffsnahe weiterhin den wissenschaftlichen Boden für das pädagogische Mentoring aufzubereiten. Der erste Band erläutert den *pädagogischen Kontext des Mentorings* (2020), der zweite Band diskutiert *Mentoring als Auftrag zum Dialog* (2022). Der dritte Band zum pädagogischen Mentoring widmet sich den *Möglichkeitsräumen*, dabei werden erneut mannigfaltige Facetten aufgeboten, wodurch der Blick auf die Ausbildung, den Berufseintritt und die Fort- und Weiterbildung theoretisch, forschungsrelevant und praxisorientiert geschärft werden kann. Die kreierten und geschaffenen Möglichkeitsräume *ermöglichen* wahrzunehmen, wie wir Mentoring gestalten.

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 erneut an ein möglichst 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. Der Band 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 „Nun also“* als Auftakt zum dritten Sammelband auf die Symbolkraft der Zahl „3“, reflektiert Möglichkeit und Wirklichkeit und wünscht dem dritten Mentoring-Band, dass er ein „*lachender*“ sei. Das Grundthema des dritten Bands ist das Mentoring als *Möglichkeitsraum*. Das für diesen Sammelband bestimmende Wort des Möglichkeitsraums verbindet die Begriffe *Raum* und *Möglichkeit*. Möglichkeit verweist mit Blick auf Pfeifer (1993a) etymologisch sowohl auf „Vermögen“ als auch auf „Gelegenheit, Chance“. Raum meint den „Platz zur freie[n] Bewegung oder zum Aufenthalt“ wie auch die „raumhafte Darstellung“ (Räumlichkeit) und deren „Wirkung“ (Pfeifer, 1993b). Beide Begriffe werden in unterschiedlichen Kontexten und in Metaphern verwendet.

det (Nieke, 2016, S. 63), wodurch unterschiedliche „theoretische Weltorientierung[en]“ mittels der Begriffe angeboten werden. Da der Mensch grundsätzlich ein „räumliches Wesen“ (Burghardt & Zirfas, 2016, S. 51) ist und das Räumliche Orientierungsmöglichkeiten bietet, wird das menschliche Sein auch stets von *räumlichen* Erfahrungen geformt. Der Mensch *orientiert* und *verständigt* sich mit Bezug auf Kamper (2005) auf Grundlage von *räumlichen* Begriffen, dafür werden auch für das Lernen vielfältige raumbestimmende Wörter herangezogen, wie nachfolgend, oberhalb von, unterhalb von, davor oder danach u. a. m. Ebenso die Begriffe für Seiten (vorn, hinten, links, rechts, oben, unten) und für Richtungssangaben (vor mir, hinter mir, nach vorn, nach hinten, links von mir und rechts von dir u. a. m.). Jeder räumliche Verweis dient zugleich einer gedanklichen Orientierung und der intellektuell-analytischen Entwicklung. Jede räumliche Orientierung ist eine Bestimmung des *Bezugspunkts*, der *Positionalität* und des *Standpunkts*. Damit wird die Verinnerlichung der Seiten und der Richtungen der Ausgangspunkt aller möglichen Entwicklungen (Wiesner, 2020a). Entwicklung und Veränderung beruhen damit auch auf *Bewegung* und *Stabilität*, die *räumlich* verstanden sowohl ein Stillstehen als auch eine Bewegung nach vorn, hinten oder ebenso eine seitliche Bewegtheit bedeuten kann. Die Mentees können den Mentor*innen folgen oder vorangehen, sich selbst bewegen oder sich eben auch nicht bewegen lassen. Der Mensch formt sich also einen *inneren Vorstellungsräum*, der alle Möglichkeitsräume bereitstellt (Kamper, 2005b).

Wird der Bezugspunkt und Standort gedreht und gewechselt, dann dreht sich das Gesamtsystem, die Struktur muss sich anpassen und ein neuer, anderer Mittelpunkt kann entstehen. Dabei handelt es sich um *Prozesse*, die sich in der menschlichen Entwicklung über die Lebensspanne mehrmals ereignen und den Menschen als Person und Individuum wachsen lassen (Wiesner, 2020b). Auch die Begleitung durch das Mentoring wird so für die Mentees zu einem *Erfahrungsräum*: Räume und ihre Möglichkeiten bieten dem Menschen grundsätzlich sowohl Offenheit als auch Geschlossenheit und lassen das Gestalten erleben. Im Erfahrungsräum des Mentorings wird daher *reflexiv* und *bewusst* auf die professionelle Qualifizierung für die Praxis geachtet, diese wird ausdrücklich wahrgenommen und aktiv gestaltet. Mit Blick auf das *Lernen* im Mentoring ist die eigene Verortung die wesentliche Voraussetzung für die Aneignung eines *professionellen Lehrpersonenhabitus* wie auch dafür, andere Personen und deren Lernen als deren Bezugspunkte und Standpunkte aus einer unterscheidbaren Positionalität aus zu verstehen – nämlich *von dort aus* und *aus deren Sicht*.

Mit Blick auf Göhlich (2016) lässt sich festhalten, dass Räume freilassend, warm, kalt, anregend, freundlich und auch unfreundlich erfahren und erlebt werden können. Daher können die Beschreibungen auch die Möglichkeitsräume durch das Mentoring annehmen. Wesentlich ist dabei, dass es sich um Räume des *Lernens* handelt, die ebenso das Lernen sowohl öffnen als auch schließen können. Daher geht es im Besonderen um die kritisch-emanzipative Wahrnehmung der Gestaltung des jeweiligen *Lernraums*, wodurch erst vielfältige Lernmöglichkeiten bewusst geschaffen werden können. Gerade der Begriff *Raum* ist nach Nieke (2016, S. 64) mit dem „Terminus *cultura*“ verbunden, also mit der „semantisch[en] Basis der heutigen Termini *Kultur* und *culture*“. Mit dieser Sicht eröffnen Möglichkeitsräume daher immer auch *kulturelle* Räume sowie eine kulturelle Vielfalt des Möglichen. Ebenso ist der Begriff der *Grenze* „eine Raummetapher“ (S. 71), weshalb das Mentoring auch die Grenzen des Lernens und Lehrens aufzuzeigen hat.

Alle Möglichkeitsräume schaffen einen „Handlungsräum und Vorstellungsräum“ (Burghardt, 2014, S. 190), wodurch jede Art und Weise von „*Anschauung*“ (Piaget & Inhelder,

1948, S. 520) wie auch das Rekonstruieren von Sachverhalten, Gegenständen und Welt erst möglich wird. Weltbilden und Weltanschauung im Sinne von Lehren und Unterrichten durch Zeigen, Vermitteln und Erkunden braucht einen Vorstellungsraum, in welchem gehandelt werden kann. Lernen als Prozess oder in anderen Worten der Lernprozess ist deshalb grundsätzlich geprägt vom vorzufindenden und vorgefundenen Möglichkeitsraum. Nur Raum (und Zeit) ermöglicht Lernen *in* und *durch* Gemeinschaft.

Möglichkeitsräume kreieren zugleich immer auch einen „Kulturraum und Sozialraum“ (Nieke, 2016, S. 66), wodurch ein spürbarer „Nahraum“ entsteht, der zu einem unmittelbaren Kommunikationsraum wird. Raum und Möglichkeiten rahmen also die pädagogische Situation und Praxis, darin wohnen die Lernenden und Lehrenden und darin öffnen und schließen sich vielfältige Formen des Lerngeschehens (Göhlich, 2016). Mit Blick auf Nieke (2016) kann Lernen von *oben*, *unten* oder *unter* als *im* Geschehen stattfinden, was auf Gleichheit und Ungleichheit wie auch auf das Inmitten des gemeinsamen Erfahrens und Erlebens hinweist. Daher kann Lernen auch nach vorn oder hinten fortschreiten und zwei Schritte vorwärts und einen zurück machen. Ebenso kann Lernen von links nach rechts oder von rechts nach links verstanden, begriffen, geordnet und systematisiert stattfinden. Lernen kann umgreifendes Lernen sein, in dem etwas begriffen und erfasst wird, oder erkundendes Lernen, in dem etwas verstanden und durchschaut wird. Auch kann Lernen durch Zeigen erfolgen und das Schauen das Nachahmen ermöglichen. Alles Lernen ist dabei in Möglichkeitsräume eingebettet. Das Rundherum schafft Überblick, der Weitblick ordnet das Ganze übersichtlich und Beziehung eröffnet einen Nahblick, damit die Welt mit den Sinnen berührt werden kann. Der Raum als Vorstellungsraum und Handlungsraum, als Sozialraum und Kulturraum schafft diese vielfältigen Möglichkeiten.

Diese Idee der Möglichkeitsräume und der Räumlichkeit auch zur Verortung und Positionierung, die *im* und *vom* Mentoring kreiert, gestaltet und eingenommen wird, ist in den vorliegenden Beiträgen im Sinne eines roten Fadens als grundlegender Gedanke und anschauliches Vorstellungsbild auffindbar. Der erste Abschnitt des Sammelbands führt zu *eröffnenden Perspektiven* durch theoretische *Fundierungen und Grundlagen*, die sich auf die Formen von Facetten von Möglichkeitsräumen beziehen. Der Blick richtet sich im Sammelband auf die Vielfältigkeit von Möglichkeitsräumen als Vorstellungsräume, Handlungsräume, Lernräume, Sozialräume, Kommunikationsräume, Interaktionsräume und Kulturräume, die von den Mentor*innen in der Ausbildung von Lehrpersonen geöffnet und/oder geschlossen werden können.

Der erste einleitende Beitrag zum ersten Themenbereich *Grundlagen im Mentoring* von *Christian Wiesner & Tanja Prieler* erkundet das Thema *Kompetenzen sehen lassen*. Dabei werden ein Weg zu einer Theorie des Mentorings sowie dazu die möglichen Kompetenzräume wie auch die dahinterliegenden Theorien aufgezeigt, um alle Herangehensweisen an Kompetenzen und Kompetenzmodelle kritisch und emanzipativ analysieren zu können. Im zweiten Beitrag *Literalität, Literacy und Literacies auf der Spur* stellen die beiden Autor*innen *Christian Wiesner & Tanja Prieler* als Vervollständigung zum einleitenden Artikel die vielfältigen Theorien des Vermögens und der Literalität vor und die Räume des Vermögens auf, die sich grundsätzlich von den Theorien zu den Kompetenzen unterscheiden lassen. *Sarah-Maria Rotschnig & Stefan Zehetmeier* stellen im darauffolgenden Beitrag die dazu ergänzende Frage *Was Mentor*innen wissen können und müssen* und weisen darauf hin, dass trotz vermehrten Forschungsinteresses es bisher nicht gelungen ist, ein Kompetenzmodell für diesen speziellen Bereich der Lehrer*innenbildung zu erarbeiten. Vielmehr gibt

es bislang vor allem wünschenswerte Handlungspraktiken sowie formulierte Aufzählungen und Rezepte, jedoch nur wenige Modellbildungen. Daher versuchen *Hannelore Zeilinger & Johannes Dammerer* in ihrem Beitrag *Zur Modellierung von Lehrer*innen-Kompetenz im Berufseinstieg* ein Professionsmodell anzubieten, welches die systemischen und individuellen Anforderungen an beginnende Lehrpersonen auch in Rückbezug auf die Beiträge von Wiesner & Prieler in einem Kompetenzstrukturmodell abbilden.

Der zweite Themenbereich *zur theoretischen Fundierung* des Mentorings wird von *Christian Wiesner & Michael Gebauer* mit dem Titel *Das In-der-Welt-Sein als Grundverfassung des Mentorings* eröffnet und zeigt mögliche Räume und Wege zu einer Theorie des Mentorings auf, in welcher zugleich Modellierungen von literacies angeboten werden. *Elisabeth Windl* bietet anschließend weitere theoretische Einsichten an und setzt sich mit Entwicklung des berufsbezogenen Selbstkonzepts und der berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartung als Basis für Verbesserung der Unterrichtsqualität auseinander. Dabei wird basierend auf den wissenschaftlichen Erkenntnissen ein Strukturmodell der aktiven Unterrichtsnachbesprechungen als ein Modell der Auseinandersetzung angeboten. *Johannes Dammerer* hält in seinem Beitrag fest, dass es im *Mentoring* darum geht, dass *nicht übereinander geredet, sondern miteinander entwickelt* wird. Daher werden die *möglichen Entwicklungen durch formelles Mentoring in der Schule über den Berufseinstieg hinaus* ausgiebig diskutiert und erörtert. Ein weiterer theoretischer Einblick kommt von *Claudia Schreiner* zu den *Strategien formativen Assessments*, indem sich der Beitrag mit der Rahmung von Mentoring-Prozessen in der Induktionsphase beschäftigt, und dabei das ursprüngliche Modell des formativen Assessments aus dem schulischen Lernen weiterentwickelt wird. *Christoph Hofbauer* bietet danach einen umfänglichen Blick auf *Mentoring und Schulentwicklung* und denkt das Rolff'sche Drei-Wege-Modell mit einem Fokus auf Schulkultur, Profession und Praxis weiter. *Robert Nehfort* stellt danach am Ende dieses Abschnitts in einem kurzen Beitrag die spannende Frage, ob es im *Mentoring pädagogische Kunstfehler* gibt und *wenn ja, wie wir damit umgehen*.

Den dritten Themenbereich zu Formen, Bilden und Gestalten im Mentoring eröffnet *Ilse Schrittesser* mit dem Blick darauf, dass die erworbenen professionellen Kompetenzen eng mit spezifischen, im Studium und in den Praktika eröffneten Lerngelegenheiten zusammenhängen und daher Mentor*innen als *Teacher Educators* im Sinne der Lehrer*innenbildung zu betrachten sind. *Elisabeth Haas, Christian Kraler & Ann Kathrin Dittrich* zeigen die *Entwicklung des Mentorings in der Lehrer*innenbildung* auf und betonen dabei den Wandel in Österreich vom *Lehrmeister-Denken zur kooperativen Professionalisierung*. Die zentrale Rolle der schulischen Führungskraft bei der *Implementierung von Mentoring-Programmen in der autonomen Schule* wird von *Petra Heißenberger* und *Michaela Tscherne* herausgearbeitet und dabei im Besonderen das Mentoring als Teil der Führungskultur benannt. Inhaltlich wird der bestehende Faden durch *Stephan Gerhard Huber, Pia Eßer & Nadine Schneider* weitergeführt, um im Beitrag *Mentoring in der schulischen Führungskräfteentwicklung in Deutschland* ein *Plädoyer für Mentoring als eine sehr effektive Maßnahme der individuellen Professionalisierung* vorzutragen und um Mentoringprogramme in Deutschland exemplarisch aufzuzeigen. Der daran anschließende Beitrag von *Monika Hofer-Rybar & Simone Breit* lässt die *Praxis neu denken und gestalten* und gewährt Einblicke in die *Lernorte- und Mentoring-Konzepte in der Elementarpädagogik*.

Manuela Keller-Schneider führt mit ihrem Beitrag *Rollengestaltung im Mentoring der Berufseinführung in der Schweiz* in den vierten Themenbereich zu den *aktuellen Einsichten*

*in das Mentoring durch Studien ein und präsentiert aktuelle Erkenntnisse und Ergebnisse aus Studien zum Mentoring. Die Rollenfindung von Mentor*innen und die daraus sich eröffnenden Herausforderungen werden danach von Johannes Dammerer, Lisa Steiger & Elisabeth Windl unter dem Titel *Allen recht getan, ist eine Kunst, die niemand kann* mit einem deutlichen Blick auf die Idee der Passung thematisiert. Anne Frey & Silvia Pichler thematisieren den Weg, der zu finden ist, damit Lehrpersonen Schüler*innen führen können und zeigen dabei Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg auf. Anschließend fragt Katharina Neuber nach den Potenzialen der kollaborativen Reflexion von Schülerrückmeldungen in der Lehrkräftebildung und stellt ausgewählte Befunde ihrer Studie vor. Claudia Weinzettl & Sabine Zenz berichten in ihrem Beitrag ausführlich zum *Quereinstieg in den Lehrberuf* über eine qualitativ-empirische Untersuchung zu Unterstützungsmaßnahmen für Quereinsteigende in das Lehramt. Abschließend wird der Hochschullehrgang mit Masterabschluss „Mentoring: Berufseinstieg professionell begleiten“ der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich aus den Perspektiven von Absolvent*innen betrachtet, indem Johannes Dammerer, Verena Ziegler & Stefanie Artner-Ninan die erlebte Kohärenz in Ausbildungen thematisieren.*

Den fünften Themenbereich zum Wohlbefinden und zu Resilienz im Mentoring leitet Kurt Allabauer mit der *Resilienzförderung für (beginnende) Lehrer*innen ein, die auch deren Schüler*innen hilft, erfolgreich mit belastenden Lebensumständen umzugehen*. Dabei geht es wie im gesamten Themenbereich vor allem um Gelingensbedingungen für einen Unterricht, der die Lernenden in der Entwicklung ihrer sozialen und emotionalen Fähigkeiten begleitet. Andrea Magnus & Helmut Roth stellen im Folgenden die Frage, *was Mentoring in der Ausbildung angehender Lehrkräfte zur Förderung von Resilienz beitragen kann*. Daran anschließend schreibt Sabine Höflich über Resilienz und gibt Auskunft darüber, *was in den pädagogisch-praktischen Studien Lehrpersonen stark macht*. Der abschließende Beitrag zu diesem Themenbereich stammt von Benjamin Dreer und trägt den Titel *Mentoring als Mittel zur Förderung des Wohlbefindens von erfahrenen und angehenden Lehrkräften*. Darin wird ein Modell der Zusammenhänge von Wohlbefinden und Mentoring präsentiert.

Der vorliegende Sammelband und auch die Professionalisierung des Mentorings an der Pädagogischen Hochschule in Niederösterreich wären ohne die wohlwollende Unterstützung des Gründungsrektors Erwin Rauscher nicht möglich gewesen. Die Herausgeber und die Herausgeberin danken im Besonderen allen Autor*innen und den Mitarbeiter*innen des Studienverlags für die verlässliche und wertschätzende Zusammenarbeit bei der Herstellung und der Publikation dieses Werks. Wir danken den Gutachter*innen für die kritische Durchsicht und das immer konstruktive Feedback, wodurch die Qualität der eingereichten Beiträge maßgeblich gesteigert werden konnte. Ganz besonders danken wir allen Mitarbeiter*innen im Thema Mentoring an der PH NÖ (Verena Ziegler, Kathrin Schwab, Manuela Stieder, Claudia Weinzettl, Eva Ortmayr) und Hannelore Zeilinger, Mitarbeiterin und Lehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich im Bereich Mentoring, für die Unterstützung der Herausgeber*in. Herzlichen Dank!

Johannes Dammerer, Christian Wiesner & Elisabeth Windl
Herausgeber und Herausgeberin des Sammelbands
Mentoring als Möglichkeitsraum
Baden, August 2023

Referenzverzeichnis

- Burghardt, D. (2014). *Homo spatialis. Eine pädagogische Anthropologie des Raums*. Beltz.
- Burghardt, D. & Zirfas, J. (2016). Anthropologie und Raum: Pädagogische Zugänge. In C. Berndt, C. Kalisch & A. Krüger (Hrsg.), *Räume bilden – Pädagogische Perspektiven auf den Raum* (S. 51–62). Klinkhardt.
- Dammerer, J., Wiesner, C. & Windl, E. (Hrsg., 2020). *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen: Wahrnehmen, wie wir bilden* (Band 1). Pädagogik für Niederösterreich. Band 10. Studienverlag.
- Göhlich, M. (2016). Raum als pädagogische Dimension. Theoretische und historische Perspektiven. In C. Berndt, C. Kalisch & A. Krüger (Hrsg.), *Räume bilden – Pädagogische Perspektiven auf den Raum* (S. 36–50). Klinkhardt.
- Kamper, G. (2005a). Ich bin der Bezugspunkt meines Systems – Und Du? Über Seiten, Richtungen und Beziehungen und räumliche Begriffe. *Alfa-Forum: Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung*, 60, 17–18.
- Kamper, G. (2005b). Von dieser Position aus gesehen ... Über Standpunkte und Perspektiven – von Feldern und Buchstaben bis zu anderer Leute Schuhe. *Alfa-Forum: Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung*, 60, 19–21.
- Nieke, W. (2016). Redeweisen über Raum aus kulturtheoretischer Perspektive in ihrer Relevanz für die Erziehungswissenschaft. In C. Berndt, C. Kalisch & A. Krüger (Hrsg.), *Räume bilden – Pädagogische Perspektiven auf den Raum* (S. 63–74). Klinkhardt.
- Pfeifer, W. (1993a). *Möglichkeit, die* [Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache]. Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. <https://www.dwds.de>
- Pfeifer, W. (1993b). *Raum, der* [Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache]. Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. <https://www.dwds.de>
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1948). *Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde: Gesammelte Werke 6 Studienausgabe* (Auflage 1975). Klett-Cotta.
- Wiesner, C. (2020a). Strukturdynamische Modellierung von Mentoring: Bewegungen, Richtungen und Ausrichtungen. In J. Dammerer, E. Windl & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 85–111). Studienverlag.
- Wiesner, C. (2020b). Wege in die Entwicklungspädagogik. Einsichten in die pädagogische Entwicklungslehre. *R&E-Source: Open Online Journal for Research and Education*, 14, 1–25.
- Wiesner, C., Windl, E. & Dammerer, J. (Hrsg., 2022). *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren* (Band 2). Pädagogik für Niederösterreich. Band 12. Studienverlag.

III. Formen, Bilden und Gestalten im Mentoring

Praxis neu denken und gestalten. Lernorte- und Mentoring-Konzept im Hochschullehrgang Elementarpädagogik

Abstract

Im Hochschullehrgang Elementarpädagogik wird an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich (kurz PH NÖ) seit dem Studienjahr 2021/22 im Rahmen der elementarpädagogisch-praktischen Studien kollaboratives Mentoring realisiert. Im Beitrag werden die Akteur*innen beschrieben und das Lernorte-Konzept dargelegt, das allen Beteiligten der Orientierung dient und die bestmögliche Verzahnung der Lernorte Hochschule und Praxis intendiert.

1. Mentoring im Kontext der Ausbildung zum*zur Elementarpädagog*in

Die Qualifikation des pädagogischen Fachpersonals in elementaren Bildungseinrichtungen ist in Österreich mit einem Bundesgesetz über die Anstellungserfordernisse einheitlich geregelt (Anstellungserfordernisse-Grundsatzgesetz¹, § 1, Abs. 1) und der Bund ist – im Gegensatz zur konkreten Ausgestaltung der Gesetzgebung für Kindergärten und andere elementare Bildungseinrichtungen – ausschließlich für die Ausbildung zuständig. In den letzten zwei Dekaden gab es zwei unterschiedliche Ausbildungswägen zur elementarpädagogischen Fachkraft: Abschluss an einer Bildungseinrichtung für Elementarpädagogik (= 5-jährige berufsbildende höhere Schule², die neben der allgemeinen Hochschulreife auch das Diplom zur Berufsberechtigung verleiht) oder Abschluss an einem Kolleg³ für Elementarpädagogik mit einer Diplomprüfung für Elementarpädagogik (= postsekundärer Lehrgang über vier bzw. berufsbegleitend fünf oder sechs Semester für Personen mit Reife- oder Studienberechtigungsprüfung). Die fachpraktische Ausbildung erfolgt einerseits explizit in den Unterrichtsgegenständen Didaktik und Praxis sowie implizit in vielen weiteren Gegenständen aus dem künstlerisch-creativen Bereich, dem musikalischen Bereich wie auch in Sprachen und Kommunikation und anderen. Breit et al. (2022) haben in ihrer explorativen Bestandsaufnahme zum Mentoring im Kontext der Ausbildung zur elementarpädagogischen Fachkraft Spannungsfelder identifiziert und daraus Entwicklungsfelder abgeleitet: So wird auf systemischer Ebene gefordert, die Theorie-Praxis-Verzahnung zu institutionalisie-

1 BGBL. Nr. 406/1968 i. d. g. F.

2 BGBL. II Nr. 204/2016 (5-jährige Form)

3 BGBL. II Nr. 239/2017 (Kolleg)

ren und Anerkennung für Praxiseinrichtungen zu forcieren, die mit hoher Qualität an der fachpraktischen Ausbildung beteiligt sind. Auf personaler Ebene wird gefordert, die Professionalisierung der Mentor*innen⁴ weiter voranzutreiben und auf inhaltlicher Ebene sollte das Begleiten der Mentees⁵ im Mittelpunkt stehen, wodurch eine Abkehr von deren Bewertung gefordert wurde. Diese Analyse der Ist-Situation zum Mentoring wurde als Grundlage herangezogen, um für die dritte Qualifizierungsoption, den Hochschullehrgang für Elementarpädagogik, entsprechende Adaptierungen vornehmen zu können.

2. Mentoring im Hochschullehrgang Elementarpädagogik

Alternativ zu den Ausbildungswegen an Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (BAfEP) gibt es seit 1.10.2021 die Möglichkeit, dass Personen mit einem abgeschlossenen Bachelorstudium in Pädagogik, Erziehungs- oder Bildungswissenschaft (180 ECTS-AP) oder Lehrer*innen mit abgeschlossenem Bachelorstudium Primarstufe (vormals Volkschule oder Sonderschule, 240 bzw. 180 ECTS-AP) an den Pädagogischen Hochschulen eine Qualifizierung für das Berufsfeld der Elementarpädagogik durchlaufen (Hochschulgesetz 2005⁶, § 52 f AbS. 3c). Damit obliegt die Ausbildung von pädagogischen Fachkräften für Kinderkrippen, altersgemischte Kindergruppen und Kindergärten nicht mehr ausschließlich den BAfEP. Dies stellt das Resultat einer politischen Forderung dar, weitere Ausbildungsmöglichkeiten im Bereich der Elementarpädagogik zu schaffen (Bundeskanzleramt, 2020, S. 201). Die Absolvierung des zweisemestrigen Hochschullehrgangs Elementarpädagogik im Ausmaß von 60 ECTS-AP führt zur Befähigung, als gruppenführende*r Elementarpädagog*in in einer elementaren Bildungseinrichtung zu arbeiten. Damit sollen vor allem auch jene Menschen für den elementaren Bildungsbereich gewonnen werden, die einschlägige und relevante Vorerfahrungen und Vorkenntnisse mitbringen, denen es aber bis dato nicht möglich war, in einer elementarpädagogischen Einrichtung als qualifizierte pädagogische Fachkraft zu arbeiten.⁷

Das Curriculum (PH NÖ, 2021) inkludiert neben theoretisch-didaktischen Grundlagen mit Schwerpunkt auf elementare Bildung und Didaktik elementarpädagogisch-praktische Studien im Umfang von 10 ECTS-AP. Insgesamt wird bei allen Modulen eine intensive Verzahnung der Lehrveranstaltungsinhalte mit der Praxis angestrebt, womit der Forderung nach Verknüpfung von Theorie und Praxis – auch in der tertiären Bildung – aus dem Professionalisierungsdiskurs über angehende Elementarpädagog*innen nachgekommen wird (z. B. Christeiner, 2017; DJI, 2014; Koch, 2021; Neuß, 2009; Schreyer & Oberhuemer, 2017).

Die Module der elementarpädagogisch-praktischen Studien (PH NÖ, 2021) bestehen pro Semester aus einem begleiteten Praktikum (4 ECTS-AP) sowie einer Übung zur Reflexion des Theorie-Praxis-Transfers (1 ECTS-AP). Die Beurteilung erfolgt für das gesamte

4 Erfahrene Elementarpädagog*innen begleiten und beraten Studierende bzw. Schüler*innen bei der Planung, Durchführung und Reflexion von pädagogischen Situationen in den elementaren Bildungseinrichtungen.

5 Auszubildende werden durch bereits im Beruf stehende Pädagog*innen in ihren Praktika unterstützt.

6 BGBl. I Nr. 30/2006

7 Mit dem Hochschullehrgang „Quereinstieg Elementarpädagogik“ (120 ECTS-AP, 4 Semester) wird ab dem Studienjahr 2023/24 eine weitere Ausbildungsoption eröffnet, die sich an akademisch qualifizierte Personen ohne einschlägig pädagogische Vorkenntnisse richtet (BGBl. Nr. 406/1968 i.d.g.F. BGBl. I Nr. 227/2022 sowie PH NÖ, 2022).

Modul in Form von „mit Erfolg teilgenommen“ bzw. „ohne Erfolg teilgenommen“. Das Praktikum an der PH NÖ ist zweiphasig organisiert: Die erste Phase umfasste zwei einzelne Tage im Abstand von einer Woche, die zweite Phase wird als Block über zwei Wochen absolviert. In jedem Semester absolvieren die Studierenden die Praxis an einer anderen Bildungseinrichtung. Die Praktika innerhalb des Hochschullehrgangs Elementarpädagogik sollen die Möglichkeit einer realistischen Berufsorientierung geben, aber auch eine fortlaufende Integration von theoretischem Wissen und praktischem Können bieten.

Damit der Aufbau von Professionswissen und -können innerhalb der elementarpädagogisch-praktischen Studien kompetenzorientiert erfolgen kann, ist es erforderlich, dass die Beteiligten kollaborativ zusammenarbeiten:

Die Studierenden als Mentees hospitieren und praktizieren in Begleitung der Mentor*innen und wachsen so in einen Modus der beruflichen Verantwortungsübernahme hinein. Für die Praxisphasen orientieren sie sich hinsichtlich ihrer Lernaufgaben am Lernorte-Konzept, setzen sich auch persönliche Ziele und prüfen deren Erreichung.

- Mentor*innen sind als gruppenführende Pädagog*innen in ihren Einrichtungen tätig und begleiten die angehenden Elementarpädagog*innen in ihrer professionellen Entwicklung während der elementarpädagogisch-praktischen Studien⁸. Sie tragen wesentlich zur Professionalisierung und zur Entwicklung professioneller Handlungskompetenz der Mentees bei, indem sie Erfahrungen im Praxisfeld ermöglichen und berufliche Routinen und Situationen sowie Aufgabenbereiche gemeinsam mit ihnen analysieren. Regelmäßige Gespräche dienen dem kollegialen Austausch, dem Abgleich von Selbst- und Fremdeinschätzung sowie der Praxisreflexion⁹, wodurch Möglichkeiten für das professionell-praktische Handeln kooperativ entwickelt werden.
- Der*die Praxisberater*in koordiniert die elementarpädagogisch-praktischen Studien¹⁰ und konzipiert ein Lernorte-Konzept, das innerhalb des Hochschullehrgangs auf die systematische Verzahnung der Studienmodule mit den Praxisphasen abzielt. Demgemäß erfolgt eine Abstimmung mit allen Lehrenden im Hochschullehrgang, um einen Transfer zwischen den beiden Lernorten Hochschule und Praxis zu gewährleisten. Darüber hinaus begleitet der*die Praxisberater*in die Studierenden während der Praxisphasen sowohl vor Ort und berät diese auch in der Begleit-Lehrveranstaltung zur Reflexion des Theorie-Praxis-Transfers im Hinblick auf Ziele, Kompetenzen und Lernprozesse. Am Ende des Praktikums gibt der*die Praxisberater*in Feedback zu den schriftlichen Dokumentationen und Hinweise auf Entwicklungsoptionen.

8 Die Begleitung der Mentees findet in der regulären Dienstzeit statt, für die Organisation und Durchführung des fachlichen Austauschs mit den Mentees und dem*der Praxisberater*in sowie die Übernahme der Verantwortung als Mentor*in erhalten diese Personen als Lehrbeauftragte der Hochschule ein Honorar.

9 Bevorzugt werden an der PH NÖ als Mentor*innen Absolvent*innen und Studierende des Bachelorstudiums „Elementarbildung“ eingesetzt, da diese aufgrund ihrer eigenen Professionalisierung mit kollegialen Gesprächsformaten vertraut sind.

10 Verantwortlich für Auswahl der Praktikumsplätze und Zuteilung der Mentees zu Mentor*innen, verantwortlich für den institutionalisierten Kontakt mit den Mentor*innen (fachlicher Austausch, Information über Inhalte von Lehrveranstaltungen, Bekanntmachung der Anforderungen und Aufgaben während des Praktikums), Administration von Praktikumsvereinbarungen, Kontakt zu Trägern und Fachaufsicht unter Einbeziehung der Lehrgangseleitung.

Im kollaborativen Mentoring (Mullen, 2000, S. 4) arbeiten alle Beteiligten¹¹ auf Augenhöhe zusammen und können als Peers ihr Wissen und ihre Erfahrung sowohl am Lernort Hochschule als auch am Lernort Praxis einbringen. Es geht nicht nur darum, dass die Studierenden/Mentees ihr praktisches Können durch Training in elementaren Bildungseinrichtungen üben und verbessern, sondern dass aus den Praxiserfahrungen nachhaltige Lernprozesse im Hinblick auf die künftige Berufstätigkeit entstehen, indem dialogisch zentrale Fragen im beruflichen Handeln analysiert und reflektiert werden, um gemeinsam neue Wege zu suchen und zu erproben. Das Erleben des Lernorts Praxis, theoretischer Input aus den Lehrveranstaltungen sowie angeleitete Reflexionen sollen den Studierenden/Mentees helfen, zu einer hohen Selbstwirksamkeit im professionellen elementarpädagogischen Tun zu gelangen.

3. Lernorte-Konzept zu den elementarpädagogisch-praktischen Studien

Im Hochschullehrgang Elementarpädagogik werden die zukünftigen Fachkräfte – wie auch innerhalb der Lehrerausbildung – an den Lernorten PH NÖ und elementarpädagogischen Einrichtungen unterwiesen.

Die PH NÖ hat die Implementierung des Hochschullehrgangs Elementarpädagogik zum Anlass genommen, ein Praxiskonzept zu entwickeln, das sich von manchen Geflogenheiten der berufspraktischen Ausbildung an BAfEPs verabschiedet, indem sich die Praktikant*innen nach dem Kennenlernen der Kinder und Rahmenbedingungen bei der Planung von Bildungsangeboten, Aktivitäten und Lernarrangements dezidiert an deren Interessen und (Lern-)Bedürfnissen orientieren. Dies entspricht einer Abkehr von einer Angebotspädagogik hin zu einer ko-konstruktiven und kindorientierten Pädagogik (Laewen, 2010).

Das Lernorte-Konzept gibt einen Überblick über die Zeitstruktur von Praktikum und begleitender Lehrveranstaltung und nimmt einführend auf die Inhalte und Kompetenzen aus dem Curriculum Bezug. Außerdem formuliert das Lernorte-Konzept die Zielstellung für die elementarpädagogisch-praktischen Studien und beschreibt die Arbeitsaufträge sowie ggf. die Art der Herangehensweise. Ebenso enthält das Lernorte-Konzept Hinweise zur Beurteilung. Aufgrund der Modulstruktur des Hochschullehrgangs und der intendierten Rückkoppelungen zwischen den Lernorten Praxis und Hochschule kommt der Vorbereitung, Begleitung und Reflexion von Praxiserfahrungen eine besondere Bedeutung zu. Abbildung 1 ist zu entnehmen, dass die Studierenden/Mentees im Professionalisierungsprozess unterschiedliche Phasen durchlaufen, die innerhalb der elementarpädagogisch-praktischen Studien zyklisch stattfinden und integrativ erfolgen.

11 Auf eine konkrete Rollenbeschreibung der einzelnen Akteur*innen innerhalb der elementarpädagogisch-praktischen Studien wird verzichtet, damit die einzelnen Personen ihre Rollen nicht nach festgelegten Merkmalen gestalten müssen, sondern auch Freiräume innerhalb des Lernorte-Konzepts wahrnehmen können.

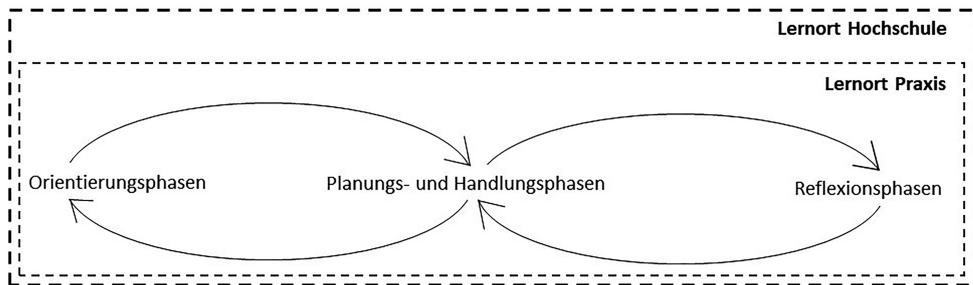


Abbildung 1: Professionalisierungsprozess in den elementarpädagogisch-praktischen Studien

3.1 Orientierungsphasen

Gleich zu Beginn des Hochschullehrgangs haben die Studierenden im Rahmen einer Lehrveranstaltung die Möglichkeit, den Kindergarten als institutionelles Setting ganzheitlicher Bildungs- und Lernprozesse junger Kinder kennenzulernen – mit dem Ziel, die künftige berufliche Tätigkeit breiter kontextualisieren zu können. Im Zuge dessen erfahren sie mehr über das Aufgabenspektrum von Elementarpädagog*innen, können die Räumlichkeiten und materielle Ausstattung erkunden und sich mit einer elementarpädagogischen Fachkraft über ihre tägliche Arbeit und beruflichen Erfahrungen austauschen. Vor Beginn der geblockten Praxisphasen findet im Seminar Elementardidaktik¹² die intensive Erarbeitung der nötigen Voraussetzungen für die Planung, Organisation und Reflexion der elementarpädagogisch-praktischen Studien statt. Im Rahmen einer Übung werden die Studierenden darüber hinaus mit dem Lernorte-Konzept vertraut gemacht. Danach erfolgen zwei einzelne Besuchstage, die dazu dienen, dass die Studierenden im Praxisfeld (der jeweiligen Einrichtung und Gruppe) ankommen. Dabei lernen sie das Personal (Pädagog*innen, Assistent*innen etc.) bzw. die räumlich-zeitlichen Strukturen innerhalb der Institution kennen und erstellen eine Situationsanalyse (institutionelle Rahmenbedingungen, Gruppenstruktur, Lernvoraussetzungen und Lebenswelten der Kinder, Sozialraumanalyse). Zudem finden Kontaktaufnahme und erster Beziehungsaufbau mit den Kindern statt, indem die Studierenden Interaktionen gestalten und freies Spiel begleiten. Auf Basis von Beobachtung und Dokumentation kindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse nehmen sie die Kinder in ihrer Verschiedenheit wahr und erfahren Diversität als Normalität, indem sie die Lernchancen und Lernanlässe dieser bewusst wahrnehmen, aufgreifen und diese als Grundlage für die Planung ihrer Bildungs- und Lernarrangements identifizieren. Auch das pädagogisch-praktische Tun der elementarpädagogischen Fachkräfte wird hospitiert, wodurch die Studierenden verschiedene Formen der Gestaltung von Spiel- und Lernarrangements in den einzelnen Bildungsbereichen kennenlernen. Im kooperativen Austausch wird das pädagogische Handeln reflektiert – zudem kann sich die kollegiale Beziehung im Hinblick auf das Blockpraktikum vertiefen. Ziele sind dabei das Hineinwachsen in die eigene Rolle als Pädagog*in, das Festigen des Berufswunschs sowie die Identifizierung von persönlichen Entwicklungsaufgaben für das Blockpraktikum.

12 Für die Modul- und Lehrveranstaltungsübersicht siehe: https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/lehrgänge/730_289_Elementarpädagogik.pdf [14.06.2022].

3.2 Planungs- und Handlungsphasen

Spätestens zu Beginn des Blockpraktikums formulieren die Studierenden individuelle Zielsetzungen für ihr professionell-pädagogisches Tun. Die Bereitschaft, sich aktiv darauf einzulassen, sich mit ihren Zielen sowohl praktisch als auch theoretisch auseinanderzusetzen sowie eigene Lernbedarfe zu erkennen, ist für das Lernen im geblockten Praktikum essenziell, wobei hier unterschiedliche Lernformen wie das situierte Lernen (Lave & Wenger, 1991), das Lernen am Modell (Bandura, 1979) als auch das „learning by doing“ (zur Genese des Konzepts: Knoll, 2022) im Fokus stehen. Ausgehend davon versuchen die Studierenden die Kinder möglichst individuell im institutionalisierten Tagesgeschehen zu begleiten und anzuregen. Sie beobachten, planen und begleiten sogenannte Mikrotransitionen¹³ wie z. B. das Ankommen in der Einrichtung, Essens- und Pflegesituationen, das gemeinsame Aufräumen, den Wechsel in den Morgenkreis oder ins Freigelände. Diese alltäglichen Routine- bzw. Schlüsselsituationen bieten den Studierenden/Mentees die Möglichkeit, mit den Kindern in einem responsiven Dialog zu sein (Gutknecht, 2018) sowie sich an deren Bedürfnissen in ihrem pädagogischen Tun zu orientieren. Um dem Freispiel einen Rahmen zu geben, nutzen die Studierenden fachspezifisch die Lernmaterialien und Medien, um Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit der Kinder zu ermöglichen und anzuregen. Ferner sind sie aufgefordert, Gruppenregeln oder Konfliktsituationen zu moderieren. Zudem werden Bildungsimpulse spontan oder intendiert gesetzt sowie Spiel- und Lernarrangements in ausgewählten Bildungsbereichen¹⁴ geplant, umgesetzt und reflektiert. Ergänzend dazu werden Bildungsprozesse bedürfnis- und kindorientiert begleitet sowie spezifische Bildungsangebote gestaltet und durchgeführt. Auf Basis des Inputs zu Beobachtungen und Dokumentationen an der Hochschule erproben die Studierenden unterschiedliche Beobachtungsmodelle, reflektieren über ihre Erfahrung in der Anwendung und gleichen die pädagogische Intention mit ihren Erkenntnissen ab. Ziel ist die schrittweise Übernahme von Verantwortung für die Gestaltung von Lernräumen, indem die Studierenden/Mentees versuchen, das Gruppengeschehen und Spielprozesse zu überblicken sowie den Tagesablauf zu gestalten und anzuleiten, indem sie theoriebasiert und indikatorengeleitet ihr pädagogisches Handeln beschreiben und über die Wirkungen der pädagogischen Prozesse reflektieren. Dabei können die Studierenden/Mentees ihre theoretischen Kenntnisse aus den Lehrveranstaltungen mit den praktischen Erfahrungen im Praktikum verbinden, um sich auch auf nicht geplante und unerwartete Ereignisse einstellen zu können, da im pädagogischen Alltag unterschiedliche Akteur*innen miteinander agieren und sie daher immerzu mit Unvorhersehbarem und Ungewissheiten rechnen müssen, die über einen akkumulativen Wissenserwerb im Studium hinausgehen (Bonnet et al., 2021, S. 3). Diese Unwägbarkeiten bieten den Praktikant*innen offene Handlungs- bzw. Spielräume, in denen sie nach ihren eigenen Vorstellungen Entscheidungen treffen können. Sie sind es, die selbstbestimmt sowie achtsam interagieren, und sie erleben sich als wertvolle Akteur*innen am Lernort Praxis. Insgesamt soll in den Planungs- und Handlungsphasen der Kompetenzaufbau durch den Transfer fachlicher, didaktischer und

13 Wechsel von Räumen, Aktivitäten und Personen, die von einer Alltagssituation bzw. -routine in eine andere überleiten (in Anlehnung an Gutknecht, 2018, S. 5).

14 Im Praktikum I liegt der Schwerpunkt auf den Bildungsbereichen Sprache und Kommunikation, Emotionen und soziale Beziehungen, Bewegung und Gesundheit. Im Praktikum II wird auf die Bildungsbereiche Ästhetik und Gestaltung, Musik und Rhythmus, Natur und Technik sowie Ethik und Gesellschaft fokussiert.

bildungswissenschaftlicher Kenntnisse in praktisch-konkreten Lernerfahrungen und durch kollaborative Planung und Reflexion gestützt werden.

3.3 Reflexionsphasen

Im konkreten Handeln der Studierenden können auch Empfindungen entstehen, die als diffus erlebt werden. Diese Erlebnisse berühren sie möglicherweise unmittelbarer als beim bloßen Beobachten und Hospitieren. Im gemeinsamen Dialog mit den Mentor*innen können sie die erlebten Irritationen darlegen und besprechen. Diese können dabei beratend zur Seite stehen und helfen, ihre Erlebnisse konstruktiv zu verarbeiten. Auch die schriftlichen Dokumentationen inklusive aller Beobachtungen, Planungen und Reflexionen, welche sie während des Praktikums erbringen, können in den Gesprächen thematisiert und analysiert werden. Ergänzend zu den Beratungen am Lernort Praxis finden auch Lehrveranstaltungseinheiten zur Reflexion des Theorie-Praxis-Transfers an der Pädagogischen Hochschule statt. Diese Begleit- und Beratungseinheiten umfassen die Klärung von Fragen zum ange strebten Beruf sowie die Besprechung von Herausforderungen, Problemen oder möglichen Zweifeln im praktischen Tun und die gemeinsame Entwicklung von Handlungsstrategien für die weiteren Praxistage bzw. -phasen. Die Studierenden/Mentees haben die Möglichkeit, sich in einer größeren Gruppe über ihre praktischen Erfahrungen auszutauschen, indem sie persönliche Eindrücke und Erlebnisse einbringen und diskutieren können. Zudem kann auf die Dokumentation und Reflexion bei der Anleitung von Lern- und Bildungsprozessen fokussiert werden, in denen die theoriegeleitete Planung mit der tatsächlichen Umsetzung abgeglichen wird. Dabei geht es um Herausforderungen in der Durchführung, die Entwicklung von alternativen Handlungsmöglichkeiten und Konsequenzen für ein zukünftiges Handeln bzw. folgende Aktivitäten, um einerseits erlebte Differenzen zu reflektieren und andererseits ein neues, erweitertes Verständnis für die elementarpädagogische Arbeit entwickeln zu können¹⁵.

An beiden Lernorten können die Studierenden ihre Kompetenzentwicklung reflektieren sowie Bereiche identifizieren, in denen sie noch Entfaltungsmöglichkeiten sehen.

Wünschenswert wäre, dass die Studierenden zu Praktikumsende über eine höhere Kompetenzeinschätzung sowie mehr Reflexivität verfügen als davor, obwohl ein reflektiertes Verhalten noch nicht das professionelle Können sichert (in Anlehnung an Hascher, 2011, S. 9).

Die elementarpädagogisch-praktischen Studien werden als Arbeits- und Lerngemeinschaft (Communities of Practice¹⁶; Wenger, 1998) von erfahrenen und angehenden Pädagog*innen erlebt, in der alle ihr Wissen und Können gemeinsam weiterentwickeln. Gegenüber bisherigen Beratungsmodellen, die auf eine Nachbesprechung der umgesetzten Aktivitäten fokussierten, soll dem Planungs-, Handlungs- und Reflexionsdiskurs im Team und in reflexiven Schleifen ein höherer Stellenwert eingeräumt werden.

15 Im Praktikum I liegen die Schwerpunkte stärker auf den berufsbiografischen Reflexionen, individuellem Erleben und der persönlichen Eignung, während im Praktikum II der Fokus auf vertiefte elementardidaktisch bzw. pädagogische Begründungen und Handlungsalternativen anhand von Fachliteratur gelegt wird.

16 Im deutschsprachigen Raum haben sich sogenannte „Professionelle Lerngemeinschaften“ (PLG) etabliert, welche sich an zielorientierten Lernprozessen in einem institutionellen Kontext anlehnern.

4. Zwischenbilanz und Ausblick

Mit 12 % des Workloads im gesamten Hochschullehrgang sind die elementarpädagogisch-praktischen Studien vom Umfang her begrenzt, was in der elementarpädagogischen Praxis und bei Vertreter*innen der wissenschaftlichen Teildisziplin entsprechende Kritik hervorgerufen hat (Koch, 2021). Aus Sicht der Autor*innen sind aufgrund der zeitlichen Begrenzung die Qualität am Lernort Praxis und die intensive Verzahnung der Lernorte Praxis und Hochschule von enormer Bedeutung. In der bundesweiten durchgeführten Evaluierung äußerten die Teilnehmerinnen eine hohe Zufriedenheit mit der Praxisorientierung des Lehrgangs, indem diese auf eine die gute Verknüpfung von Theorie und Praxis, praktische Fallbeispiele, oder die Anwendbarkeit der vermittelten Inhalte (Bröderbauer et al. 2023 S. 46) verwiesen.

Mit der Implementierung des kollaborativen Mentorings im Hochschullehrgang Elementarpädagogik wurden an der PH NÖ neue Wege in der fachpraktischen Ausbildung von Elementarpädagog*innen eingeschlagen. Die Mentor*innen melden in einem Austausch¹⁷ hierzu – und deshalb als Zwischenbilanz bezeichnet – zurück, dass mit den Mentees ein intensiver Austausch stattgefunden hat, z. B. hinsichtlich fachlicher Anforderungen wie Planung, Dokumentation, Beobachtung und Gesprächsführung und -protokollierung mit Eltern/Erziehungsberechtigten, z. B. hinsichtlich der Hürden zwischen theoriegeleiteter Planung und Umsetzung von geplanten Aktivitäten, z. B. hinsichtlich ihrer beiden Wahrnehmungen der Professionsentwicklung im Praktikum.

Als zentrales Instrument dient dabei das Lernorte-Konzept allen Beteiligten der Orientierung und Verständigung. Das Konzept ist grundsätzlich auf hohe Akzeptanz gestoßen: „Was den Ressourcen-Anschluss an die Kinder betrifft, finde ich das Konzept genial.“ (M1, 0:51)¹⁸ Positiv hervorgehoben wurde der hohe Stellenwert des Beziehungsaufbaus zu den Kindern und die Prozessorientierung anstelle der Durchführung einer Vielzahl von Bildungsimpulsen: „Sie [die Mentee] hat noch nie die Möglichkeit gehabt, so intensiven Kontakt zu Kindern aufzubauen.“ (M3, 46:40) „Sie [die Mentee] hat gemerkt, dass es viel wichtiger ist, auf die Kinder zuzugehen und zu schauen, was interessiert die. Und hat gesagt: „Ich sehe, das Kind hat ein Problem mit Farben. Ich hätte mir da etwas überlegt. Ist das o. k. für dich?“ Und sie hat sich für den nächsten Tag etwas überlegt und vorbereitet.“ (M4, 9:39) Gleichzeitig wurde auch die Notwendigkeit thematisiert, dass für Bildungsimpulse und -angebote ein entsprechendes fachliches Wissen vorausgesetzt ist, das am Lernort Hochschule erarbeitet werden muss. Auch in der bundesweit durchgeführten Begleitforschung äußern sich die Teilnehmer*innen zur Beziehungsqualität. Sie sind der Auffassung, dass der Aufbau eines Vertrauensverhältnisses zu den Kindern notwendig ist, um deren individuellen Bedürfnisse besser einordnen zu können (Bröderbauer et al. 2023 S. 46).

Die Qualität dieses Professionalisierungswegs (neben den beiden Optionen an der BAfEP) wird sich insbesondere in der Berufseinmündungsphase zeigen, u. a. inwieweit die Absolvent*innen der Verantwortung und dem Aufgabenspektrum als gruppenführende*r Pädagog*in gewachsen sein werden. Die PH NÖ sieht daher in der Begleitung der

17 Online, am 14. Februar 2022, 18:00 bis 19:00 Uhr.

18 Die Mentor*innen sind durch unterschiedliche Codierungen erfasst, der O-Ton bezieht sich auf den Ausschnitt aus dem Gespräch mit den Mentor*innen zu Erfahrungsaustausch und Bilanzierung der elementarpädagogisch-praktischen Studien.

Berufseinstieger*innen einen wesentlichen Auftrag für ihr Portefeuille und konzipierte entsprechende Fortbildungsveranstaltungen, deren Besuch im ersten Berufsjahr empfohlen wurde. So konnte das kollaborative Mentoring, welches während des Hochschullehrgangs etabliert wurde, auch während des Berufseinstiegs fortgeführt werden. Durch angeleitetes Coaching in Form von kollegialer Fallberatung konnten Herausforderungen im Berufseinstieg bearbeitet und die berufliche Praxis in einem distanzierten sowie handlungsentlasteten Setting reflektiert werden, um das Bewusstsein für die Komplexität und Mehrdeutigkeit von Bildungsprozessen zu schärfen, sodass sich neue Professionalisierungswegs eröffnen können.

Referenzverzeichnis

- Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Ernst Klett.
- Bonnet, A., Paseka, A. & Proske, M. (2021). Ungewissheit zwischen unhintergehbarer Grundstruktur und inszenierter Bildungsgelegenheit. Ein Basisbeitrag zur Einführung. In *Zeitschrift für interpretative Schulforschung*, 10, 3–24. DOI: 10.3224/zisu.v10i1.01
- Breit, S., Hofer, M. & Schwarzenberger-Berthold, A. (2022). Mentoring im Kontext der Ausbildung zur elementarpädagogischen Fachkraft. Eine explorative, multiperspektivistische Bestandsaufnahme. In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen* (S. 265–278). Studienverlag.
- Bröderbauer S., Lankmayer, T. & Rigler, S. (2023). Evaluierung des Hochschullehrgangs „Elementarpädagogik“. Institut für Berufs- und Erwachsenenbildungsforschung.
- Bundeskanzleramt (2020). *Aus Verantwortung für Österreich. Regierungsprogramm 2020 – 2024*. <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/bundeskanzleramt/die-bundesregierung/regierungs-dokumente.html>
- Christeiner, C. (2017). Professionalisierung aus Sicht der Fachakademien. Strategische Platzierung fröhlpädagogischer Berufe. In T. Friedrich (Hrsg.), *Professionalisierung fröhlpädagogischer Fachkräfte in Aus- und Weiterbildung* (S. 140–146). Beltz Juventa.
- Deutsches Jugendinstitut [DJI] (Hrsg.). (2014). Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung (Bd. 8). *WiFF Wegweiser Weiterbildung*, Band 8.
- Gutknecht, D. (2018). Responsive Gestaltung von Mikrotransitionen in der inklusiven Kita. <https://www.kita-fachtexte.de/>
- Hascher, T. (2011). Vom „Mythos Praktikum“ ... Und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11, 8–16.
- Knoll, M. (2022). Auf den Schultern von Riesen: John Dewey und die Maxime „Learning by Doing“. *Pädagogische Rundschau*, 76, 131–146.
- Koch, B. (2021). *Elementarpädagogik-Ausbildung in Österreich. Zum Theorie-Praxis-Verhältnis bei einer Tertiarisierung*. DOI: 10.25656/01:21791
- Laewen, H.-J. (2010). Was Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen bedeuten können. In H.-J. Laewen & B. Andres (Hrsg.), *Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen* (S. 33–69). Cornelsen.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

- Mullen, C. A. (2000). Constructing co-mentoring partnerships: Walkways we must travel. *Theory into Practice*, 39 (1), 4–11.
- Neuß, N. (2009). Bildungswerkstatt „Elementarpädagogik“. Ein Beitrag zur Theorie-Praxis-Verknüpfung an der Hochschule. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4 (3), 425–430.
- Pädagogische Hochschule Niederösterreich (2021). Curriculum Hochschullehrgang Elementarpädagogik. https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/lehrgaenge/730_289_Elementarpaedagogik.pdf
- Schreyer, I. & Oberhuemer, P. (Hrsg.). (2017). *Personalprofile in Systemen der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung in Europa*. SEEPRO-R Projekt. <http://www.seepro.eu/Deutsch/Home.htm> [04.05.2022].
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.