

Reflektierte Praxis im Hochschullehrgang Inklusive Elementarpädagogik

Michael Methlagl¹, Natascha J. Taslimi², Kornelia Pommer³

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2025.i3.a1464>

Zusammenfassung

Der Hochschullehrgang Inklusive Elementarpädagogik (HLG) baut auf einer einschlägigen elementarpädagogischen Ausbildung auf und berechtigt Absolvent*innen als Inklusive Elementarpädagoginnen bzw. Inklusive Elementarpädagogen zu arbeiten. In einer qualitativen Studie wurden Reflexionstagebücher von 21 Studierenden analysiert, um Herausforderungen während der Praxis sowie die Bedeutung von Supervision und kollegialer Fallbesprechung, die im Zuge des HLG angeboten werden, zu erheben. Die Ergebnisse zeigen, dass Studierende vielfältigen emotionalen und fachlichen Anforderungen begegneten (z. B. Arbeit mit Kindern mit aggressiven Verhaltensweisen; Negative Emotionen). Unterstützungsangebote des HLG in Form von Supervisionsangeboten und Kollegialer Fallbesprechung sowie persönliche Vorerfahrungen werden als bedeutende Ressourcen angesehen, um mit den Herausforderungen umgehen zu können. Die Studierenden berichten über verschiedene negative Emotionen, die sie in der herausfordernden Situation empfanden. Die Studie unterstreicht die Relevanz einer vertieften Theorie-Praxis-Verknüpfung, gezielter Begleitung im Ausbildungskontext z.B. in Form von Supervision und kollegialer Fallbesprechung und Themen der Emotionsregulation und Selbstfürsorge.

Stichwörter: Hochschullehrgang Inklusive Elementarpädagogik, Supervision, kollegiale Fallbesprechung

¹ Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien und
Fachhochschule Wiener Neustadt, Johannes-Gutenberg-Straße 3, 2700 Wiener Neustadt
E-Mail: michael.methlagl@phwien.ac.at

² Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.
E-Mail: natascha.taslimi@phwien.ac.at

³ Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.
E-Mail: kornelia.pommer@phwien.ac.at

1 Einleitung

Der Hochschullehrgang Inklusive Elementarpädagogik (HLG) baut auf ein österreichweites Rahmencurriculum des Bundesministeriums auf, orientiert sich dabei an den in §9 des Hochschulgesetzes (2005) beschriebenen leitenden Grundsätzen und der „Pädagog*innenbildung NEU“ mit dem Ziel, Personen in pädagogischen Berufsfeldern auszubilden. Der HLG baut auf einer einschlägigen elementarpädagogischen Ausbildung auf und bietet eine „professions-, wissenschafts- und praxisorientierte Qualifizierung“ (Pädagogische Hochschule Wien & Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, 2022, S. 6) an. Absolventen*innen erwerben durch den Abschluss des HLG die Berufsberechtigung zur „Inklusiven Elementarpädagogin bzw. zum Inklusiven Elementarpädagogen“. Inklusive Elementarpädagogen*innen bieten im inklusiven Setting individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung für Kinder mit Unterstützungsbedarf an. Weiters arbeiten sie in multiprofessionellen Settings und beraten Eltern bzw. Erziehungsberechtigte und Teams in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen. Der 90 ECTS-AP umfassende HLG (4 Semester) umfasst 20 Module mit den Schwerpunkten Biographiearbeit im Sinne der Praxis- und Selbstreflexion, Bildungs- und Erziehungswissenschaften der Inklusion, vertiefendes Wissen und Methodik und Didaktik der Entwicklungsbegleitung in unterschiedlichen Bildungsbereichen und Pädagogisch-praktische Studien (Pädagogische Hochschule Wien & Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, 2022).

Die vier Praxismodule gliedern sich in je ein Praktikum im Berufsfeld, in dem Studierende in Integrations- bzw. Heilpädagogischen Gruppen von einem*r Inklusiven Elementarpädagogen*in angeleitet und begleitet werden, einer darauf abgestimmten praxisbegleitenden Übung, einer Fallbesprechungsgruppe im Sinne des Kollegialen Teamcoachings und der Praxisbegleitenden Supervision. In zwei der vier Semester erhalten die Studierenden im Rahmen des „Praktikums im inklusiven Setting am Standort“ zusätzlich noch Aufgaben, die im Rahmen ihrer derzeitigen eigenen beruflichen Tätigkeit in elementaren Bildungseinrichtungen zu absolvieren sind. (Pädagogische Hochschule Wien & Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, 2022).

1.1 Gestaltung von Aus- und Weiterbildungsprozessen von Pädagogen*innen

Die inhaltliche, methodische und didaktische Gestaltung von Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen im Schulbereich als auch in der Elementarpädagogik, die dem Aufbau von Wissen und professioneller Kompetenzen dienen, wird in der Literatur vielfältig diskutiert (Korthagen, 2017; Thole, 2010). Verschiedenste Autoren*innen sehen den unzureichenden Theorie-Praxis Bezug als einen der zentralsten Probleme der Lehrer*innenbildung (Hennissen et al., 2017; Korthagen, 2017). Um die Anwendung theoretischer Konzepte in der Praxis zu forcieren, werden im Zuge von Aus- und Weiterbildungen Methoden der Selbstreflexion

eingesetzt (Khanam, 2015; López-de-Arana Prado et al., 2019). Die Fähigkeit zur Selbstreflexion des eigenen pädagogischen Handelns nimmt einen hohen Stellenwert im Aufbau professioneller Kompetenzen ein. „Reflective practice“ ist seit Jahren ein zentrales Element in der Ausbildung von Lehrpersonen (Reilley Freese, 1999).

Ein essenzielles Kennzeichen von professionellem pädagogischem Handeln ist es „die pädagogische Handlungspraxis generell als krisenhaft zu betrachten“ (Hofer, 2022, S. 25) und wenn in der Auseinandersetzung in der Praxis der Versuch unternommen wird, diese zu erklären und zu verstehen (Hesper, 2001; zit. n. Hofer, 2022). „Professionalität besteht folglich darin, das praktische Handeln mit reflektierendem Erkennen in Verbindung zu bringen“ (Hofer, 2022, S. 26). Der Reflexionsprozess regt zur Klärung persönlicher Werte und Prioritäten an, schafft einen Kontext für die Unterstützung durch Peers und fördert das Erkennen von Möglichkeiten (Bolton, 2010). Im pädagogischen Alltag zeigt sich diese forschende Haltung „in Form systematischer Reflexionskompetenz“ (Hofer, 2022, S. 27). Diese Fähigkeit erlaubt komplexe Situationen in der Praxis zu analysieren, zu verstehen, kritisch zu hinterfragen und zu optimieren (Hofer, 2022).

Auch im Curriculum des Hochschullehrgangs Inklusive Elementarpädagogik nimmt die reflektierte Praxis (Pädagogisch-praktische Studien) einen hohen Stellenwert ein. Die Pädagogisch-praktischen Studien, in denen Studierende erste praktische Erfahrungen im Bereich der Inklusiven Elementarpädagogik sammeln, sind ein ideales Setting für Selbstreflexion, da theoretisches Wissen mit praktischem Handeln verknüpft und reflektiert werden können (Dyment & O’Connell, 2011; Khanam, 2015; López-de-Arana Prado et al., 2019). Studien zeigen aber auch, dass Reflexion oft auf der Stufe des reinen Beschreibens von Situationen stattfindet. Qualitativ hochwertige Reflexionsprozesse (kritische Reflexion, Herstellung des Theorie Praxis Bezugs, etc.) finden seltener statt (siehe dazu den Reviewartikel von Dyment & O’Connell, 2011).

Im Rahmen der reflektierten Praxis bieten auch Peer-coachings wichtige Möglichkeiten, den Austausch von Wissen, Erfahrungen, Strategien, emotionalen Aspekten etc. unter Studierenden zu forcieren. In einer Atmosphäre des Vertrauens und Offenheit können Studierende sich mit neuen Ideen auseinandersetzen und von ihren Erfahrungen profitieren (Korthagen, 2017).

Kollegiale Beratung nach Tietze (2010) ist ein strukturiertes Beratungsgespräch in einer Gruppe, in dem ein*e Teilnehmer*in von den übrigen Teilnehmenden nach einem feststehenden Ablauf mit verteilten Rollen beraten wird mit dem Ziel, Lösungen für eine konkrete berufliche Schlüsselfrage zu entwickeln. Die gezielte Aktivierung aller Teilnehmenden im Beratungsprozess gehört zum Wesen der Kollegialen Beratung und baut darauf auf, das breite Potenzial, die vielfältigen Erfahrungen und die Lebendigkeit einer Gruppe zu nutzen. Alle Beteiligten sind aufgefordert, ihr jeweiliges Fachwissen, ihren eigenen Erfahrungshintergrund und die erworbene Erfahrung aus ihrer Berufspraxis einzubringen.

Die Rollen bei der kollegialen Beratung werden jedes Mal gewechselt und sind an den Beratungsprozess geknüpft. Der*die Fall Erzähler*in bringt einen Praxisfall ein und formuliert

eine Schlüsselfrage, die dem Prozess eine inhaltliche Richtung gibt. Ein*e Moderator*in übernimmt die Gesprächsführung und achtet auf die Einhaltung der Gesprächsregeln sowie auf die Verwaltung der Zeit. Die anderen Teilnehmenden fungieren als Berater*innen und bringen ihre Ideen, Erfahrungen, Perspektiven und Vorschläge ein. Ein*e Protokollführer*in notiert die Beiträge der Berater*innen stichwortartig mit, damit sie zu einem späteren Zeitpunkt zur Handlungsplanung und Reflexion verwendet werden können (Tietze, 2016).

Hennissen et al. (2017) heben weiters die Rolle von Ausbildungsprogrammen bzw. Trainings für Mentoren*innen aus der Praxis hervor. Dadurch würden Mentoren*innen besser auf die Arbeit mit den Studierenden vorbereitet werden und mehr über die im Curriculum verankerten Inhalte der Ausbildung erfahren. Eine intensivere Kooperation zwischen Praktikumsstellen und den Ausbildungsorganisationen unterstützen somit den Theorie-Praxis-Transfer. Weiters sollte auch die Evaluation der Ausbildungscurricula erfolgen, um herauszuarbeiten, an welchen Stellen und mit welchen Methoden die Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis weiter ausgebaut werden könnte (Hennissen et al., 2017).

An der Pädagogischen Hochschule Wien wird mit dem Hochschullehrgang Mentoring in der Elementarpädagogik eine Weiterbildung von Elementarpädagogen*innen auf Hochschulniveau angeboten „und damit einhergehend eine Steigerung der Qualität in der Betreuung und Begleitung von Studierenden der Elementarpädagogik im Rahmen der Pädagogisch-Praktischen Studien“ angeboten (Pädagogische Hochschule Wien, 2022, S. 4)

1.2 Ziel der Arbeit und Forschungsfragen

Der vorliegende Beitrag thematisiert den Theorie-Praxis Transfer durch Selbstreflexion im Hochschullehrgang Inklusive Elementarpädagogik. Die im Hochschulbereich üblichen Evaluationsbögen sind für die einzelnen Lehrkräfte wichtige Feedbackinstrumente zu ihrer Lehre. Dennoch ist eine tiefere Analyse der Erfahrungen und des Handelns der Studierenden in der Praxis notwendig, um die vermittelten Inhalte besser auf die Praxisherausforderungen abzustimmen. Ziel dieses Beitrags ist es, die im Praktikum gemachten Erfahrungen (und die Reflexion dieser) der Studierenden des HLG zu erheben, um daraus Ableitungen zur Weiterentwicklung der Lehrinhalte zu erarbeiten. Folgende Forschungsfragen sollen beantwortet werden:

- (1) Welche Situationen haben die Studierenden im Zuge der Praxis als besonders herausfordernd erlebt?
- (2) Wie sind sie mit diesen Herausforderungen umgegangen?
- (3) Wie hilfreich haben die Studierenden die im HLG vermittelten Inhalte, Methoden, und angebotenen Unterstützungsmaßnahmen (Supervision und kollegiale Fallbesprechungen) erlebt?
- (4) Welche Ableitungen für die Weiterentwicklung des HLG lassen sich daraus treffen?

2 Methode

Die explorative Studie verwendet einen qualitativen Forschungsansatz, um Einblicke in die Herausforderungen der Studierenden, welche sie im Zuge ihrer Praxis erlebt haben, zu erlangen. Weiters soll die Bedeutung der im HLG angebotenen Unterstützungsangebote herausgearbeitet werden.

An der Studie nahmen 21 weibliche Studierende des Hochschullehrgangs Inklusive Elementarpädagogik teil. Im Zuge der Pädagogisch-praktischen Studien beantworteten sie mehrfach Leitfragen in Form eines online Reflexionstagebuches. Die Leitfragen orientierten sich am 6-Stufen Reflexions-Modell von (Yee et al., 2022), das die Stufen describing, feeling, associating, analyzing, assessing and developing umfasst. In der vorliegenden Studie wurden insbesondere Leitfragen verwendet, welche sich auf folgende Reflexionsstufen beziehen:

- (1) Describing: Beschreibung der gemachten Erfahrungen
- (2) Feeling: Die in der Situation aufkommenden Emotionen und Gedanken
- (3) Associating: Die Verbindung der in der Situation gemachten Erfahrungen mit vorhandenen Erfahrungen, Vorwissen und Theorien
- (4) Developing: Überlegungen und Ideen für ihr zukünftiges Handeln in der Arbeit als Inklusive Elementarpädagogen*innen

Die Analyse der Daten erfolgte mit der thematischen Analyse (Braun & Clarke, 2006), welche in 6 Phasen erfolgt:

- (1) Sich mit den Daten vertraut machen: Wiederholtes Lesen der Tagebucheinträge, notieren erster Gedanken und Ideen
- (2) Generierung erster Codes: Codierung des Materials
- (3) Themen identifizieren: Gruppierung von Codes zu übergeordneten und voneinander abgrenzbaren Themen/Subthemen und diese in Beziehung setzen
- (4) Überprüfung und Überarbeitung der Themen: Überprüfung, Abgleich mit den Originaldaten und Codes sowie Präzisierung der identifizierten Themen/Subthemen
- (5) Definition und Benennung der Themen: Spezifizieren, definieren und benennen der finalen Themen und die Geschichte herausarbeiten, welche die Daten erzählen
- (6) Erstellung des Berichts: Zusammenfassung der Ergebnisse in einem Bericht.

3 Ergebnisse

Im Zuge der thematischen Analyse wurden folgende vier Themen identifiziert: (1) Erfahrungen und Herausforderungen der Studierenden in der Praxis, (2) Reaktionen der Studierenden in der herausfordernden Situation, (3) hilfreiche Aspekte und Unterstützungsangebote zur Bewältigung der Herausforderungen und (4) Reflexion hinsichtlich des zukünftigen Arbeitens

als Inklusive Elementarpädagogen*innen (IEP). Im Folgenden ist die Anzahl der Codes in Klammer angegeben.

Thema 1: Erfahrungen und Herausforderungen der Studierenden in der Praxis

Subthema 1.1: Herausfordernde Situationen

Die Studierenden berichteten von vielfältigen herausfordernden Situationen, die sie im Rahmen ihrer Praxis in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen erlebten. Am häufigsten wurde von Situationen, in denen körperliche und verbale Aggression von Kindern auftraten, berichtet (n = 11), gefolgt von herausfordernden Verhaltensweisen von Kindern mit einer Autismus-Spektrum-Störung (n = 5) sowie emotional intensiven Reaktionen von Kindern (n=3). Darüber hinaus thematisierten die Studierenden aus ihrer Sicht unangemessene Verhaltensweisen der pädagogischen Fachkräfte an der Praktikumsstelle (n = 5). Weitere Herausforderungen stellten systemische und umweltbezogene Faktoren (z.B. zu wenig Zeitressourcen, Personalmangel, hoher Lärmpegel n = 4) sowie die Weigerung von Kindern an Aktivitäten teilzunehmen oder Anweisungen zu befolgen (n = 4), dar. Konflikte mit Eltern (n = 1), Unfälle/ Verletzungen von Kindern (n = 2), Kommunikation zwischen und mit den Kindern (n=1), sowie zeitintensive Unterstützungsmaßnahmen (n = 1) wurden nur vereinzelt erwähnt.

Subthema 1.2: Positive Erlebnisse

Neben diesen Herausforderungen schilderten die Studierenden auch positive Momente, die sie im Zuge ihrer Praxis erlebt haben. Dazu gehörten insbesondere positive Interaktionen mit den Kindern (n = 5) sowie Momente, in denen es ihnen gelang, ein Kind zu beruhigen (n = 2).

Thema 2: Reaktionen der Studierenden in der herausfordernden Situation

Subthema 2.1: Emotionale Reaktionen

Die Studierenden berichteten sehr häufig, dass sie negative Emotionen wie Wut, Frustration, Schock oder Sorge (n = 18) in den herausfordernden Situationen verspürt haben. Auch Gefühle der Überforderung und Selbstzweifel (n = 10) wurden mehrfach beschrieben, während Stress als eher allgemeine Beschreibung des emotionalen Empfindens (n = 2) sowie gemischte Gefühle (n = 1) weniger häufig beschrieben wurde.

Subthema 2.2: Verhalten der Studierenden in der Situation

Bezogen auf das eigene Verhalten in den herausfordernden Situationen gaben die Studierenden an, direkt in die Situation eingegriffen bzw. aktiv gehandelt zu haben (n = 15). Auch die Beobachtung der Situation (n = 5) sowie kollegiale Gespräche (n = 3) wurden erwähnt. Weitere Maßnahmen, die die Studierenden gesetzt haben, umfassten verbale Strategien (n = 3), beruhigende Aktivitäten (n = 4) und individualisierte pädagogische Ansätze (n = 3). In einem Fall wurde ein bewusster Rückzug aus der Situation als Reaktion genannt (n = 1).

Thema 3: Hilfreiche Aspekte und Unterstützungsangebote zur Bewältigung der Herausforderungen

Subthema 3.1: In der Situation hilfreich

Zur erfolgreichen Bewältigung der erlebten Herausforderungen wurden unterschiedliche Strategien und Unterstützungsangebote als hilfreich benannt. Als besonders hilfreich für die erfolgreiche Situationsbewältigung wurden das konkrete Handeln in der Situation (n = 9), die Wahrung eigener Grenzen (n = 9) sowie kollegiale Reflexionen und Gespräche (n = 10) beschrieben. Darüber hinaus wurde die Beobachtung des Kindes/der Situation (n = 2) und das Vertreten des eigenen Standpunktes bzw. der eigenen pädagogischen Position (n = 2) als bedeutsam erachtet.

Die eigene Vorerfahrung spielte für viele Studierende eine wichtige Rolle und wurde oft als hilfreich eingestuft (n = 10). Zweimal wurde erwähnt, dass Vorerfahrung wenig hilfreich war. Fachwissen und Methoden, die sie im Laufe ihrer beruflichen Laufbahn erlernt haben, (n = 4) wurden mehrfach genannt.

Subthema 3.2: Hilfreiche Inhalte und Angebote des HLG

Bezüglich des Hochschullehrgangs (HLG) wurden vor allem die kollegialen Fallbesprechungen und/oder Supervision (n = 18) als hilfreich erwähnt. Einmal wurde die kollegiale Fallbesprechung und zweimal die Supervision als nicht hilfreich erachtet. In neun Fällen wurde darauf hingewiesen, dass das Thema zum Zeitpunkt der Datenerhebung noch nicht in der Supervision oder der kollegialen Fallbesprechung bearbeitet wurde. Auch die im Zuge der Lehrveranstaltungen des HLGs vermittelten Inhalte wurden als sehr hilfreich erachtet (n = 8).

Subthema 3.3: Hilfreiches Wissen und erworbene Kompetenzen außerhalb des HLG

Zusätzlich wurden außerhalb vom HLG (im Zuge von Aus- und Weiterbildungen) erworbene Kompetenzen als hilfreich eingestuft. Dazu zählen erworbenes Wissen und Kompetenzen aus Bachelor bzw. Masterstudien und der BAfEP Ausbildung (n = 3), sowie erworbene Kompetenzen im Bereich Kommunikationsstrategien, Konfliktmanagement, Selbstmanagement und Kinderschutz (n = 7). Wissen aus den Bereichen Entwicklungspsychologie, Elementarpädagogik und Erste Hilfe wurde ebenfalls als hilfreich beschrieben (n = 4).

Thema 4: Reflexion hinsichtlich des zukünftigen Arbeitens als IEP

Die Studierenden gaben an, dass sie sich durch die gemachten Erfahrungen bewusster über die beruflichen Herausforderungen und ihrer Zukunft in diesem Beruf wurden und darüber reflektierten. Beispielsweise wurde der Wunsch nach mehr Vorbereitung (Wunsch nach mehr Fachwissen zu spezifischen Themen z.B. Autismus-Spektrum-Störung, Methoden aus dem Bereich Achtsamkeit) auf spezifische herausfordernde Situationen sowie vertiefte Auseinandersetzung in den Fallbesprechungen (n = 8) geäußert. Für die zukünftige Arbeit in diesem Bereich wurde ein kindzentrierteres und bedürfnisorientierteres Arbeiten (n = 8) sowie die

Möglichkeit neue Handlungsmöglichkeiten auszuprobieren (n = 3) als wichtig erachtet. Auch die Bedeutung der Zusammenarbeit im Team (n = 4) und die Bedeutung von Selbstfürsorge und Resilienz (n = 7) wurden als wichtig erachtet. Supervision, Selbstreflexion und kollegialer Austausch wurde als wesentlicher Bestandteil der beruflichen Weiterentwicklung hervorgehoben (n = 14). Es wurden auch Zweifel an der Arbeit im Elementarbereich sowie strukturelle Probleme (Rahmenbedingungen, Personalsituation, n = 6) erwähnt.

4 Diskussion

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie geben Einblick in die Herausforderungen von Studierenden des Hochschullehrgangs Inklusive Elementarpädagogik, welche sie im Rahmen ihres Praktikums erlebten. Die Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden im Praxisfeld mit einem breiten Spektrum herausfordernder Situationen konfrontiert sind. Diese reichen von der Arbeit mit Kindern mit aggressiven Verhaltensweisen und intensiven emotionalen Reaktionen über ungünstige Rahmenbedingungen wie z.B. Zeit- und Personalmangel bis hin zu Spannungen in der Zusammenarbeit mit pädagogischen Fachkräften. Am häufigste berichteten die Studierenden, dass die Arbeit mit Kindern mit aggressiven Verhaltensweisen besonders herausfordernd war. Neben den berichteten Herausforderungen in der Arbeit mit den Kindern wurden aber auch, wenn auch seltener, häufig systemisch und umweltbezogenen Faktoren, wie beispielsweise Zeit- und Personalmangel, die die Arbeit erschwerten, berichtet. Die Studierenden berichteten aber auch von positiven Erlebnissen insbesondere von positiven Interaktionen mit den Kindern.

Diese Herausforderungen lösten häufig negative Emotionen wie Wut, Frustration, Schock, Sorge aber auch Überforderung und Selbstzweifel bei den Studierenden aus. Trotz der intensiven emotionalen Reaktion der Studierenden auf die herausfordernden Situationen, zeigten sie ein hohes Maß an Handlungsbereitschaft. Neben der Bedeutung der eigenen Vorerfahrung und der außerhalb des HLG erworbenen Kompetenzen (z.B. Kommunikationskompetenzen, Konfliktmanagementkompetenzen) für die Bewältigung der Situationen, wurden vor allem auch die im Zuge des HLG angebotenen kollegialen Fallbesprechungen und Supervisionen als sehr hilfreich erachtet. Die gemachten Erfahrungen in der Praxis gingen auch mit dem Wunsch einer noch intensiveren Vorbereitung auf die Praxis einher. Hier wurde die Vermittlung von spezifischem Fachwissen genannt sowie die vertiefte Auseinandersetzung in den Fallbesprechungen. Auch der Wunsch verstärkt kindzentriert und bedürfnisorientiert zu arbeiten wurde relativ häufig erwähnt. Diese Ergebnisse zeigen die Notwendigkeit dieser Angebote auf und belegen wie hilfreich diese Angebote in der Aus- und Fortbildung von Pädagogen*innen sind.

Neben der Bedeutung von Austauschprozessen (Tietze, 2016) mit z.B. Kolleg*innen und erfahrenen Pädagog*innen wurden in den Reflexionen der Studierenden über ihre zukünftige Arbeit als Inklusive Elementarpädagogen*innen auch die Relevanz einer guten Teamzusammenarbeit und von Selbstreflexion und Selbstfürsorge mehrfach betont.

Zusammenfassend lässt sich schlussfolgern, dass neben der eigenen Vorerfahrung und bereits erworbenen Kompetenzen in anderen Aus- und Fortbildungen die praktische Ausbildung und die damit verbundenen Bildungsangebote, die kollegiale Fallbesprechung und Supervision im Rahmen des Hochschullehrgangs Inklusive Elementarpädagogik eine zentrale Rolle für die Entwicklung professioneller Kompetenzen spielen, und als bedeutsame Unterstützungsressource wahrgenommen wurden. Der Wunsch nach einer noch vertieften Auseinandersetzung in Fallbesprechungen und Fachwissen spiegelt das Bedürfnis nach einer noch stärkeren Vernetzung von Theorie und Praxis wider. Kollegiale Fallbesprechung und Supervision sind somit zentral, um die Handlungsmöglichkeiten und das Methodenrepertoire angehender Inklusiver Elementarpädagogen*innen zu erproben, zu reflektieren und zu erweitern.

Die Ergebnisse machen jedoch auch sichtbar, dass die herausfordernden Praxissituationen für Studierende nicht nur mit fachlichen, sondern auch mit erheblichen emotionalen Anforderungen verbunden sind. Da die Regulation der eigenen Emotionen und die Coping Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte positive, mit unterstützenden Reaktionen bezogen auf negative Emotionen der Kinder zusammenhängen (Buettner et al., 2016; Swartz & McElwain, 2012), sollte im Zuge von Aus- und Fortbildungsangeboten die Vermittlung von Methoden zum Umgang mit den eigenen Emotionen (Emotionsregulationsstrategien, Selbstmanagement, Selbstfürsorge etc.) ausgebaut werden.

An dieser Stelle sei auf die Online-Toolbox „Selbstfürsorge und Teamresilienz“ verwiesen, die vielfältige Anregungen für Selbstfürsorge und persönliche Weiterentwicklung beinhaltet. Die positiven Auswirkungen der Selbstfürsorge für den pädagogischen Bildungsalltag werden dezidiert hervorgehoben (Breit & Zechner, 2024).

Neben der Evaluierung der Curricula heben Hennissen et al. (2017) auch die Bedeutung der Vernetzung von Mentoren*innen in der Praxis mit den Ausbildungsinstitutionen, um den Theorie-Praxis Transfer zu stärken hervor. Durch Fortbildungen und Trainings würden Mentoren*innen besser auf die Arbeit mit den Studierenden vorbereitet werden und mehr über die im Curriculum verankerten Inhalte der Ausbildung erfahren. Eine intensivere Kooperation zwischen Praktikumsstellen und den Ausbildungsorganisationen sowie Trainings für Mentor*innen (z.B. HLG Mentoring in der Elementarpädagogik Pädagogische Hochschule Wien, 2022) unterstützen somit den Theorie-Praxis Transfer und dürften hilfreich sein, um die Studierenden noch besser auf berufliche Herausforderungen vorzubereiten.

Literatur

- Bolton, G. (2010). *Reflective practice: Writing and professional development* (Third edition ed.). Sage Publications Ltd.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Breit, S., & Zechner, K. (2024). *Selbstfürsorge und Teamresilienz. Online-Toolbox für pädagogisches Personal in elementaren Bildungseinrichtungen (im Auftrag des BMBWF)*. Retrieved 02.04.2025 from <https://www.ph-noe.ac.at/de/toolbox-selfcare>

- Buettner, C. K., Lieny, J., Eunhye, H., & Garcia, R. E. (2016). Teachers' Social-Emotional Capacity: Factors Associated With Teachers' Responsiveness and Professional Commitment. *Early Education and Development*, 27(7), 1018–1039.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1168227>
- Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Hochschulgesetz 2005-HG). (2005). 3. Abschnitt § 9.
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnumme r=20004626>
- Dyment, J. E., & O'Connell, T. S. (2011). Assessing the quality of reflection in student journals: a review of the research. *Teaching in Higher Education*, 16(1), 81–97.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2010.507308>
- Hennissen, P., Beckers, H., & Moerkerke, G. (2017). Linking practice to theory in teacher education: A growth in cognitive structures. *Teaching and Teacher Education*, 63, 314–325.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.008>
- Hofer, R. (2022). Die Bedeutung von Reflexionskompetenz für die Gestaltung einer verantwortungsvollen elementarpädagogischen Praxis. *Pädagogische Horizonte*, 6(1), 21–40.
<https://doi.org/10.17883/pa-ho-2022-01-03>
- Khanam, A. (2015). A practicum solution through reflection: an iterative approach. *Reflective Practice*, 16(5), 688–699. <https://doi.org/10.1080/14623943.2015.1071248>
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387–405.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- López-de-Arana Prado, E., Martínez Gorrotxategi, A., Agirre García, N., & Bilbatua Pérez, M. (2019). More about strategies to improve the quality of joint reflection based on the theory-practice relationship during practicum seminars. *Reflective Practice*, 20(6), 790–807.
<https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1690982>
- Pädagogische Hochschule Wien. (2022). *Curriculum Hochschullehrgang Mentoring in der Elementarpädagogik*. Retrieved 20.03.2025 from https://phwien.ac.at/wp-content/uploads/2023/02/Curriculum_HLG_Mentoring-Elementarpaedagogik.pdf
- Pädagogische Hochschule Wien, & Kirchlich Pädagogische Hochschule Wien/Krems. (2022). *Curriculum Hochschullehrgang Inklusive Elementarpädagogik*. Retrieved 15.02.2025 from <https://phwien.ac.at/hochschullehrgang-inklusive-elementarpaedagogik/#downloads>
- Reilley Freese, A. (1999). The role of reflection on preservice teachers' development in the context of a professional development school. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 895–909.
[https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00029-3](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00029-3)
- Swartz, R. A., & McElwain, N. L. (2012). Preservice Teachers' Emotion-Related Regulation and Cognition: Associations With Teachers' Responses to Children's Emotions in Early Childhood Classrooms. *Early Education and Development*, 23(2), 202–226.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2012.619392>
- Thole, W. (2010). Die pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen. Professionalität und Professionalisierung eines pädagogischen Arbeitsfeldes. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(2), 206–222.
- Tietze, K.-O. (2010). *Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln*. Rowohlt.
- Tietze, K.-O. (2016). Kollegiale Beratung. In M. Dick, W. Marotzki, & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 309-320). UTB GmbH Klinkhardt.
- Yee, B. C., Abdullah, T., & Mohd Naw, A. (2022). Exploring pre-service teachers' reflective practice through an analysis of six-stage framework in reflective journals. *Reflective Practice*, 23(5), 552–564. <https://doi.org/10.1080/14623943.2022.2071246>