
Durch Feedback vorwärtskommen

*Die Bedeutung von Feedbackgesprächen in der Ausbildung von Elementarpädagog*innen*

Monika Ude

Angehende Elementarpädagog*innen verbringen einen großen Teil ihrer Ausbildung damit, Praxiserfahrung zu sammeln. Das hierbei erworbene Erfahrungswissen kann durch Reflexion im Rahmen von Feedbackgesprächen mit den jeweiligen praxisbegleitenden Fachkräften zu Handlungskompetenz transformiert werden. Doch wie müssen Mentor*innen Feedback gestalten, damit bei Mentees eine Kompetenzerweiterung im Lernfeld Kindergarten stattfindet?

1. Perspektiven der Ausbildung und Professionalisierung des elementarpädagogischen Berufes in Österreich

1.1 Ausbildungswege zum*zur Elementarpädagog*in

In Österreich gibt es mehrere Ausbildungswege zum Beruf des*der Kindergartenpädagogen*in. Eine Ausbildungsoption ist der Besuch einer fünfjährigen Berufsbildenden höheren Schule (BHS). Eine weitere Möglichkeit stellt die Absolvierung eines vier-, fünf- oder sechssemestrigen (berufsbegleitenden) Kollegs dar. Beide Formen schließen mit der Diplomprüfung für Kindergartenpädagogik ab, die BHS zusätzlich mit der standardisierten Reifeprüfung (vgl. BMBWF o. J.).

Durch tertiäre Ausbildungen eröffnen sich weitere Wege für den Einstieg in das Berufsfeld. Der Studienlehrgang „BABE+“ des Kindergartenträgers „Kinder in Wien“ bietet in Kooperation mit dem Wiener Arbeitsmarktservice und der Hochschule Koblenz eine solche Möglichkeit; er findet berufsbegleitend statt und erfordert ein bestehendes Dienstverhältnis mit dem Träger (vgl. BABE+ o. J.). Ab dem Studienjahr 2021/22 findet zudem an Pädagogischen Hochschulen (PH) in Österreich der Hochschullehrgang „Elementarpädagogik“ im Ausmaß von 60 ECTS statt. Er ist als Quereinstieg für Absolvent*innen der Bachelor-Studienrichtungen Bildungswissenschaften, Pädagogik, Erziehungswissenschaften und Primarstufenpädagogik konzipiert (vgl. PH Wien o. J.).

1.2 Professioneller Kompetenzerwerb von Elementarpädagog*innen

Die Definition des Kompetenzbegriffs von Weinert (2001) dient in der Fachliteratur oftmals als Grundlage für die Darstellung verschiedener Kompetenzmodelle. Dem Autor zur Folge sind Kompetenzen vorhandene oder erlernte Fertigkeiten und Fähigkeiten zur Problemlösung. Diese umfassen auch die verantwortungsvolle und erfolgreiche Nutzung von „motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten“ (Weinert 2001, 27-28) zur Problembewältigung in veränderlichen Situationen. Aufbauend auf Weinerts Definition des Kompetenzbegriffs identifizieren Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch (2011) weitere Aspekte für den Kompetenzerwerb als Qualifikation eines*einer Kindergartenpädagogen*in. Dabei ist die übergeordnete Zielsetzung, „selbst organisiert, kreativ und reflexiv ‚Neues‘ zu schaffen“ (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann et al. 2011, 17). Wissenschaftlich-theoretisches Wissen und reflektiertes Erfahrungswissen dienen dabei als Grundlage, um den bestehenden Anforderungen zu begegnen und problemlösungsorientiert zu handeln (vgl. ebd., 16). Die Autoren*innen betonen die Bedeutung der Transformation von implizitem

Erfahrungswissen in reflektiertes Erfahrungswissen, um professionelles Handeln zu gewährleisten. Dies umfasst einerseits die Reflexion von individuellen Erfahrungen und andererseits deren Verknüpfung mit fundiertem Wissen.

Einen weiteren Zugang zur Beschreibung von Handlungskompetenz bieten Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff et al. (2011) mit ihrem ebenfalls auf Weinert basierenden Kompetenzbegriff. Die Autor*innen identifizieren darin vier Kernkompetenzfelder, welche besonders bedeutsam für die Arbeit mit jungen Kindern sind:

„(1) Biografische Kompetenz, Selbstreflexivität und forschende Haltung, (2) Empathie, Feinfühligkeit und sensitive Responsivität, (3) Ressourcenorientierung, (4) Offenheit für und Wertschätzung von Diversität“ (Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff et al. 2011, 16).

Die Autor*innen bezeichnen diese Kompetenzen als „habituelle Orientierungen“, welche auf der jeweiligen Lebensbiografie basieren und in langfristigen Professionalisierungsprozessen „einsozialisiert“ werden müssen. Sie sehen es als wichtige Aufgabe der pädagogischen Ausbildung, die Entwicklung dieser Kernkompetenzen methodisch anzuleiten und adäquate didaktische Methoden und „Lehr-Lern-Formate“ bereitzustellen, um Theorie und Praxis miteinander zu verzahnen und so den Weg zum professionellen Habitus zu bereiten (vgl. ebd., 17).

Den genannten Kompetenzmodellen von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch (2011) sowie Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff et al. (2011) liegt ein bestimmter Habitus zugrunde – die professionell-pädagogische Haltung. Sie umfasst Persönlichkeit und Biografie einer Person und prägt jeden Handlungsvollzug. Diese handlungsleitende Orientierung kann durch „Erwerb und Differenzierung von Wissen und Methoden, durch Erfahrungen in der Praxis und deren Reflexion sowie durch Biografiearbeit“ (Fröhlich-Gildhoff, Weltzien et al. 2014, 11) verändert werden. Fröhlich-Gildhoff, Weltzien et al. (2014) nennen daher eine methodisch fundierte Reflexions- und Selbstreflexionsfähigkeit als „Motor professioneller Handlungskompetenz.“ (ebd.).

Beide Kompetenzmodelle beziehen sich u. a. auf die Kompetenz der Reflexion zum Aufbau einer professionellen pädagogischen Handlungskompetenz. Wie diese Schlüsselfunktion im Rahmen des praxisintegrierten Mentoringprozesses vermittelt werden kann, könnte Inhalt einer Aus- und Weiterbildung zum* zur Mentor*in für praxisbegleitende Fachkräfte sein.

1.3 Die praxisbegleitende Fachkraft

Praxiserfahrung ist in allen grundständigen Ausbildungsformen in den Unterricht inkludiert. Praktikumsstunden und -wochen sind während der gesamten Ausbildungszeit an der BAfEP zu absolvieren. Am Praktikumsort wird der*die Praktikant*in von einem*einer praxisbegleitenden Elementarpädagog*in unterstützt (vgl. Bundesgesetzblatt Nr. 204/2016). Heyse & Erpenbeck (2009) betonen die besondere Bedeutung von Praktika, da sie die Lernform des „Erfahrungslernens“ (Heyse & Erpenbeck 2009, 25) in begleiteten Lernkontexten ermöglichen. Emotional-motivational bewertete Erlebnisse werden zu selbsterworbenem Wissen transformiert und dienen so der Entwicklung einer forschenden und (selbst-)reflexiven Haltung, welche Teil der Handlungskompetenz ist (vgl. ebd.).

Praxisbegleitende Fachkräfte sind ausgebildete Elementarpädagog*innen, welche die Praktikant*innen am Lernort Kindergarten begleiten. Sie sichern laut Fischer & Speck-Giesler (2014) den Lerntransfer zwischen Theorie und Praxis und sind somit ein wichtiges Bindeglied, welches implizit vermitteltes Wissen durch die praktische Begleitung explizit macht. Dadurch haben sie eine Schlüsselfunktion inne (vgl. Fischer & Speck-Giesler 2014, 11). Eine wichtige Weiterentwicklung ist laut Prinz, Teuscher & Wünsche (2014), die Trennung von Theorie und Praxis zu überwinden. Der Lernort Schule vermittelt nicht nur die Theorie, der Lernort Kindergarten nicht nur die Praxis. Laut den Autor*innen gilt es diese

Aufteilung aufzubrechen und das überholte Verständnis einer dyadischen Ausbildung zugunsten einer Triade aus „Forschung, Lehre/Theorie und Praxis“ (Prinz, Teuscher et al. 2014, 59) zu verändern.

Praxisbegleitende Fachkräfte beobachten die Mentees, eruieren gemeinsam die noch zu erlernenden Kompetenzen, konstruieren den Lernweg und begleiten ihren Lernprozess zur Handlungskompetenz (vgl. Westphal, Kammerhofer et al. 2020, 24). Dadurch entsteht laut Pözl-Stefanec (2020) ein zusätzlicher Arbeitsaufwand während der regulären Arbeitszeit (vgl. Pözl-Stefanec 2020, 235). In einer Studie analysiert die Autorin Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen elementarpädagogischer Ausbildungsfächer und zeigt auf, dass „sich Praxisanleiterinnen/Praxisanleiter nicht bewusst sind, dass sie eine Ausbildungstätigkeit übernehmen“ (ebd., 236). Dies könnte durch die konzeptionelle Weiterentwicklung des Lernortes Kindergarten zur Ausbildungsstätte verändert werden, da der*die Mentor*in zur qualifizierten Vermittlungsperson in der Begleitung von angehenden Elementarpädagog*innen wird (vgl. Pözl-Stefanec 2017, 211).

Die Autoren*innen sind sich einig, dass eine Qualifizierung von Mentoren*innen am Lernort Kindergarten nötig wäre, um zur Professionalisierung der elementarpädagogischen Ausbildung beizutragen (vgl. Westphal, Kammerhofer et al. 2020, 25; Pözl-Stefanec 2017, 211).

1.4 Rolle und Aufgaben der praxisbegleitenden Fachkraft

Hattie & Zierer (2020) bezeichnen die Rolle einer Lehrperson als Regisseur*in, welche auf die Ziele fokussiert ist, die verwendeten Methoden reflektiert und die individuellen Voraussetzungen der Akteur*innen berücksichtigt (vgl. Hattie & Zierer 2020, 139-140).

Die zentrale Aufgabe der praxisbegleitenden Fachkraft ist die Vermittlung von Handlungskompetenz an ihre Praktikant*innen. Dies benötigt eine reflektierte Haltung und eine aktive Begleitung am Lernprozess. In diesem Zusammenhang spielen Feedbackgespräche eine bedeutende Rolle, um angehende Elementarpädagog*innen an eine selbstreflexive Haltung heranzuführen (vgl. Kessler 2017, 34). Kessler (2017) gibt einen Überblick über die Aufgaben des*der Mentors*in und nennt neben der Erschaffung und Vermittlung von Strukturqualität die transparente Begleitung und das Coaching des*der Mentee. Auch die Unterstützung bei der Ausbildung einer beruflichen Identität und pädagogischen Haltung sowie der methodisch-didaktischen Begleitung von pädagogischen Angeboten sind Elemente des Kompetenzspektrums des*der Mentor*in. Die Autorin nennt als weitere Aufgaben regelmäßige Feedbackgespräche über den Lernprozess, Reflexion der pädagogischen Handlungsweisen und vereinbarten Anforderungen und Aufgaben sowie die aktive, schrittweise Einbindung des*der Praktikanten*in in das alltägliche Bildungsgeschehen im Kindergarten (vgl. ebd., 35-36).

2. Feedback-Gespräche

Die möglichen Themen von Feedbackgesprächen sind breit gestreut, sollten jedoch immer den Entwicklungsprozess des*der Praktikanten*in im Fokus haben (vgl. Kott & Maier-Lutz 2020, 32). Auf der Basis einer konstruktiven Beziehungsgestaltung zwischen Mentee und Mentor*in werden Interessen und Ressourcen entdeckt, Probleme und Konflikte besprochen und individuelle Bewältigungs- und Handlungsstrategien entwickelt. Das Aufzeigen von Entwicklungsfeldern, die Evaluation von gemeinsamen Zielen und der Austausch über methodisch-didaktische Vorgänge im Bildungsgeschehen sind weitere Möglichkeiten für Gesprächsinhalte (vgl. Stamer-Brandt 2018, 54). Im Feedbackgespräch kann die praxisbegleitende Fachkraft konstruktive Kritik üben und Rückmeldung über unpassende Verhaltensweisen geben. Kessler (2017) betont hier die Bedeutung des Anbieten von Handlungsalternativen für den*die Praktikanten*in. Sie zeigt die Notwendigkeit des

wertschätzenden Umganges und einer klaren und deutlichen Formulierung der Rückmeldung auf einer sachlichen Ebene auf (vgl. Kessler 2017, 53).

Nehfort (2020) sieht Feedbackgespräche als Teil von Beratung, „deren Ziel die Unterstützung der beruflichen Entwicklung ist“ (Nehfort 2020, 281). Die Beratung selbst bezeichnet der Autor als „Erkundung“, welche von dem*der Mentor*in durch gestellte Fragen, aktives Zuhören und Feedback initiiert und begleitet wird (vgl. ebd.). Das Ziel dieser fragenden Erkundung ist die Aktivierung des subjektiven und unterbewussten Wissens der handelnden Person. So können Unklarheiten und unbewusste Handlungen sowie Einstellungen reflektiert werden (vgl. ebd., 282).

Für Pözl-Stefanec (2017) bilden das Reflektieren des pädagogischen Handelns sowie der Austausch über mögliche Handlungsalternativen eine wichtige Grundlage für professionelles Handeln (vgl. Pözl-Stefanec 2017, 183). Hattie & Zierer (2020) beschreiben den Dialog zwischen lehrender und lernender Person als großen Einflussfaktor für den Lernerfolg, da das Hinterfragen des eigenen Lernprozesses Einfluss auf das Erreichen von Lernzielen hat (vgl. Hattie & Zierer 2020, 108).

3. Theorien zu Wirkmechanismen von Feedback

Laut Hattie & Zierer (2020) ist Feedback ein großer Einflussfaktor für erfolgreiches Lernen und wurde in zahlreichen Meta-Analysen beforscht. Aus den Forschungsergebnissen geht jedoch hervor, dass Feedback nicht automatisch wirksam ist. Es braucht gewisse Bedingungen, damit es von der lernenden Person angenommen und genutzt werden kann (vgl. ebd., 87).

Effektives Feedback kann laut den Autoren zu vier verschiedenen Stufen des Lernprozesses gegeben werden und sollte jeweils die drei Fragen nach dem „Feed Up“, „Feed Back“ und „Feed Forward“ beantworten (vgl. ebd., 90f.). Die Stufe „Aufgabe“ umfasst die Rückmeldung auf das Produkt der Lernleistung eines Lernenden. Feedback auf der Stufe „Prozess“ bedeutet Rückmeldung in Bezug auf die Durchführung. Auf der dritten Stufe, der „Selbstregulation“, soll verdeutlicht werden, wie der*die Lernende Produkt und Prozess der eigenen Leistung durch Strategien des Zeitmanagements oder Fokussierung der Aufmerksamkeit selbst reguliert hat (vgl. Wisniewski & Zierer 2018, 31). Die vierte Stufe „Selbst“ stellt die persönlichkeitsbezogene Ebene dar. Sie umfasst alle Rückmeldungen, welche sich auf die Person selbst beziehen und als Bewertung verstanden werden können (vgl. ebd., 29). Die Autoren betonen, dass es wenig sinnvoll ist, Feedback auf dieser Stufe zu fokussieren, da dies einem direkten Lob bzw. Tadel entspricht (vgl. Hattie & Zierer 2020, 90f.). Die einzelnen Feedback-Stufen greifen ineinander und stehen in wechselseitiger Beziehung zueinander (vgl. Wisniewski & Zierer 2018, 34).

Laut Wisniewski & Zierer (2018) geht es weniger darum, die richtige Feedback-Stufe zu wählen, als ein vollständiges Feedback zu geben. Dies umfasst Feedback aus drei Perspektiven: (1) Feed Up: Wohin gehst du?; (2) Feed Back: Woher kommst du?; (3) Feed Forward: Wohin geht es danach? Während Feed Up den Ist- mit dem Soll-Zustand vergleicht, bezieht sich Feed Back auf die Weiterentwicklung zwischen einem Ist-Zustand der Vergangenheit und dem aktuellen Ist-Zustand. Feed-Forward stellt eine zukunftsbezogene Rückmeldung dar und fokussiert den Soll-Zustand (vgl. ebd., 37).

Die Komplexität effektiven Feedbacks nach Wisniewski & Zierer (2018) wird in Abbildung 1 als Grafik zur besseren Übersicht in Form einer Feedback-Matrix dargestellt.

Perspektiven von Feedback	Stufen von Feedback			
		Aufgabe	Prozess	Selbstregulation
	Vergangenheit („Feed Back“)	Wo zeigt sich im Hinblick auf die Ziele und Inhalte ein <i>Fortschritt</i> ?	Wo zeigt sich im Hinblick auf die Leistungs-erbringung ein <i>Fortschritt</i> ? Gibt es Hinweise auf eine bessere Bearbeitung?	Wo zeigt sich im Hinblick auf die eingesetzten Strategien der Selbstregulation ein <i>Fortschritt</i> ?
	Gegenwart („Feed Up“)	Welche Ziele wurden erreicht? Welche Inhalte wurden verstanden?	Wie wurde die Leistung erbracht? Gibt es Hinweise zur Bearbeitung?	Welche Strategien der Selbstregulation wurden erfolgreich eingesetzt?
Zukunft („Feed Forward“)	Welche Ziele sind als nächstes zu setzen? Welche Inhalte sind als <i>nächstes</i> zu setzen?	Welche Hinweise zur Leistungs-erbringung sind <i>als nächstes</i> zu geben?	Welche Strategien der Selbstregulation sind <i>als nächstes</i> anzuwenden?	

Abb. 1: Feedback-Matrix nach Wisniewski & Zierer 2018, 38, eigene grafische Darstellung

In Abbildung 1 wird ersichtlich, dass effektives Feedback auf drei Stufen gegeben werden kann und die Rückmeldung jeder Stufe sich auf drei zeitliche Perspektiven bezieht. Dabei stehen die Stufen und Perspektiven jeweils untereinander in Wechselwirkung und sind aufbauend (vgl. ebd., 34).

Neben der Vollständigkeit ist für Hattie & Zierer (2020) der Umgang mit Fehlern entscheidend für die Wirkung von Feedback. Die Autoren betrachten Fehler als wichtige Informationsquelle für Mentor*in und Mentee, wie zukünftige Lernerfolge erreicht werden können, sofern ihnen auch positiv begegnet wird (vgl. Hattie & Zierer 2020, 91). So sind sie sicher: „Der Umgang mit Fehlern ist als Ausdruck pädagogischer Professionalität zu bewerten – und nicht als Makel. Fehler zu begehen ist kein Problem, sondern im Lernen und Lehren ganz normal.“ (ebd., 91)

Es geht um eine gelebte positive Fehlerkultur durch alle am Lernprozess beteiligten Akteur*innen. In Bezug auf den Mentoringprozess am Lernort Kindergarten spricht Stamer-Brandt (2018) ebenfalls von Fehlern als Chance zur weiteren Professionalisierung der Handlungskompetenz. Gelingt dem*der Praktikanten*in eine Bildungssituation oder eine Transition nicht, so kann ein hohes Maß an Professionalisierung stattfinden, indem die „Knackpunkte“ erkannt und Handlungsalternativen gefunden werden. Der*Die Mentee hat so die Möglichkeit, aus den Erfahrungen zu lernen und ein eigenes Repertoire an Handlungsmöglichkeiten aufzubauen (vgl. Stamer-Brandt, 2018, 55).

Nehfort (2020) beschreibt mehrere Aspekte, welche eine nachhaltige Professionalisierung ermöglichen. Der Autor nennt neben der Stärkung der Individualität auch das Konstruieren neuer Handlungsalternativen durch Analyse und Reflexion. Dadurch kann das bestehende Handlungsrepertoire aktiv erweitert werden. Die Reflexion hat zum Ziel, dass die eigenen Handlungen

analysiert, modifiziert und konkretisiert werden (vgl. Nehfort 2020, 275f.). Die Forschungsergebnisse von Hattie & Zierer (2020) geben Hinweise darauf, dass die „metakognitiven Strategien“ (Hattie & Zierer 2020, 108), welche das Hinterfragen des eigenen Lernens und Denkens umfassen, einen großen Beitrag zum Lernerfolg leisten. Diese Reflexion aus der Meta-Perspektive ist hilfreich im Dialog zwischen Mentor*in und Mentee, um gemeinsam den bisherigen Lernprozess zu hinterfragen und Ziele sowie Handlungsoptionen zu erörtern. Dadurch wird die Handlungskompetenz des*der Mentee erweitert (vgl. ebd., 108).

4. Bedeutung von Feedback für Elementarpädagog*innen in Ausbildung

Hattie & Zierer (2020) bezeichnen Feedback als effektives Mittel, um Lernerfolg nachhaltig zu steigern. Sie begründen dies einerseits mit dem Nutzen einer positiven Fehlerkultur und andererseits mit der Entwicklung zur Selbststeuerung von Lernprozessen (vgl. Hattie & Zierer 2020, 14). Bezieht sich Feedback im Rahmen des Mentoringprozesses auf die drei Stufen „Aufgabe“, „Prozess“ und „Selbstregulation“ sowie die drei Perspektiven „Feed Back“, „Feed Up“ und „Feed Forward“, so werden verschiedene Kompetenzbereiche des*der Mentee angesprochen (vgl. Wisniewski & Zierer 2018, 38). Ziel ist die eigenständige Entwicklung von Lernmethoden und -prozessen, welche über individuelle Wege zum Lernziel führen (vgl. Hattie & Zierer 2020, 108). Durch den gemeinsamen Dialog zwischen Mentor*in und Mentee über das pädagogische Handeln werden Reflexions- und Selbstreflexionsfähigkeit wie auch eine forschende Haltung und Ressourcenorientierung weiterentwickelt und so der pädagogische Habitus der angehenden Elementarpädagog*innen differenziert. Im Kompetenzmodell nach Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff et al. (2011) ist die Entwicklung des pädagogischen Habitus eine Kernaufgabe des Praxisbegleitungsprozesses. Die vier Kernkompetenzen eines*einer Kindergartenpädagog*in nach diesen Autor*innen sind handlungsleitende Orientierungen, welche immer wieder eine kritische Reflexion in Bezug zur eigenen Biografie erfordern. Haltungen, Orientierungen und Einstellungen sind laut dem Autor*innenteam häufig unreflektiert, besitzen jedoch handlungsleitende Wirkung. Aufgrund dessen ist es nötig, besonders die Kernkompetenzen Selbstreflexivität, biografische Kompetenz und forschende Haltung in den Fokus der Ausbildung zu stellen. Dies muss bei der Konzeptionierung der Aus- und Weiterbildung von zukünftigen Elementarpädagog*innen im Hinblick auf das Professionalisierungskontinuum berücksichtigt werden. Im Rahmen von Feedbackgesprächen kann diese Kultur der (Selbst-)Reflexion durch den*die Mentor*in vorgelebt sowie methodisch-didaktisch angeleitet werden und zur Erweiterung der Handlungskompetenz des*der Mentee beitragen (vgl. Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff et al. 2011, 17). Nach Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch (2011) stellen Feedbackgespräche hier ein wichtiges Bindeglied dar, da sie der Transformation von implizitem Erfahrungswissen in reflektiertes Erfahrungswissen dienen. Dies schafft die Basis für kontinuierliche Selbstreflexion im Rahmen des Professionalisierungsprozesses von Elementarpädagog*innen (vgl. Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann et al. 2011, 9). Dabei findet eine permanente Verzahnung von Theorie und Praxis statt. Zwar sind Kompetenzen durch Fertigkeiten und Wissen fundiert, benötigen jedoch eine Festigung durch praktische Erfahrungen (vgl. ebd., 41). Das Autor*innenteam betont die Bedeutung der Praktika, da Erfahrungen nur in begleiteten Lernkontexten selbst gewonnen und nicht unterrichtet werden können. Emotional und motivational erfassbare sowie realitätsnahe Übungssituationen sind nötig, um eine Berührung mit der beruflichen Realität tatsächlich zu ermöglichen (vgl. ebd.). Daher sind Praktika ein elementarer Teil der Ausbildung zum*zur Kindergartenpädagog*in. Eine konzeptionelle Weiterentwicklung des Lernortes Kindergarten und eine curriculare Verankerung der Kooperation der Lernorte Schule und Kindergarten tragen zum Verständnis des Lernortes Kindergarten als Ausbildungsstätte bei (vgl. Pözl-Stefanec 2017, 211). Die Ausbildung von Elementarpädagog*innen am Lernort Kindergarten bedarf somit einer Professionalisierung auf der formalen (Zusatzqualifikationen von Mentor*innen) und strukturellen (ausreichend zeitliche Ressourcen) Ebene (vgl. ebd., 212). Dies sind Grundbedingungen für

qualitätsvolles und erfolgreiches Mentoring und in weiterer Folge für den Kompetenzerwerb von angehenden Elementarpädagog*innen (vgl. Prinz, Teuscher et al. 2014, 59).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Kompetenzzuwachs von angehenden Elementarpädagog*innen durch effektive Feedbackgespräche in der Selbststeuerung des eigenen Lernprozesses sowie in der Erweiterung der (Selbst-)Reflexionsfähigkeit besteht. Diese Erweiterung entsteht durch die Vermittlung von didaktischen Methoden zur (Selbst-)Reflexion, dem Aufbau einer forschenden und biografisch-reflexiven Haltung sowie der Transformation von implizitem Erfahrungswissen in reflektiertes Erfahrungswissen. Dadurch wird der Weg zur Weiterentwicklung des professionell-pädagogischen Habitus bereitet, welcher Grundlage für die Handlungskompetenz in elementarpädagogischen Interaktionen ist.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Feedback-Matrix nach Wisniewski & Zierer 2018, 38, eigene grafische Darstellung

Literaturverzeichnis

- BABE+: Studienlehrgang BABE+ (o. J.). Abrufbar unter: <http://www.babeplus.at/index.php?id=8> (31.10.2021).
- Bundesgesetzblatt (BGBl.) 204 (2016). Verordnung über die Lehrpläne der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik und der Bildungsanstalt für Sozialpädagogik 2016. Abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2016/204> (31.10.2021).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung – BAFEP: Berufsfeld Elementarpädagogik/Sozialpädagogik (o. J.). Abrufbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/berufsfeld_ez_sp.html#heading_Ausbildungsmoeglichkeiten (31.10.2021).
- Fischer, S. & Speck-Giesler, K. (2014). Praxisanleitung pädagogischer Fachkräfte. Der Weg zu mehr Qualität. Berlin: Cornelsen.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. WiFF Expertise Band 19. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Abrufbar unter: <https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/detail/kompetenzorientierung-in-der-qualifizierung-fruehpaedagogischer-fachkraefte> (31.10.2021).
- Fröhlich-Gildhoff, K., Weltzien, D., Kirstein, N., Pietsch, S. & Rauh, K. (2014). Expertise. Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis. Erstellt im Kontext der AG Fachkräftegewinnung für die Kindertagesbetreuung in Koordination des BMFSFJ. Freiburg im Breisgau: Zentrum für Kinder- und Jugendforschung. Abrufbar unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/86378/67fa30384a1ee8ad097938cbb6c66363/14-expertise-kindheitspaedagogische-fachkraefte-data.pdf> (31.10.2021).
- Hattie, J. & Zierer, K. (2020). Visible Learning. Auf den Punkt gebracht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Heyse, V. & Erpenbeck, J. (2009). Kompetenztraining. Informations- und Trainingsprogramme. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Kessler, B. (2017). Kita-Praktika professionell begleiten. Informationen und Materialien rund um die Praktikumsbetreuung in Kindertageseinrichtungen. Aachen: Ökotopia.
- Kott, F. & Maier-Lutz, R. (2020). Praxis kompakt: Praktikantinnen und Praktikanten kompetent anleiten. In: Kindergarten heute – Das Fachmagazin für Frühpädagogik/Sonderheft. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Nehfort, R. (2020). Wer etwas zu sagen hat, muss zuhören können. Zuhören, Fragen stellen, Feedback geben als zentrale Elemente der Beratung. In: Dammerer, J., Wiesner, C. & Windl, E. (Hrsg.). Mentoring im pädagogischen Kontext. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Pädagogik für Niederösterreich. Band 10. (S. 17-25). Innsbruck: Studienverlag.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H. & Richter, S. (2011). Professionelle Haltung –

- Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. WIFF Expertise Band 24. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Abrufbar unter: <https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/detail/professionelle-haltung-identitaet-der-fachkraft-fuer-die-arbeit-mit-kindern-in-den-ersten-drei-lebensjahren> (25.10.2021).
- Pädagogische Hochschule Wien: Hochschullehrgang „Elementarpädagogik“ (o. J.). Abrufbar unter: <https://www.phwien.ac.at/86-paedagogische-hochschule-wien/nachlese/3914-hlg-elementar> (27.10.2021).
- Pözl-Stefanec, E. (2017). Anforderungen an die Ausbildung von PädagogInnen in Kinderkrippen. Ein Plädoyer für eine grundlegende Reform. Leverkusen: Budrich UniPress.
- Pözl-Stefanec, E. (2020). Kritische Perspektiven auf die Ausbildung von Kindergartenpädagoginnen und Kindergartenpädagogen – mit Fokus auf die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. In: Hover-Reisner, N., Paschon, A. & Smidt, W. (Hrsg.). Elementarpädagogik im Aufbruch. Einblicke und Ausblicke. (S. 227-244). Münster: Waxmann.
- Prinz, T., Teuscher, L. & Wünsche, M. (2014). Mentoring in Kindertageseinrichtungen – Gesetzliche Grundlagen, institutionelle Rahmenbedingungen, fachliche Anforderungen. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte: Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung (Band 8). München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Wegweiser Weiterbildung. Abrufbar unter: https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WW8_Lernort_Praxis.pdf (31.10.2021).
- Stamer-Brandt, P. (2018). Das Praktikum in der Kita. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Weinert, F. E. (Hrsg.) (2001). Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz.
- Westphal, S., Kammerhofer, S. & Walter-Laager, C. (2020). Praxisanleitung digital. Ein Forschungsvorhaben von (früh-)pädagogischen Fachkräften. In: Eichen, L. & Pözl-Stefanec, E. (Hrsg.). ElFo – Elementarpädagogische Forschungsbeiträge, Jahrgang 2, Heft 1, 2020, S. 23-30. Abrufbar unter: <https://unipub.uni-graz.at/download/pdf/5110294?name=1%202020> (31.10.2021).
- Wisniewski, B. & Zierer, K. (2018). Visible Feedback. Ein Leitfaden für erfolgreiches Unterrichtsfeedback. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Monika Ude: Absolventin des BAC-Studiengangs Elementarbildung – Inklusion und Leadership der PH Wien. Derzeit ist sie in einem Wiener Kindergarten, als Lehrbeauftragte an der PH Wien sowie für den Verein Netzwerk elementare Bildung Österreich tätig.
monika.ude@phwien.ac.at