

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

 PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE
NIEDERÖSTERREICH

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

Buchgestaltung nach Entwürfen von himmel. Studio für Design und Kommunikation, 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 Schrittmesser</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>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

Erwin Rauscher

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 Dreiheit 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 Wagners 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 Schwächlinge. 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 berufsbiografisch 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', written in a cursive style.

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 Sammelbände 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 Sammelbände 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 begriffsnah 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 Berufseinstieg und die Fort- und Weiterbildung theoretisch, forschungsrelevant und praxisorientiert geschärft werden kann. Die kreierte 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 verwen-

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 Richtungsangaben (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 Vorstellungsraum*, 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 *Erfahrungsraum*: Räume und ihre Möglichkeiten bieten dem Menschen grundsätzlich sowohl Offenheit als auch Geschlossenheit und lassen das Gestalten erleben. Im Erfahrungsraum 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 Raummethapher“ (S. 71), weshalb das Mentoring auch die Grenzen des Lernens und Lehrens aufzuzeigen hat.

Alle Möglichkeitsräume schaffen einen „Handlungsraum und Vorstellungsraum“ (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 kreierte, 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 *Rolf'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 Schrittmesser* 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 Stieger & 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.

**I. Grundlagen im Mentoring:
Kompetenzen, Literacy, literacies
und Modellierungen**

Kompetenzen sehen lassen

Die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten aus der Sicht der Kompetenz im Mentoring

Abstract

Auf dem Weg zu einer Theorie des Mentorings setzt sich der Beitrag mit dem Begriff der Kompetenz auseinander und analysiert vielfältige dahinterliegende Theorien, um die wesentlichen Paradigmen von Kompetenz aufzuzeigen. Diese wirken und prägen das Mentoring und es erscheint essenziell, bevor bestimmte Kompetenzen im Mentoring eingefordert oder grundgelegt werden, dass das jeweilige Verständnis von Kompetenz zuvor geklärt und transparent gemacht wird. Es ist risikoreich, Kompetenzen zu formulieren, ohne das dahinterliegende Menschenbild und die Weltanschauung vorzustellen. Kompetenzen werden aus Theorien heraus entwickelt und formuliert, die Paradigmen zuordenbar sind und meist so selbstverständlich erscheinen, dass deren Strebungen und Motive nicht thematisiert oder deren Geltungsansprüche und Sinnhaftigkeit kaum diskutiert werden. Jedoch ist es gerade für das Mentoring als ein reflexives Konzept von Begleitung unumgänglich, Vorstellungen von Kompetenzen kritisch und emanzipativ zu analysieren und damit Begleitung zu professionalisieren.

1. Hinführung

Auf dem Weg zu einer Theorie des Mentorings, wie sie durch die zusammenhängenden Sammelbände von den Herausgeber*innen Dammerer et al. (2020), Wiesner et al. (2022) und Dammerer et al. (2023) erarbeitet wird, erscheint es unumgänglich, sich mit der Idee von Kompetenzen im Mentoring auseinanderzusetzen. Jedoch erfordert ein solches Vorhaben zunächst die Erkundung und Klärung des viel verwendeten Worts und der dahinterliegenden Vorstellungen wie auch Menschenbilder. Der Begriff der *Kompetenz* ist grundsätzlich als eine „Container-Formel“ (Tröster & Schrader, 2016, S. 42) zu verstehen, die ein bestimmtes Verständnis von Fähigkeit und Fertigkeit *ausformuliert*. Die Gemeinsamkeit aller *Kompetenzansätze* besteht also darin, dass diese auf der Idee, dem Konzept und dem Konstrukt der *Fähigkeiten* und *Fertigkeiten* beruhen und Konstrukte von Konstrukten darstellen. Um daher die Idee der Kompetenz und die vielfältigen theoretischen *Ausformulierungen* zu erläutern, sind vorab einige Begriffsklärungen zur Schaffung einer Ausgangslage notwendig. Das Wort *Fähigkeit* verweist nach Vukovich (1977, S. 295) sowohl auf geistige Vollzüge als auch auf die „leistungsbezogenen“ Tätigkeiten und meint ebenso ein körperliches Tun. Der Begriff *fähig* hat zudem noch etwas Anschauliches und bedeutet etymologisch „imstande sein zu etw.“ (Pfeifer, 2011, S. 316), dabei leitet es sich von „*fahren*“ und „*fangen*“ ab, wodurch es ursprünglich ein „imstande sein zu fassen, aufzunehmen, emp-

fänglich“ meint, „sowohl körperlich (von Gefäßen) als auch geistig“. In der Rechtssprache nimmt der Begriff Bezug auf „berechtigt (vgl. erbfähig)“, in der Jagd ist etwas „fangbar“ und in der Geisteswissenschaft sind Menschen „befähigt“, also mittels „Vermögen“ in der Lage und imstande, etwas zu erfassen, zu begreifen, aufzunehmen und zu erlangen. *Vermögen* ist als Begriff jedoch mehr mit *Literacy* und *literacies* verbunden als mit dem Konstrukt der Kompetenz. Davon zu unterscheiden sind die *Fertigkeiten*, die pädagogisch betrachtet als „geübte Verhaltensweisen“ zu verstehen sind. Das Wort *fertig* bedeutet etymologisch „bereit, beendet, erschöpft“ (Pfeifer, 2011, S. 337) und meint als Fertigkeit die „Übung“ und die „Geschicklichkeit“, die aus der „Fähigkeit“ und aus der „[Fertigung f.] Herstellung“ hervorgehen und auf ein „zustande, zu Ende bringen“ hinweisen. Die *Talente* sind davon zu unterscheiden, sie sind etwas Ungewöhnliches, nicht Erlernbares und gehen etymologisch auf eine „antike Gewichtseinheit“ (S. 1409) und die „entsprechende Geldsumme“ zurück. Also auf das „Vermögen“, auf einem „Gebiet etwas zu leisten, wozu nicht jedermann in der Lage ist“, und eine „von Gott verliehene Gabe des Verstandes bzw. Geistes“. Davon zu trennen sind noch die *Begabungen* im Sinne von Gabe, Geschenk und „Erbanlagen“ (Vukovich, 1977, S. 295). Zusätzlich ermöglicht die Differenzierung in Fähigkeits- und Fertigungsgrade, *Niveaus* oder *Stufen*, die Vollzüge, Tätigkeiten und Akte deutlicher und klarer zu erhellen und Erkennbares sowie Unterscheidbares zu offenbaren (Schreiner & Wiesner, 2022; Wiesner & Schreiner, 2020). Durch das *Erkennen*, *Unterscheiden* und *Beurteilen* von Fähigkeiten, Fertigkeiten, Talenten und Begabungen entsteht die Verbindung zum Begriff der „*Diagnose* (griech. *diágnōsis*)“ (Wiesner, 2020a, S. 591) als „Lehre des Erkennens“ und der *angemessenen* Beobachtung, um zu *Evidenzen* zu gelangen (Schratz et al., 2019; Wiesner et al., 2018). Die Lehre des Erkennens ist somit die Voraussetzung zur Klärung der Ideen von Kompetenz.

2. Einführung

Diagnostik als Erkennen, Unterscheiden und Beurteilen ist eine Analysefähigkeit und damit wesentlich, um Paradigmen und Theorien der Kompetenz zu bestimmen. Zugleich ist Diagnostik maßgeblich für die Beziehung zwischen Mentor*innen und Mentees wie auch Lehrenden und Lernenden. Diagnostik ist daher ein wesentlicher Bestandteil jeder *Bewertung* und *Begutachtung* und hat „in schulischen Entscheidungssituationen den Zweck, [Daten und] Informationen [und Wissen] zur Optimierung [und Entwicklung] des pädagogischen Handelns zu gewinnen“ (Reulecke & Rollett, 1976, S. 177), um Entscheidungen theorie- und praxisnahe vorzubereiten. Pädagogische Diagnostik im *Mentoring* meint dreierlei, das Erkennen und Beurteilen des eigenen Mentoring-*Daseins*, des *Miteinanders*, also die Beziehung, den Bezug und die Bezogenheit zwischen dem Mentoring, den Mentees und den *Vollzügen*, *Tätigkeiten* und *Akten*. Zeichentheoretisch kann im Sinne von Peirce (1903a, S. 137) von der „triadische[n] Relation“ gesprochen werden (Wiesner, 2022a), oder anders ausgedrückt: Es handelt sich wie bei einem gezeichneten Bild um eine *Vorstellung*, welche die wesentlichen Relationen im Mentoring darstellt und aus dem anschaulich Praktischen zu einer Modellierung und Theoretisierung führt. In den Vordergrund rückt also die Kompetenz der Mentor*innen, die Kompetenz der Mentees und das Konzept von Kompetenz *überhaupt*. *Ob, was* von und *wie* *Lehrerarbeit* wirklich *messbar* ist (Zeilinger & Dammerer, 2022) oder ob und welche Formen von Kompetenzmodellen als „zentrale Aspekte der formalen

Gutachtenvorlage“ tatsächlich zur Beurteilung angehender Lehrer*innen gewinnbringend, dienlich und brauchbar sind (Kruse, 2022, S. 38), solche Fragen werden durch den vorliegenden Beitrag nicht nur herausgefordert, sondern vielmehr wird die *kritische* Auseinandersetzung mit dem Begriff und der Idee der Kompetenz eingefordert.

Wesentlich zur Erkundung und Klärung von Kompetenz ist daher, die *dahinterliegenden* Ideen, also die Konzepte von Kompetenz, zu erörtern, um ein *gemeinsames Bild* der Vorstellungen über das Wesen von Kompetenz zu ermöglichen und um Kompetenzmodelle im Vergleich zu Literacy- oder literacies-Konzepten beurteilen zu können. Geht es wie in diesem Beitrag um das Auffinden von Denkfiguren und Denkgebäuden, dann spricht man oftmals von *Paradigmen*, die einen mehr oder weniger großen Reichtum an unterschiedlichen Theorien und Modellen in sich aufnehmen und in sich *wohnen* lassen. Daher ist jedes Verständnis von einem Paradigma deutlich „von einer konkreten Theorie zu unterscheiden“, erläutert Wiesing (2020, S. 21), da ein Paradigma (wie eine Makro- oder Megastruktur) einen gemeinsamen Rahmen von Theorien und Modellen formt, welchen sich eben „mehrere Theorien teilen“ und „innerhalb dessen gearbeitet [entdeckt, erklärt und aufgeklärt] wird“. Der „Ausdruck ‚Paradigma‘ [...] ist die Komponente der gemeinsamen Positionen einer Gruppe“, schreibt Kuhn (1969, S. 198) und das Gemeinsame innerhalb eines Paradigmas besteht daher aus einer „Reihe von Theorien“ (S. 194), die bestimmende „Vor- und Grundannahmen“ (Wiesing, 2020, S. 21), „Grundüberzeugungen und Fragestellungen“ wie auch „Verallgemeinerungen oder Modelle“ (Kuhn, 1969, S. 196) sowie „Werte“ teilen. Diese Überzeugungen und Annahmen werden von „mehreren Theorien für so selbstverständlich gehalten [...], dass sie mit ihnen arbeiten und denken, ohne diese Ansichten selbst zu thematisieren, geschweige denn in ihrer Geltung und Sinnhaftigkeit zu diskutieren“ (Wiesing, 2020, S. 21).

Der vorliegende Beitrag erkundet und klärt vielfältige Formen des Kompetenzverständnisses und zeigt im Besonderen diejenigen auf, die für das Mentoring und für den Weg zu einer pädagogischen Theorie des Mentorings wesentlich erscheinen. Die Vielfalt von Möglichkeiten, Kompetenz zu begreifen und zu erfassen, stellt auch für Klieme & Hartig (2007, S. 11) „Traditionen“ dar, die sich „überlagern“, und „manchmal in schwer durchschaubarer oder widersprüchlicher Weise“ im wissenschaftlichen Diskurs verwendet werden.

3. Dem Begriff der Kompetenz auf der Spur

Was ist Kompetenz? In der „Forschungsliteratur findet sich keine einheitliche Definition des Begriffs ‚Kompetenz‘“, schreibt Maag Merki (2009, S. 493), was nicht verwunderlich erscheint, sobald die Idee der Paradigmen mitbedacht wird. Zunächst würde die am Beginn gestellte sokratische *Was-Frage* von Overton (1991, S. 20) folgendermaßen *paradigmenübergreifend* und metaanalytisch beantwortet werden: „First, competence is a type of explanation, not a type of description. A competence explanation is characterized by being normative and abstract. Competence refers to an idealization of the organization, pattern, design, form, or structure of the event or system being explained.“ Bei dem Konzept der Kompetenz geht es demnach um das Erklären und nicht um die „reine“ Beschreibung eines möglichst stabilen und dauerhaften Konstrukts, wodurch zugleich die Entwicklungsdimension oftmals unthematisiert bleibt: „Competence is introduced into scientific discourse

to explain the relatively stable, enduring components of the domain under examination“ (Overton & Chapman, 1991, S. 19; vgl. Overton, 1985, 1990; Overton & Newman, 1982).

Etymologisch betrachtet stammt der Begriff der *Kompetenz* aus dem lateinischen *competentia* ab und meint „Fähigkeit“ wie auch „Recht auf Abgabe, Einkünfte, Lebensunterhalt“ sowie „Zugehörigkeit, Zuständigkeit“ (Pfeifer, 2011, S. 699). Das lateinische Verb *competere* bedeutet „zutreffen, entsprechen“ und weist auf „angemessen, geeignet, zustehen, zukommen“ hin, das Adjektiv *competens* meint „zuständig, befugt, rechtmäßig, ordentlich“ (Redecker, 2017). Aus diesen Auffassungen heraus entwickelt sich ab dem 18. Jahrhundert das Verständnis von *kompetent* als „fähig, sachverständig“ (Pfeifer, 2011, S. 699) und biologisch betrachtet im Sinne Blüm (2017) die *Fähigkeit zu antworten*. Ab Anbeginn liegt die *Betonung* im psychologischen oder pädagogischen Kontext daher auf einer *sachlich-inhaltlichen* Ebene, die den Moment der *individuellen Fähigkeit* und des *Fähig-Seins* des *Individuums* (zu *Entscheidungen*) wie auch die *Zuständigkeit* (Antwortbarkeit, Verantwortung) hervorhebt. Kompetenz richtet sich nach Michel (1977, S. 178) ausdrücklich an das „Zuständig für“ aufgrund von „Fähigkeit zu“ aus wie auch an das (hierarchisch gedachte) ‚Zuständig für‘ in Verbindung mit einem Amt oder einer Position. Ebenso wird Kompetenz „als Zuständigkeit“ angestrebt“, was die „Zuständigkeit jedes Menschen für mündige [Ich- und] *Selbstverwirklichung*“ (Erg. d. Verf.) sichtbar macht und damit eine „Grundbedingung von Erziehung“ darstellt.

Umgreifende und ausformulierte Theorien der Kompetenz, die über „reine“ Begriffsklärungen hinausgehen und umgreifende Modellierungen über mehrere Perspektiven anbieten, liegen bislang kaum oder nicht vor. Zwar gibt es immer wieder Theorien mit „Berufung auf Piaget“ in Verbindung mit der „Kompetenz-Performanz-Unterscheidung“, diese sind nach Sutter (2010, S. 173) jedoch „wenig überzeugend“ und verweisen meist auf ein unzureichendes Verständnis des Konstrukts der Kompetenz. Gerade wenn beispielsweise die Onlineausgaben der Encyclopædia Britannica (2022) unter *Human Behaviour* die entwicklungspsychologischen Überlegungen zur Kompetenz und Performanz höchst vereinfacht mit der Akkommodation-Assimilation-Theorie von Piaget innerhalb eines Absatzes gleichsetzen, zeigt sich in Bezug zu Sutter (2010, S. 173) in den gegenwärtigen Klärungsversuchen dennoch nur „die wenig reflektierte Einführung und Verwendung des Begriffs der Kompetenz“. Im Besonderen in Bezug zu „Piaget, [...der] selbst nicht explizit mit Problemen [der Kompetenz oder Performanz] befaßt war“ (ebd.). Dennoch liegen von anderen Autor*innen wie von Neimark (1985) und Davidson & Sternberg (1985) klärende Auseinandersetzungen zur Kompetenz-Performanz-Differenzierung in Bezug zur *gesamten* Theorie von Jean Piaget vor, die keine vereinfachenden oder reduktionistischen Aussagen im Sinne von Trültzsch-Wijnen (2020) oder der Encyclopædia Britannica (2022) tätigen.

4. Theorien zur Kompetenz

Im Mentoring geht es um das *Lernen* durch Begleitung und Beziehung, wie es von Wiesner (2020b, S. 85) deutlich durch den *Hinweis* als Wegweiser und als Geste des Zeigefingers auf die Bedeutung der mythologischen Figur des „Mentor [... als] gebildete[r] und (lebens-)erfahrene[r] Freund“, „väterlicher Förderer, wissender Ratgeber und kluger Begleiter“ hervorgehoben wurde. Zugleich ist diese Figur nicht nur ausgezeichnet durch „Fachkundigkeit“, sondern steht als „Identifikationsfigur“ zur Verfügung, aus welcher die „Personifizie-

„mung der Weisheit“ (Roscher, 1889, S. 686) selbst, die Göttin Athene zur „menschlichen Lebensführung“ (Brugger & Schöndorf, 2010, S. 565) spricht. Diese Betonung greift auch Christoph Hofbauer in *Mentoring und Schulentwicklung* in diesem Sammelband auf, um das Menschenbild in seiner Professions- und Praxisentwicklung zu fundieren. Mentoring bezieht sich also auf das Verfahren und die Methoden der *Weitergabe* von Erfahrungswissen und Erfahrungskönnen, zur Professionalisierung, Förderung und Entwicklung. Die Idee des Mentorings beruht also im Besonderen auf dem Erkennen der Figur des Mentors (als Person) und den ihm als Modell zugeschriebenen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Talenten und Begabungen. Diese Vorstellungen zu den Vollzügen, Tätigkeiten und Akten formen die Richtschnur und den Wegweiser für das Mentoring, worauf und wonach sich die Ethik des Mentorings mit einem kritischen und emanzipativen Blick ausrichtet (Wiesner & Prie-ler, 2022). Förderbar sowohl bei Mentor*innen als auch bei Mentees sind die *Fähigkeiten* und *Fertigkeiten* und diese sind aktuell durch zwei unterschiedliche Konzepte und Konstrukte dem Verstehen und dem Verständnis zugänglich. Die Idee der *Kompetenz* wird im vorliegenden Beitrag behandelt und dabei werden vielfältige Herangehensweisen an diese Vorstellung aufgezeigt. Der andere Ansatz ist das Konzept der *Literacy* (und *literacies*), auf welches in dem vorliegenden Beitrag oftmals verwiesen wird, um den Kontrast, also das Erkennen des Unterschieds zu ermöglichen. Dennoch verlangt die Herangehensweise an Literacy (und literacies) und die daraus hervorgehende Komplexität – ähnlich der Klärung von Kompetenz – einen gesonderten Beitrag. Daher ist im vorliegenden Sammelband ein weiterer Beitrag vorzufinden, der sich diesem Ansatz widmet.

Erst aufgrund von Paradigmen ist es möglich, „Theorien zuverlässig zu unterscheiden“ (Kuhn, 1969, S. 217). Vor allem, da Theorien und Modelle eine je spezifische „Auseinandersetzung mit [...] der Welt“ (Längle, 2008, S. 26; vgl. Längle, 1992) vorgeben oder anders ausgedrückt als jeweils eine spezifische Lesart und Betonung von der Welt als Zeichen zu betrachten sind, die sich aus der jeweiligen Objektsprache der Theorie ergeben. Nach Waldenfels (2010, S. 486) wird die „Vorherrschaft von Paradigmen“ oftmals dadurch „erschüttert“, dass sich Interessen „verlagern“ und dabei den „Blickwinkel verschieben“, ohne dass die Sinnhaftigkeit kritisch-emanzipativ hinterfragt wird. Der vorliegende Ansatz im Beitrag ist eine integrative Metaanalyse über Phänomene und Objektsprachen, um Theorien und Modelle vergleichend strukturphänomenologisch analysieren zu können. Solch ein Vorgehen wie auch die Methode sind „eng mit der Forschung zur Wirksamkeit von Psychotherapie verknüpft“ (Döring & Bortz, 2016, S. 898; vgl. Hanji, 2017).

Theorien selbst sind nach Allport (1955) charakterisiert als „explanatory system“ wie auch als „a point of view“ (S. 7), wodurch nach Baacke (1973, S. 59) jeweils eine bestimmte „Darstellung und Ordnung“ angeboten wird, die „so viel Fakten wie möglich in einer einheitlichen Perspektive“ verbindet. Theorien sind daher nach Wippler (1978, S. 197) grundlegende „Arbeitstraditionen und Vorbilder der wissenschaftlichen Tätigkeit“, in die bestimmten Modelle, Methoden und Techniken mehr oder weniger „hineinpassen“ und aus denen Begriffe, Modelle, Methoden und Techniken wiederum abgeleitet werden. Modelle sind wie Theorien „Erkenntnisgebilde“ (Stachowiak, 1973, S. 56) und erfassen „im [A]llgemeinen nicht alle Attribute“, sondern nur solche, die aus der jeweiligen theoretischen Perspektive „relevant erscheinen“, also die „als wesentlich erachteten Elemente und Beziehungen“ (Burkart, 1998, S. 478 f.). Modelle bieten weniger komplex als Theorien „Problemeinsichten

ebenso wie Problemlösungen“ (Hondrich, 1976, S. 19) an. Damit deuten und interpretieren Modelle „die Axiome“ (Saam & Gautschi, 2015, S. 25) von Theorien und stellen „eine alternative und leichter zugängliche Möglichkeit dar, über die Theorie nachzudenken“.

4.1 Kompetenz₀ als Umgreifendes

Eine erste und wesentliche Quelle in Bezug zum *Mentoring* stammt von White (1959) und bezieht sich nach Heckhausen (2017) auf die „Entwicklung grundlegender Fähigkeiten“, die weder als selbstorganisierte noch als behavioristisch-instrumentelle Reifeprozesse verstanden werden (können und sollen), sondern als *selbstverantwortete Entwicklungsprozesse und Lernprozesse*. White (1959) nimmt in seiner Theorie im Besonderen eine *Wirksamkeitsmotivation* („effectance motivation“, S. 321) an, welche vor allem als *Streben* die Erkundung von und Interaktion mit der Welt fördert. Etwas Funktionales wie die Bedürfnisbefriedigung, die triebtheoretischen Erfüllungen oder andere defizitorientierte Motive („deficit motive[s]“) werden bei White (1959) ausdrücklich nicht betont oder gefordert, sondern vielmehr (modern gesprochen) *Prozesse* des Willens, der Exploration und der Neugierde. Diese Prozesse differenzieren sich im Entwicklungsverlauf in vielfältige Möglichkeiten aus, nämlich in Momente des Strebens wie auch in einzelne Motive (Erkenntnisgewinn, Leistung u. a. m.). Diese Prozesse werden zugleich von einem *Gefühl der Wirksamkeit* oder (modern gesprochen) *Gefühle der Wirkkräftigkeit* und *Wirkfähigkeit* („feeling of efficacy“, S. 322) begleitet und fundiert¹. White (1959) versucht damit aus dem Blick der 1960er Jahre über viele Paradigmen hinweg eine fundierte Theorie der Kompetenz zu begründen, die weit über das aktuelle Verständnis von Kompetenz hinausgeht. Dabei verweigert die Theorie, jede Reduktion, mechanische Vereinfachung oder Atomisierung wissenschaftlich hinzunehmen. Vieles ist in späteren Theoriebildungen auf der Ebene der Phänomene in der *Bindungstheorie* von Bowlby (1969, 1973, 1980) und Ainsworth et al. (1978) wiederzufinden, da gerade auch die gestaltorientierte *geistige Entwicklung des Kindes* von Karl Bühler (1918) sowie die Klärung des *Reality Principle* von Charlotte Bühler (1954, S. 642) in die Theorie Eingang gefunden haben. Solche umfänglichen Betrachtungen besitzen gerade für das Mentoring eine Gültigkeit: „It is indeed true that if a patient [a mentee, a mentor, AMM] is rebuilding reality and rediscovering the difference between external and internal origins of actions [through learning], there is a strong emotional background to all these experiences.“ Die daraus zu erschließenden Perspektiven sind *grundlegend* für das Mentoring und wesentliche Hinweise für eine Theorie der Begleitung von Individuen als Personen: „The most important practical consequence is that the dynamically oriented [...] educator will not only direct his attention to the resistance – and defense provoking experiences in an individual’s history but also to the problem of failures to use opportunities and to the problem of detrimental need increase by excess supply“ (S. 645 f.).

Der beträchtliche theoretische Umfang bis hin zur Verbindung der Kompetenz mit neo-psychoanalytischen Ideen erlaubt es auch mit Blick auf Heckhausen (2017) eben nicht – wie

1 Der Begriff der Wirksamkeit als Selbstwirksamkeit nach Bandura (1982) führt beim Konzept von White (1959) bei genauerer Betrachtung vermutlich auf eine nicht gewollte Spur.

bei Klieme & Hartig (2007, S. 16) nachzulesen –, White (1959) *einfach* einer „funktional-psychologische[n] Sichtweise“ zuzuordnen oder ihm diese zu unterstellen. Dieser Ansatz kann als reflexiver Ausgangspunkt für jegliche Klärung von Kompetenzen herangezogen werden, ohne unkritisch jede Idee, Position oder eingebettete Theorie übernehmen zu müssen. Durch die Erstheit des Ansatzes kann dieser als Kompetenz₀ bezeichnet werden, die eine überaus *umgreifende* Konzeptionalisierung vorlegt: „Competence will refer to an organism’s capacity to interact effectively with its environment“ (White, 1959, S. 297). Die wesentlichen Strebungen von Kompetenzen sind *Exploration, Neugierde, Interesse, Aktivität, Stimulation, Kreativität* und Beeinflussung sowie *Wirkung* auf die Welt. Damit wird auch die „Funktionslust“ von Bühler (1918, S. 209)² als „lebhaft[e] [...] treibende[s ...] Motiv“, welches die „spielende Betätigung“ der „Vorstellungstätigkeit“ (S. 210) mit den „Spielübungen“ (S. 209) verbindet und aus der auch die „intellektuellen Freuden [...] des Könnens entspringen“ (S. 358)³, im theoretischen Entwurf von White (1959) berücksichtigt. Das *Ich* bezeichnet dabei den Standort als Origo des *Personalen*, in welchem sich die *Wirksamkeits-motivationen* und die *Gefühle der Wirkfähigkeit* integrativ verbinden und in der späteren Entwicklung ein Empfinden eines Kompetenzgefühls überhaupt erst ermöglichen. Die Entwicklung des *Selbst* ist neben der Förderung des Ich ebenso im Vordergrund, da es hierbei um die Entwicklung und Begleitung der *Responsivitätsfähigkeit* und der daraus entstehenden *Adaptierfähigkeit* geht. White (1959, S. 317) vergleicht Kompetenz daher mit „the play of contented children“, woraus sich ein umgreifendes Verständnis von Kompetenz ableitet:

Competence means fitness or ability, and the suggested synonyms include capability, capacity, efficiency, proficiency, and skill. It is therefore a suitable word to describe such things as grasping and exploring, crawling and walking, attention and perception, language and thinking, manipulating and changing the surroundings, all of which promote an effective – a competent – interaction with the environment. I shall argue that it is necessary to make competence a motivational concept; there is a competence motivation as well as competence in its more familiar sense of achieved capacity (White, 1959, S. 317 f.).

Aus dieser ersten Denkfigur zur Kompetenz heraus und „spurred by White’s classic article on competence“ entwickelten sich nach DeCharms & Muir (1978, S. 104) und Heckhausen (2017) bereits mehrere Herangehensweisen an die (kognitive) *Wirksamkeitsmotivation*, u. a. der Ansatz der *persönlichen Verursachung* von DeCharms (1968, S. 5; vgl. Decharms, 1972) als „concept of [...] *Personal Causation*“, die Theorie der *Intrinsischen Motivation* von Deci (1975, S. 21; vgl. Deci & Ryan, 1985) als „category of human motivation – *intrinsic motivation*“, der Ansatz der *Selbstwirksamkeit* von Bandura (1982, S. 122; 1977) als „Self-Efficacy Mechanism in Human Agency“ oder die Theorie der motivationalen Handlungsfähigkeit in Bezug zum selbstregulierten Lernen von Rheinberg et al. (1999, S. 515; Rheinberg, 1983,

2 Es scheint wesentlich zu sein, dass theoretische Verortungen auf den Vorstellungen und Annahmen der beschriebenen und erklärenden Phänomene beruhen und nicht allein aufgrund von Begriffen, die verwendet werden.

3 Die Strebung der Funktionslust von Bühler (1918, S. 358) begründet sich intersubjektiv durch die „Geselligkeit“ und durch die „Gemeinschaftsspiele“. Es geht also nicht vorrangig um das Individuum, sondern um das gemeinsame Spiel als „spielendes Experimentieren“, welches persönlich zwischen Personen stattfindet.

1989) mit den „activity-specific incentives“, die sich deutlich von den „consequence-related incentives“ (S. 516) unterscheiden. Solche Konzepte und Ansätze wurden bislang für das Mentoring sowie für die *Gestaltung des Mentorings* noch zu wenig aufbereitet und vor allem auf der Ebene des theoretischen Vergleichens und der praktischen Wirkung noch nicht ausreichend beachtet. Zugleich liegen im Grunde noch keine Ansätze oder Vorschläge für die Erkundung und Klärung der (affektiven) *Gefühle der Wirkfähigkeit* im Mentoring bzw. für eine Theorie der Begleitung vor.

4.2 Die funktional-instrumentelle Klärung von Kompetenz₁

Eine überaus funktional-instrumentelle und behavioristische Perspektive auf Kompetenzen ist ab Anfang der 1970er-Jahre bei McClelland (1973, 1998, S. 331) vorzufinden, worauf sich auch das „competency-assessment movement“ gründet. McClelland (1973, S. 1) versucht gegenüber den „testing movements“ der „akademischen“ *Intelligenzdiagnostik* eine *Kompetenztestung* zu positionieren (McClelland, 1994), die sich durch ein kriteriumsbezogenes Vorgehen ausweist und „Anforderungen in realen (z. B. beruflichen) Situationen“ (Klieme & Hartig, 2007, S. 16) hervorhebt: „*The best testing is criterion sampling. [...] If you want to know how well a person can drive a car (the criterion), sample his ability to do so by giving him a driver’s test. Do not give him a [...] general intelligence test, etc.*“ (McClelland, 1973, S. 7). *Criterion sampling, in short, involves both theory and practice“* (S. 8). Gerade die Betonung von Maag Merki (2009, S. 493), dass „McClelland (1973) in der Intelligenzforschung“ tätig war, um Kompetenzen zu erforschen, ist nicht zutreffend: „It was McClelland’s (1973) belief that intelligence testing should be replaced by competency-based testing. His argument against intelligence testing rested on the assertion that intelligence tests and aptitude tests have not been shown to be related to important life outcomes“ (Barrett & Depinet, 1991, S. 1012).

Kompetenztests sollen nach McClelland (1973) vor allem den *individuellen Lernerfolg* als Leistungsergebnis erheben und dabei auf das operante und respondierende *Verhalten* achten: „*Tests should be designed to reflect changes in what the individual has learned“* (S. 8), „*Tests should assess competencies involved in clusters of life outcomes“* (S. 9) und „*Tests should involve operant as well as respondent behavior“* (S. 11). In solchen *Kompetenztestungen* werden *Denkmuster* und *Regeln* erfasst, um eine möglichst hohe Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse zu erhalten⁴ und diese „*should be made public and explicit“* (S. 9). Der Schwerpunkt solcher Testungen liegt daher auf der *Beurteilung* von *individuellen Lernfortschritten*, meist, um Merkmale für Auswahl- und Selektionszwecke zu erheben. Im Mentoring und in der Begutachtung von Mentees wird bei dieser funktional-instrumentellen Herangehensweise an Kompetenzen auf vorab bestimmte individuelle Fortschritte als Optimierungen geachtet, die aus dem Verhalten der Mentees *scheinbar* objektiv abgeleitet werden können und sozusagen realen Tätigkeitsanforderungen entsprechen. Das Wort „scheinbar“ meint hier nach Pfeifer (1989, S. 1505) im etymologischen Sinne eben „nicht wirklich“, dennoch „offenbar“ (ersichtlich) und zugleich nur „dem Scheine nach (aber nicht in Wirklichkeit)“.

4 „Tests should sample operant thought patterns to get maximum generalizability to various action outcomes“ (McClelland, 1973, S. 12).

Eine korrespondierende Auffassung, die auf Organisationen übertragbar ist, stammt u. a. von Snyder & Ebeling (1992) und Hartle (1997, S. 16): Kompetenzen dienen dabei dem Verständnis von *scheinbar objektivierbaren* Zielen. Dabei sollen solche Ziele, Setzungen und Bestimmungen, die „business objectives“ genannt werden, grundsätzlich Maßnahmen zur Erhöhung der Produktivität und Effektivität herbeiführen. Dafür sind instrumentelle Standards sowie ein Qualitätsmanagement mit funktionaler Perspektive einzuführen oder bestehende Systeme dahingehend zu verbessern, wodurch zugleich Kosten durch Optimierungen reduziert werden sollen (Wiesner & Heißenberger, 2019). Im Bereich „Human Resource Management Objectives“ geht es nach Hartle (1997, S. 16) auch um die Verbesserung der (funktionalen) Kommunikation in Bezug zu den „business objectives“, damit die Fähigkeiten im Management und in der (instrumentellen) Motivationsförderung erhöht werden. Der Blick gilt demnach funktional-managebaren Kompetenzen. Im Bereich der „Individuals' Objectives“ (S. 17) wird von *erwarteten* Kompetenzen als *Leistungserwartungen* gesprochen, die Mitarbeiter*innen oder Lernende erfüllen oder vorzuweisen haben. Zugleich sind wiederkehrende Feedbacksysteme einzuführen, die mit klaren Vorgaben von Themen wie auch effektiven Belohnungs- und Prämiensystemen arbeiten. Kompetenz wird aus der Perspektive des Managements und der Fähigkeit zur *Steuerung* betrachtet. Der gesamte Ablauf des „Performance Improvement[s]“ (S. 67) findet durch „Output Targets“, „Tasks/Standards“ und „Competencies/Skills“ innerhalb eines „Performance Management Cycle“ (S. 94), also in einem Kreislaufsystem statt (Schratz et al., 2019). Solche Ansätze favorisieren den Output und verwenden sprachlich eine kompetenzbasierte und datenbasierte Herangehensweise. Ebenso ist so eine Denkfigur im Mentoring als „Imperator“ (Hennissen et al., 2008, S. 117) und bei Wiesner (2020a, S. 100) als „leitende“ oder anleitende Perspektive bekannt. In der Rhetorik von Aristoteles (2007, 1358b) wurde dieses Herangehen an die Welt als ableitend-juristische, also vorgebende Rede bezeichnet. Kompetenzen sind in dieser Herangehensweise als „testbezogene Mischung aus ergebnisorientierter und inhaltsbezogener Norm“ (Brinkmann, 2009, S. 103) zu verstehen.

Diese *instrumentell-funktionale* Denkfigur erörtert den Begriff der Kompetenz maßgeblich über das Synonymisieren von Kompetenz, Performanz *und* Verhalten (Delamare-Le Deist & Winterton, 2005), wodurch Kompetenz im Besonderen ein Naheverhältnis zum Wort *Leistung* erhält (siehe Abbildung 1a). Overton (1991, S. 25) beschreibt diese Herangehensweise folgendermaßen: „[...] these explanations are framed by a functional understanding of the nature of human systems of behavior and behavioral development [...] and the causal features attend to manifest or real-time processing in relation to *inputs*, *outputs*, and other internal states of the organism“ (Garfield, 1988). Aus diesem Blickwinkel heraus wäre nach Hymes (1977) der Begriff der *Leistung* zutreffender, um eine konsistentere Bedeutung der Begriffe zu eröffnen. Oder anders und in den Worten von Klieme & Hartig (2007, S. 16) ausgedrückt: „[Unter] ‚Kompetenz‘ wird hier, um es holzschnittartig zu formulieren, gerade das verstanden, was bei CHOMSKY und seinen Nachfolgern ‚Performanz‘ ist.“ Das Lernen solcher Kompetenzen benötigt als Begleitungskonzept im Mentoring daher das Verständnis des Trainings durch Anweisung: „Training [...] the provision of learning experiences enabling learners to develop specified skills or competence“ (Gordon & Lawton, 2005, S. 243). Bei solchen „Ansätzen fällt auf, dass der unmittelbare Bezug“ (Maag Merki, 2009, S. 493) zum „konkreten“ Verhalten vorliegt und „spezifische Tätigkeiten“ gemeint sind. Diese können jedoch einer Objektivierung nur durch vorliegende Kompetenzmodelle zugeführt werden, die nach Klieme & Hartig (2007, S. 24) tatsächlich

„die individuellen Kompetenzausprägungen empirisch möglichst eindeutig“ bestimmen und aufzeigen. Daher können funktionale Kompetenzmodelle bei näherer Betrachtung mittels des Geltungsanspruchs der Wahrheit zu unbegründbaren, rein vorgebenden „Könnensbeschreibungen“ (sogenannten „Can-Do-Statements“) (Schreiner & Wiesner, 2019, S. 14) führen. Im Besonderen dann, wenn keine ergänzenden Kompetenzstufenmodelle und deren Graduierungen vorhanden sind, aus denen sich tatsächlich „die Auswertungsroutinen für die Bildung von Messwerten“ (Klieme & Hartig, 2007, S. 25) ableiten lassen. Auch werden „nur“ in dieser Perspektive Kompetenzen als *stabile* Merkmale *eindimensional* modelliert, die ermöglichen, das Wissen und Können eines Individuums im Sinne statischer Werte in Leistungsmaßen darzustellen.

Leistung und Kompetenz – ein Exkurs ...

Um den Begriff der *Leistung* im Vergleich zur Kompetenz zu betrachten, ist die Idee der Leistung als etwas Erstrebenswertes zu konnotieren, jedoch immer *mit* Blick und *in* Bezogenheit zu den Konstrukten der Kompetenz und der Literacy (und literacies). Leistung ist ein bestimmtes Verhalten *und* Ergebnis, welches durch *soziale Standards* als Leistungs*normen* und *Werte* als Leistungs*vergnügen* je *Gesellschaft* und *Kultur* aufgeladen wird. Der Begriff Leistung wie auch „seine soziale Relevanz“ beruft sich maßgeblich auf die *Bewertung* und *Selbstbeurteilung* von „Arbeit“ (Kißler, 1977, S. 234) sowie auf „Produktionsweisen“ und meint so sowohl die *individuelle* „Arbeitsleistung“ als auch die damit verbundenen *kollektiven* „Ziele“ (S. 235). Vor allem die *Leistungskonkurrenz* ist der „Motor gesellschaftlichen Fortschritts“ und der „Treibstoff“ beruht auf *gleichen* Leistungsausgangslagen und *gleichen* Leistungschancen von *Individuen*. Es sind gerade diese Prinzipien, die die *Funktion* der Stabilisierung in Bezug zur *sozialen* Gleichheit oder zur sozialen Ungleichheitslage von Gesellschaften instrumentell begründen. Im Lernkontext meint der Begriff Leistung die „Forderungen“ und Erwartungen an die Lernenden, sowie die „Tätigkeit“ der Lernenden und deren individuelles „Ergebnis“ und dient einem kollektiven „Beitrag [...] für die Gesellschaft“ (Lichtensteiner-Rother, 1977, S. 235). Dieser Leistungsbeitrag bedeutet die „Sicherung des volkswirtschaftlichen Leistungspotentials“ (Heller, 1978, S. 14) und nur durch die Einführung von instrumentellen *Standards* können unterschiedliche Ausformungen von Leistungen differenziert werden, meist in dynamische und statische Momente. Beim Lernen und Unterrichten geht es daher um die dynamischen „Lernprozess[e]“ und statischen „Lernprodukt[e]“, die *nur* durch die Beachtung von „Gütemaßstäbe[n]“ im Sinne von Klafki (1976, S. 90) und durch das Verwenden von „Bezugsnormen“ (Rheinberg, 2001, S. 59; vgl. Schreiner & Wiesner, 2019) als Orientierungsrahmen beurteilbar werden. Leistung ist zugleich oftmals mit Vorstellungen von Kraft, Fitness, Wettbewerb (Sport), Ranking sowie mit dem Begleitungskonzept des Trainings im Zeichen der (Neuen) Steuerung bzw. der Steuerbarkeit verbunden, u. a. mit „Lesetraining, Rechtschreibtraining, Methodentraining“ (Brinkmann, 2009, S. 98), um „Leistungssteigerung[en]“, Optimierungen und Perfektionierungen zu erzielen, wodurch im Grunde ein „technologisches Verständnis des Lehrens und ein kausales Modell des Lernens“ angesprochen wird. Die funktional-instrumentelle Perspektive richtet sich daher maßgeblich nach den Lern*produkten* der Lernenden als erbrachte Leistung aus. Die struktural-kognitive Herangehensweise stellt hingegen die bewirkten Lern*prozesse* der Lehrenden in den Vordergrund. *Funktional* werden die Mentees im Mentoring

(oder in einem Gutachten) durch ihre Leistung, Fitness, Produkte und Ergebnisse innerhalb einer sozialen Bezugsnorm beurteilt, dabei wird die *Lehrperson* zur *Lehrkraft* und Arbeitskraft. Wesentlich ist, dass solche Zugänge zuvor Standards zu definieren haben, die ebenso vorab transparent gemacht werden und von denen Mentor*innen als Beurteilende nicht beliebig oder willkürlich abweichen können. Zugleich bedeuten solche Konzepte, immer mit höchst eingeschränkten, rein instrumentellen Perspektiven zu arbeiten und vielfältige „blinde Flecken“ selbstverantwortlich zu produzieren. Ebenso erfolgt durch diese Herangehensweise eine *funktionale* „Gewöhnung“ (Brinkmann, 2009, S. 108) im Sinne eines *instrumentellen* Blicks auf Kompetenzen, wodurch immer auch eine „Gewöhnung an Zeitdruck und Wettbewerb, Hierarchisierung und Segregation“ stattfindet.

4.3 Die struktural-kognitive Klärung von Kompetenz₂

Durch den Ansatz von Chomsky (1957) als „Wegbereiter des modernen Kognitivismus“ (Klieme & Hartig, 2007, S. 15), wird die *Kompetenz* von der *Performanz* analytisch getrennt, wodurch eine Abgrenzung von der behavioristischen Herangehensweise stattfindet. Dabei wird ein *kognitives* Verständnis von Kompetenz ermöglicht, da Kompetenz als Fähigkeit verstanden wird, die sich vom Gezeigten in „konkreten Situationen“ (Maag Merki, 2009, S. 494) und „beobachtbaren manifesten Handlungsweisen unterscheidet“. Nach Krämer (2001, S. 53) verhält sich die „Kompetenz [... nun] zur Performanz wie ein Kenntnissystem zu seinem aktuellen [regelerorientierten] Gebrauch“. Also es liegt die „Kompetenz [...] der Performanz zugrunde“, wodurch die Kompetenz „verborgen“ bleibt und nur die Performanz zum „beobachtbaren Phänomen“ wird. Ein solches Verständnis geht auf das Linsen-Modell von Brunswik (1934, 1952; Wiesner, 2022a) zurück und eröffnet einen strukturalen Blick. Die zentrale Frage beschäftigt sich damit, „wie kognitive Strukturen in die Theorie der Performanz eingebettet sind“ (Chomsky, 1977, S. 64), dazu werden „Erwerbsmechanismen geprüft“ (S. 65), um die „Fähigkeiten zu handeln und Erfahrungen zu interpretieren“ (S. 66) fördern zu können. Es geht darum, „das ganze System der kognitiven Strukturen durchsichtig zu machen“ (S. 67) und damit richten sich die Klärungen und die Erkenntnisse an die Professionalist*innen, also die Lehrer*innen und Mentor*innen, um das entdeckte Wissen in die Praxis und Lehre zu bringen. Ein solches Vorgehen kann eben nicht wie die funktional-instrumentelle Herangehensweise Auswahl- und Selektionszwecke begründen, sondern bietet als möglichen Fokus eine *Entwicklungsorientierung* an. Diese Perspektive verschiebt demnach auch im Mentoring den instrumentell-funktionalen Blick auf eine kognitivistische Betrachtungsweise, obgleich weiterhin im Besonderen die „Fragen der syntaktischen Produktivität“ (Krämer, 2001, S. 52) im Vordergrund bleiben. Deshalb schreibt Searle (1969, S. 17) zur Klärung der kognitivistischen Herangehensweise: „It still might seem that my approach is simply, in Saussurian terms, a study of *parole* rather than *langue*.“ I am arguing, however, that an adequate study of speech acts is a study of *langue*.“ Dabei wird auch keine „scharfe Grenze zwischen den semantischen Eigenschaften [...] und] des Common Sense“ (Chomsky, 1977, S. 72), also der syntaktischen Produktivität als „System einer formalen Grammatik“ (S. 74) mit „logischen Formen“ angenommen.

Chomsky (1959) wendete sich also mit einer radikalen Kritik gegen eine behavioristisch, instrumentell-funktionale Theorie der Kompetenz und somit gegen eine Verkürzung von Kompetenz im Sinne einer „mathematischen Kommunikationstheorie“ (Chomsky, 1968,

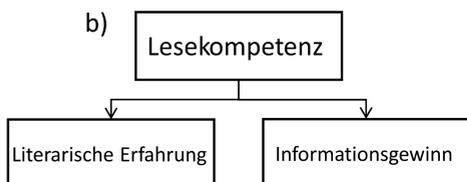
S. 15) sowie gegen „ein System von Stimulus-Response-Beziehungen“ (S. 120) im Sinne der „Verhaltenspsychologie“. Auch für Heursen (1995, S. 476) ist die instrumentelle „Annahme risikobehaftet“, nämlich zu glauben, „daß am Ende der Entwicklung des Individuums mehr Rationalität [...] und Individualität stehe“. Ebenso risikoreich sind funktional-konstruktivistische Idealisierungen, deren Widersprüchlichkeiten u. a. auch in der Systemtheorie von Luhmann auftreten und eine „Nähe zur biologisch-organologischen Pädagogik“ (S. 477) aufweisen. Damit positioniert sich die Herangehensweise gegenüber der funktionalistischen und der konstruktivistischen Denkfigur. Dabei ist die Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz von Chomsky (1957, 1959, 1968), die nach Hempfer (2018, S. 110 f.) „nicht immer angemessen rezipiert worden zu sein scheint“, „für eine adäquate Theoretisierung [...] aber zentral“, um diese struktural-kognitive Denkfigur zu verstehen.

Die Kompetenz-Performanz-Differenzierung geht „ursprünglich auf Chomsky (1965)“ (S. 110) und nicht wie bei Trültzsch-Wijnen (2020, S. 121) auf den „Begriff [...] von Austin (1962, 1969)“ zurück: „Zunächst ist einmal festzuhalten, dass Austin nicht den Begriff der *performance* einführt“, klärt Hempfer (2011, S. 15) auf, „sondern denjenigen der ‚performativen Äußerung‘, wobei das Adjektiv ‚performativ‘ explizit als Neologismus ausgewiesen wird“. Das *Performative* verweist jedoch mit Blick auf die Chomsky'sche Performanz auf „gänzlich unterschiedliche Theoriebildungen“. Vielmehr greift Chomsky (1965, S. 14) bei der Differenzierung auf die strukturalistischen Begriffe von „langue“ (Sprache)“ und „parole“ (Sprechen)“ von de Saussure (1916, S. 17) zurück (Behse, 2017). Dabei wird Kompetenz als „Kenntnis“ und „knowledge of ...“ und damit als *langue* bezeichnet. *Performanz* bedeutet die „Verwendung“ und „the actual use of ...“ und betont den kognitiven Moment der *parole*. Das „Kriterium der Performativität“ (Harras, 2004, S. 141) aus der Sprechakttheorie von Austin (1961, 1962) meint hingegen die Performativität der *parole* und hebt den Handlungscharakter hervor. Nur durch die „Ästhetik des Performativen“ (Hempfer, 2018, S. 117) kommt es zu einem „Versprechen, Auffordern, Warnen oder Behaupten“. Nach Krämer (2001, S. 143) wird das „Performativa [...] nicht einfach gesprochen, sondern [es] wird im Sprechen etwas inszeniert“, wodurch ein Bezug zum „Theatermodell“ (Hempfer, 2018, S. 117), zur „Rolle auf der Bühne“ (Moreno, 1954, S. 190), zur Raumbühne und zur „Bühnenstruktur“ entsteht – also Aspekte und Momente, die vor allem dem Konstrukt der *Literacy* zuordenbar sind. Im Grunde kann mit Blick auf die Rhetorik von Aristoteles das *Performative* als epideiktische Rede identifiziert werden, die sich von der ableitend-juristischen wie auch von der beratenden Rede, die beide auf die Performanz hinweisen, unterscheiden. Beim *Performativen* zählt also nicht allein das „sinnhafte Wort“ (Krämer, 2001, S. 143), nicht nur „was [...] gemeint wird“ (S. 144), sondern „wie etwas gesagt“ werden kann. Performativität verweist daher auf den Begriff der „Aufführung“ (Hempfer, 2011, S. 14), dabei findet immer die persönliche Haltung ihren Ausdruck. Performanz drückt im Unterschied dazu die Ausführung aus. Diese Differenzierung ist wesentlich, um auch Impulse, Interventionen und Begleitungskonzepte des Mentorings umfänglich und tiefgehend begreifen zu können: Auf der Bühne des dynamischen Lebens wird das lebendige Unterrichten der kongruenten, stimmigen Person mittels der *persönlichen* Haltung zur *Aufführung*, wodurch das Individuum das selbstverantwortete Können der herstellenden, produktiv-schöpferischen und beratenden Lehre *ausführt*. Die Kompetenz-Performanz-Unterscheidung achtet also auf ein „System von Regeln“ (Chomsky, 1968, S. 35) und somit auf „die Tiefen- und Oberflächenstrukturen und die transformationellen Relationen“, um die kognitiven Momente und Relationen zu charakterisieren.

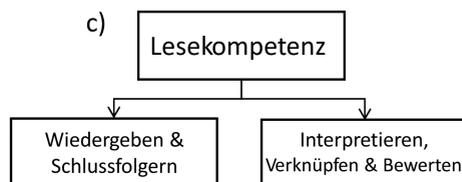
Zur Unterscheidung von *Performanz* und *Performativität* gibt es daher eine nachvollziehbare Klärung von Searle (1989, S. 536): „Austin originally introduced the notion of performatives to contrast them with constatives; and his idea was that performatives were actions, such as making a promise or giving an order; and constatives were sayings, such as making a statement or giving a description. Constatives, but not performatives, could be true or false. [...] though every utterance is indeed a performance, only a very restricted class are performatives“ Chomskys Herangehensweise meint mit *Performanz* die „Ausführung“ (Hempfer, 2011, S. 14) und daraus ergibt sich auch die „Verwendung unterschiedlicher sprachlicher Terme (performances vs. performatives)“. Daher ist auch in Bezug zur Kompetenz „die Diskussion um Performanz und Performativität der letzten beiden Jahrzehnte [...] nun freilich gerade dadurch gekennzeichnet, dass sie die von Searle angemahnte Differenzierung nicht aufnimmt“, vielmehr werden von vielen Autor*innen die Begriffe „Performanz‘ und ‚Performativität‘ als mehr oder weniger synonym“ verwendet, obwohl es sich um „ganz unterschiedliche Performanzkonzepte“ und differenzierbare Zielsetzungen handelt. Die jeweilige Idee nimmt „im Rahmen von Chomskys [...] Ansatz eine ganz andere Systemstelle [...] ein] als bei Austin“ (Wirth, 2002, S. 11; Hempfer, 2011, S. 15). Diese beiden Systemstellen können durch die Klärung von Kompetenz im Vergleich zur Literacy erkannt und nachvollzogen werden und haben für das Mentoring eine besondere Relevanz, die einer eigenen Klärung bedarf.



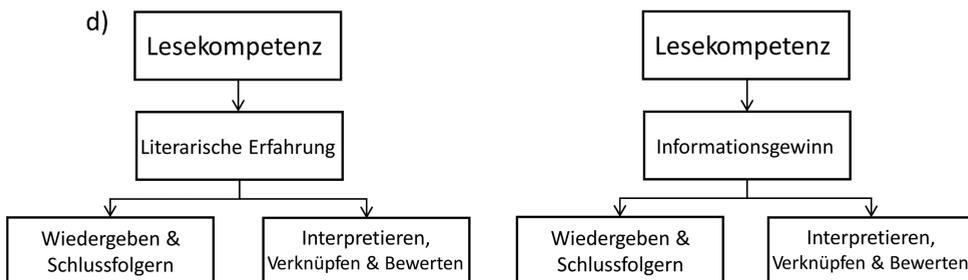
Lesekompetenz ist ein *eindimensionales* Konstrukt, welches sich nicht weiter aufgliedern lässt. Alle denkbaren Skills sind nicht empirisch unterscheidbar.



Lesekompetenz lässt sich *aufteilen* in zwei unterschiedliche Leseabsichten.



Lesekompetenz lässt sich *aufteilen* in zwei übergeordnete Verstehensprozesse. Die Kompetenz ist *unabhängig* von den Leseabsichten.



Die beiden Leseabsichten lassen sich jeweils in die übergeordneten Verstehensprozesse *aufgliedern*. Die beiden Leseabsichten mit ihren jeweiligen Verstehensprozessen sind *unabhängig* voneinander.

Abbildung 1: Die Erkundung und Klärung einer Kompetenz, hier als Beispiel die Lesekompetenz (in Anlehnung an George, Robitzsch et al., 2019, S. 60 und S. 61)

Die zentrale Frage des struktural-kognitiven Ansatzes ist, „welche Anzahl von [...] Subkompetenzen zu einer möglichst guten Beschreibung“ (George, Robitzsch et al., 2019, S. 53) von kognitivem Lernen führt und wie die Relationen solcher Subkompetenzen zueinander zu betrachten sind. Gerade George, Robitzsch et al. (2019) zeigen exemplarisch auf höchstem Niveau, wie diese struktural-kognitive Herangehensweise an Kompetenzen zu verstehen ist, indem vor allem zwei Richtungen hervorgehoben werden: Einerseits untersuchen Studien die Lernprozesse auf Grundlage von statischen Modellen und in Verbindung mit mehr oder weniger „feinkörnigen“, allgemein-kognitiven Aspekten (Verständnis von Wortbedeutungen, Arbeitsgedächtnis u. a. m.), um *Lernprozesse* anhand „gefundene[r] Subkompetenzen zu beschreiben“. Andererseits können in Studien mit „kognitiv diagnostische[n] Modelle[n]“ (S. 64) die Lernprozesse durch spezifische fachwissenschaftliche Subkompetenzen aus den „fachwissenschaftlichen Theorie[n]“ (S. 57) heraus verstanden werden, also u. a. durch Verstehens- und Absichtsprozesse und deren Bedeutung. Als Beispiel verwenden die Autor*innen die *Lesekompetenz*, die in dem vorliegenden Beitrag nur als Beispiel dienen soll, um die vielfältigen Herangehensweisen des struktural-kognitiven Ansatzes anschaulich aufzuzeigen (siehe Abbildung 1). Somit sind nicht die Ergebnisse der Studie für diesen Beitrag relevant, sondern die *Struktur* des Herangehens, woraus ersichtlich wird, dass solche Ansätze über die Performanz die Struktur einer Kompetenz *kognitiv* verständlich über mehrere Alternativen hinweg erfassen möchten. Die daraus gewonnenen Ergebnisse haben die Potenzialität, Lernen *generell* im kognitiven Bereich zu fördern, „fachdidaktische Konsequenzen abzuleiten“ (S. 66), und ermöglichen „Schlüsse auf die Gestaltung von differenzierten Aufgaben [...] im Unterricht“. Connell et al. (2003, S. 130) etablierten einen nachvollziehbaren Aufbau, um Kompetenzen aus der *struktural-kognitivistischen* Perspektive zu verstehen, indem zunächst eine „*potential ability*“ bei einem Individuum vorhanden sein muss, woraus sich das „*realized a competence*“ ermöglicht und durch ein „*set of criteria*“ die „*performance*“ gemessen, bewertet und innerhalb unterschiedlicher Bezugsrahmen als ein „*level of expertise*“ verglichen werden kann.

Struktural-kognitiv werden Mentees im Mentoring (oder in einem Gutachten) immer durch *Lernprozesse* beurteilt, was zugleich nur durch die kritische Beurteilung der eigenen Begleitung der Prozesse möglich wird. Ebenso werden die Kompetenzen struktural verstanden, also in Teilkompetenzen und weitere Teilkompetenzen gegliedert und deren Wirkung aufeinander und zueinander geklärt (Atomisierung), um die Begleitung bzw. Lehre zu entwickeln und zu optimieren. Es geht dabei nicht um die individuelle *Leistung* innerhalb einer *sozialen* Bezugsnorm, sondern um die Einbettung des Wissens und Könnens in die *individuelle* und *kriteriumsorientierte* Bezugsnorm. Der Lernprozess der Mentees steht in Relation zum Mentoring-Prozess überhaupt, der Fokus liegt auf der Entwicklungsorientierung und auch die Angabe von Messfehlern gehört zur transparenten Qualitätssicherung.

4.4 Die integrative Klärung von Kompetenz₃

Zu Beginn der 1970er Jahre etablierte Roth (1971) im zweiten Band zu seiner *Pädagogischen Anthropologie* mit dem Untertitel *Grundlagen einer Entwicklungspädagogik* ein anderes Verständnis vom Begriff der Kompetenz. Dabei wurde eine Verbindung mit einem *emanzipatorischen* Verständnis von *Erziehung* geschaffen und ein überaus breites und integratives Kompetenzverständnis eröffnet, welches *kognitive*, *motivationale* und *affektive* Momente

miteinbezieht. Unter Rückgriff auf „die Auffassung“ (S. 311) von White (1959) entwickelte Roth (1971, S. 291) die Theorie, dass im Sinne der *Wirksamkeitsmotivation* „alle Lebewesen von Natur aus motiviert sind“ (S. 311) und Menschen somit vielfältige Kompetenzen durch das In-Beziehung-Sein mit der Welt erlangen, um eine „Bewältigung und Bemeisterung“ (S. 291) auszuformen, die von *Gefühlen der Wirksamkeit* geprägt und begleitet werden. Damit wurde die Abhängigkeit der Kompetenz(en) von *Lernprozessen* bei Roth (1971) umgreifend thematisiert, da die von ihm eingeführte Form der *Selbstkompetenz* vor allem die Fähigkeit der Zuständigkeit „für sich selbst“ (Michel, 1977, S. 178) bedeutet. *Selbstverantwortlich* sind Menschen mittels *Sachkompetenz* und *Sozialkompetenz*, die zu einer Mündigkeit als *Entscheidungsfähigkeit* führen und woraus wiederum die *Handlungsfähigkeit* entsteht.

„Der Mensch“ wird also als ein „wollendes, erkennendes und handelndes Wesen“ verstanden, der daher „so weit wie möglich [... nach] Selbstbestimmung“ (S. 180) und nach „Mündigkeit als Kompetenz für verantwortliche Handlungsfähigkeit“ strebt. Mündigkeit ist daher nicht als das Erlangen von Reife misszuverstehen, sondern als „Kompetenz zu interpretieren“ und „zwar im dreifachen Sinne: a) als *Selbstkompetenz* (self competence), d. h. als Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können, b) als *Sachkompetenz*, d. h. als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können und c) als *Sozialkompetenz*, d. h. als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können“. Die Sachkompetenz kann in einem weiteren Verlauf in Fach- und Methodenkompetenz unterteilt werden. Darüber hinaus ist die Theorie von Roth (1971) die allgemeine Hintergrundfolie aller Schlüsselkompetenzen, die im Besonderen in der Berufsbildung verwendet wird (Arnold & Münk, 2006; Dubs, 2006; Reetz, 1990).

Die Herangehensweise von Roth (1971, S. 185) zeigt die „[wechselseitige] Abhängigkeit aller Persönlichkeits- und Lernsysteme“ und vor allem die „Abhängigkeit der Entwicklungstheorien von Menschenbildern und Persönlichkeitstheorien“ (S. 188) auf. Zugleich weist sie auf die „Einverleibung“ und „Einverseelung“ von „Normen, Werten, Regeln und Prinzipien“ (S. 185) durch Lernprozesse hin. Ein solches Verständnis ist umfassend gültig für das *Mentoring* und schärft den Blick auf die gewünschten, geforderten und erwarteten Kompetenzen oder literacies, die von den jeweiligen dahinterliegenden Theorien und Menschenbildern als Paradigmen bestimmt werden und oftmals auch als (starre) Ideologien vorliegen. Der Ansatz begründete die Denkfigur einer breiteren und weiteren Kontextualisierung von Kompetenzen, die zwar bei White (1959) in einem noch stärkeren Ausmaß bereits vorlag, jedoch im Zuge der international vergleichenden Studien u. a. durch Weinert (2001a, S. 51) zur Klärung der *Handlungsfähigkeit* („Action Competence“) aufgegriffen wurde.

4.5 Die kontextuelle Klärung von Kompetenz₅

Das *kontextuelle* Konzept, welches auch die Kompetenzmessungen und die Bildungsstandards in Österreich von 2009 bis 2019 bestimmte (Schreiner & Wiesner, 2019; Wiesner, Schreiner, Breit et al., 2020), greift maßgeblich auf die struktural-kognitive Herangehensweise von Kompetenz₂ zurück und erweitert diesen Ansatz sukzessive mit Kon-Texten, um neben einer *Rekonstruktion* von Kompetenzen über Performanzen auch die *Rekontextualisierung* der Kompetenzen für die Förderung, Lehre und das Unterrichten zu ermöglichen.

Bereits Mitte der 70er Jahre beschreibt Weinert (1976, S. 37) das *kognitive Lernen* im Verständnis von *Kompetenz* und *Performanz*, indem „Lernen nicht als Stiftung von Reiz-Reaktions-Theorien“ im Sinne der instrumentell-funktionalen Kompetenzidee verstanden wird, sondern als Prozess „des Aufbaues und Ausbaues kognitiver Strukturen“, der durch die Performanz das „erfolgreiche Lösen neuer Probleme“ (S. 38) ermöglicht. Es hängt also von „individuellen Fähigkeiten“ (S. 39) ab, um *Probleme lösen* zu können. Problemlösefähigkeit meint sodann „die selbstständige Auseinandersetzung mit einer Aufgabe, für die dem Lernenden keine reproduzierbare Lösung zur Verfügung steht“.

Aus Sicht der 1990er-Jahre sind Kompetenzen nach Heursen (1995, S. 472) im Besonderen im Sinne von Chomsky (1957) ein „Regelsystem“ (*langue*), mit welchem *aktives* Verhalten und Handlungen „erzeugend“ ermöglicht werden. Hinzu kommt, dass das „Competence-Performance Model“ (Weinert, 2001, S. 47) auf die Unterscheidung „der (kognitiven) Tiefenstruktur von der empirisch wahrnehmbaren Oberflächenstruktur“ (Heursen, 1995, S. 472) hinweist. Dies führt zur „strukturellen Annahme zweier Ebenen: der Welt des Geistes, der Kognition, und der durch den Menschen bearbeiteten komplexen Realität“. Diese Entsprechung meint sowohl den Aufbau und Ausbau *kognitiver* Strukturen zur Bewältigung der Beziehungen zur Welt als auch ein beobachtbares Verhalten und Handeln. Zugleich wird einsichtig, dass „nur“ *Oberflächenstrukturen* erhebbare sind, die fortan wie beim Ansatz der Kompetenz₂ als Performanzebene bezeichnet werden. Daher lassen sich Kompetenzen grundsätzlich nur „rekonstruieren“, nämlich nur aus vielfältigen und unterschiedlichen Performanzen heraus (siehe Abbildung 1). Gerade deshalb müssen sich Performanzen möglichst „auf jeweils eine der (Teil-)Kompetenzen“ (George et al., 2016, S. 71) beziehen, wodurch sowohl das Kriterium von „trennscharf[en]“ Kompetenzen als auch die „Anforderung [von] isolierte[n] Teilkompetenzen“ entsteht. Wesentlich ist, dass die Klärung und Erkundung von Kompetenzen „nur unter Zuhilfenahme abstrakter und nicht mehr unmittelbar beobachtbarer Annahmen erschlossen werden kann“ (Weber, 1977, S. 51), wodurch aufgrund der Abstraktheit *und* der Messfehler keine Auswahl- und Selektionszwecke begründet werden können. Der „Zusammenhang zwischen Kompetenz und der erfolgreichen Bewältigung *komplexer* Anforderungen ist nach Maag Merki (2009, S. 494) vor allem „von Wahrscheinlichkeitstheoretischer Natur“. Dieses Verständnis von Kompetenz als Konstrukt verweist erneut auf das Linsen-Modell von Brunswik (1934, 1952; Wiesner, 2022a).

Anfang der 2000er Jahre definierte Weinert (2001) die Idee der *Kompetenz* noch durch Rückgriff auf das *kognitive Lernen* (Weinert, 1976), indem der Begriff im *Concept of Competence: A Conceptual Clarification* im Sammelwerk *Defining and Selecting Key Competencies* von Rychen & Salganik (2001) zunächst „bloß“ auf „cognitive abilities and skills“, also auf die *mentalen* Ressourcen eines *Individuums* reduziert und die funktionale Bestimmung erneut betont wird. Diese Betrachtung folgt der Analyse des „Please Do Not Cite“-Aufsatzes von Weinert (1999) zum Projekt *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)* im Auftrag der OECD.

Competencies can be understood as cognitive abilities and skills. These include all of an individual's mental resources that are used to master demanding tasks in different content domains, to acquire necessary declarative and procedural knowledge, and to achieve good performance. Cognitive competencies can be conceived as general intellectual abilities with strong and stable inter-individual differences (Weinert, 2001, S. 46).

Im selben Jahr veröffentlicht Weinert (2001b) die bekannte und bis heute prägende Klärung von Kompetenzen und schließt damit „explizit auch motivationale, volitionale und soziale Komponenten ein“ (Maag Merki, 2009, S. 494; vgl. Wiesner & Schreiner, 2019). Diese Erweiterung geht auf die Klärung der *Handlungsfähigkeit* („Action Competence“) von Weinert (2001a, S. 51) und die Einführung zahlreicher Kontexte durch Roth (1971) zurück. Rychen (2001, S. 5) und Rychen & Salganik (2003) weiten die Perspektive im weiteren Verlauf noch aus. Seither gelten *Kontexte* als primäre Quellen für ein tiefgehendes Verständnis von Kompetenzen und ergänzen den Blick auf die Performanz(en) (George, Schreiner et al., 2019). Zur Unterscheidung solcher Vorgehensweisen werden Kompetenztests nun *Kompetenzmessungen* mittels Einbeziehung von Kontexten genannt, wobei auch funktionale Ansätze diese Begrifflichkeit verwenden, wodurch erneut eine Begriffsverwirrung entsteht. Jedoch sind Kompetenzmessungen ohne *Kontextualisierungen* und ohne die Berücksichtigung *sozialer Fähigkeiten* „nur“ dem instrumentellen oder struktural-kognitiven Paradigma zuordenbar. Die prägenden Formulierungen von Kompetenz finden sich in dieser Herangehensweise:

Kompetenzen stellen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten“ dar, „um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (Weinert, 2001b, S. 27 f.).

Competencies affects both the individual – in his or her role as a worker (employer or employee), citizen, family member, and group member – and society as a whole (Rychen, 2001, S. 5).

Thus, competencies do not exist independently of action and context. Instead, they are conceptualized in relation to demands and actualized by actions (which implies intentions, reasons, and goals) taken by individuals in a particular situation. [...] A competence is manifested in actions, behaviors, or choices in particular situations or contexts. These actions, behaviors, or choices can be observed and measured, but the competence that underlies the performance, as well as the multiple attributes that contribute to it, can only be inferred (Rychen & Salganik, 2003, S. 46 f.)

Neimark (1985, S. 6) hält mit Blick auf das kontextuelle Kompetenz-Performanz-Paradigma in Bezug zur Theorie von Piaget fest: „Piaget’s theory is clearly a competence theory in that sense of the term competence.“ Dabei weist die Theorie von Piaget für Neimark (1985, S. 9) vier Grundmomente auf, die innerhalb dieses Denkgebäudes als Kompetenz bezeichnet werden: Reifung (Werden, „maturation“), Erfahrungen (Durch- und Mitmachen, „experiences“), Lernen durch die prosoziale Mitwelt als Umfeld (prosoziale Interaktion, Weitergabe, „social transmission“) und Äquilibration (Gleichgewicht, Balance, „equilibration“). Ebenso spielt die *Performanz* in diesem Herangehen weiterhin eine gewichtige Rolle, da diese in der Konzeptualisierung von Hymes (1977) sogar eine Brücke zwischen *sozialen* Kompetenzen und Bräuchen, Ritualen und Traditionen ermöglicht, also Kompetenzen mit den Erfahrungen von Werturteilen, Beziehungsregeln und Haltungen verflocht. Das Konzept der Kompetenz ist nach Chomsky (1972) dabei eben nicht nur als Synonym von kognitivem Wissen oder als reproduzierendes Wissen zu betrachten. Hymes (1975, S. 11) verbindet die *sozialen*

(gesellschaftlichen) Momente der Kompetenz mit den *prosozialen* (kulturellen) Momenten der Interaktion und Kommunikation, was sowohl die *Kooperationsfähigkeit* als auch das *Volkstum* („folklore“) meint und eine Verbindung zwischen dem *kontextuellen* Konzept der *Kompetenz* und dem Konzept der *Literacy* schafft: „Performance is not merely behavior, but neither is it the same as all of culture“ (S. 13; vgl. Goodnow & Cashmore, 1985). Die Herangehensweisen und Auslegungen sind also breiter und tiefer als noch bei Weinert (1976) oder im rein struktural-kognitiven Ansatz und bauen zugleich die nicht eindeutige Ergänzung von Weinert aus 2001 weiter aus (siehe Abbildung 2): „Competence and competencies should be understood primarily as the mental conditions necessary for cognitive, social, and vocational achievement“ (Weinert, 2001a, S. 56). Bereits in der *Gestaltwahrnehmung* prägen und verändern Kontexte die Formen, die Wahrnehmungswelten und damit die Wirklichkeit, weshalb Kontexte die Auslegungen, Deutungen und Interpretationen von Kompetenzen bestimmen. Die jeweilige Linie, die in der Abbildung 2 *eine* Kompetenz darstellt, tritt in Wechselwirkung mit den Pfeilen, die als Kontexte fungieren. Dabei handelt es sich also nicht bloß um Wahrnehmungstäuschungen, sondern vielmehr wird durch das Kontextuelle die Wirklichkeit der Wahrnehmungssituation verändert, da die Linien in „jeweils verschiedenen *maßgeblichen* Zusammenhängen auftreten“ (Waldenfels, 2000, S. 57; Herv. d. Verf.). Formwahrnehmungen beeinflussen durch Kontexte soziokulturelle Strukturen und damit auch Bezugssysteme, wie kulturvergleichende Studien zum Müller-Lyer-Phänomen (Müller-Lyer, 1889) u. a. von McCauley & Henrich (2006) aufzeigen konnten. Diese sogenannten Täuschungen treten jedoch vermehrt in den Lebenswelten auf, die gerade Linien, Kanten, Winkel und Pfeile im Sinne einer *Welt der Objektivität* mit dreidimensionalen, geometrischen Körpern kennen. In Jäger-und-Sammler-Kulturen hingegen werden die Phänomene so gesehen, wie sie sich zeigen, nämlich nicht als optische Täuschungen. Mit Bezug auf Kompetenzen und Mentoring kann daher festgehalten werden, dass *Kontexte* sowohl die Aufmerksamkeit als auch die Kultur des Wahrnehmens strukturieren und gestalten, also das, *was* und *wie* etwas beurteilt wird, und ebenso umgekehrt die Kultur des Wahrnehmens die jeweiligen Kontexte prägt.

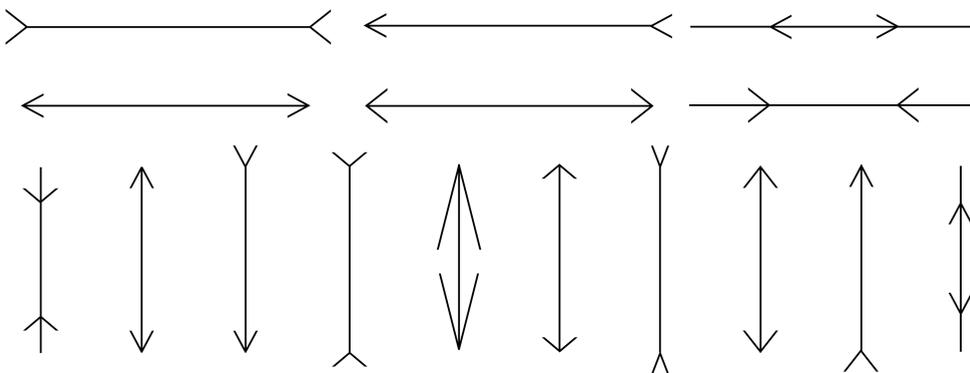


Abbildung 2: Gestaltwahrnehmung: Das Müller-Lyer-Phänomen zum Verständnis von Wechselwirkungen (eigene Darstellung in Anlehnung an Müller-Lyer, 1889, S. 364)

Wesentlich erscheint, dass Kompetenzen durch *Lernen* – und mit Blick auf das bisher Gesagte theoretisch je nach Perspektive sowohl *instrumentell* als auch *kognitivistisch* erworben und durch *Kontexte* geprägt sowie verändert werden können (siehe Abbildung 3). Mayer (2003) verbindet diese Sichtweisen unter Einbezug der Ideen des *Trainings*, *Beratens* und *Coachings* (Erfahrung) jedoch weiterhin aus einer kognitivistischen Perspektive, die das Erleben, die Erfahrung und die Praxis zur Ausformung von Kompetenz mitaufnimmt und im Grunde auch auf White (1959) zurückverweist:

Ability can be defined as one's potential for learning knowledge that supports cognitive performance. [...] Experience can be defined as one's interactions with the environment. A particularly important type of experience is *deliberate practice*, which refers to extensive, specialized forms of practice aimed at building expertise. Knowledge refers to learned cognitive representations that support cognitive performance. *Competency* can be defined as the specialized knowledge one has acquired that supports cognitive performance and expertise is a very high level of competency (Mayer, 2003, S. 265).

Hymes (1977, S. 95) unterscheidet vier aufbauende Verstehensmomente, die mit Blick auf das Mentoring zu einem tieferen Verständnis von Begleitungsprozessen führen kann. Das erste Moment meint das Erkennen der *systemischen* Potenzialität („systemic potential“), also das Potenzial, auch Neues und Unbekanntes *wissen* und *erfahren* zu wollen und dieses neue Wissen auch in der Praxis heranzuziehen und anzuwenden. Der zweite Moment steht für das Verstehen der *Angemessenheit als Angebrachtheit* („appropriateness“), um die Eignung von Wissen in Bezug zum *Kontext* und der Praxis einschätzen zu können. Als drittes ist das Verständnis für das jeweilige *Ereignis als Geschehen* („occurrence“) zu nennen, woraus wiederum das jeweilige *situationsbezogene Engagement* entsteht, ein neues, anderes Wissen heranzuziehen und anzuwenden. Als viertes Moment ist das tiefere, reflexive Einsehen hinsichtlich der *Durchführbarkeit* und *Machbarkeit* in Bezug zur *Wahrscheinlichkeit* und *Möglichkeit* („feasibility“) als spezifische Ausformung von Kompetenz zu nennen⁵. Also ein Verständnis auch darüber zu entwickeln und anzuerkennen, dass ein neues, anderes Wissen nur wahrscheinlich hilfreich oder förderlich sein kann und so ein Wissen nicht als „ein System von Stimulus-Response-Beziehungen“ (Chomsky, 1968, S. 120) misszuverstehen oder daraus rezepthafte Ableitungen zu generieren. Gerade Rezepte oder deren Erhebungen führen zu Listen oder Aufzählungen von Anforderungen, deren Aspekte meist nicht in einem Modell nachvollziehbar zueinander in Beziehung gesetzt werden (Clarke et al., 2014). Die letzten drei Momente betreffen nach Chomsky (1965) die *Performanz*, nur das umgreifende Verständnis von den Relationen und Bezügen der letzten drei Momente zueinander wäre nach Hymes (1977) wirklich als *Kompetenz* zu begreifen, womit bereits eine *Ähnlichkeit* mit der Idee von Literacy bzw. literacies vorliegt, obwohl die beiden Konzepte deutlich unterscheidbar sind. Der Hinweis von Hymes (1977) eröffnet also den Blick auf Relationen und Strukturen, die eben nicht als Rezepte oder Systeme zu verstehen sind und relational-dynamische Modellierungen ermöglichen, die im Grunde das Konzept der Literacy bzw. literacies einfordern.

5 Die vier Verstehensmomente von Kompetenz nach Hymes (1977, S. 95) sind systematische Potenzial(ität), Angemessenheit, Ereignis als Geschehen (Situation) sowie Durchführbarkeit als Machbarkeit.

Zugleich werden im Bereich der Kompetenzen in der *aktuellen* Literatur wie auch in Studien (erneut) theoretische *Rückschritte* und *Reduktionen* durchgeführt, so wie bei König (2020, S. 163), indem „Kompetenzen [zwar] nicht als das Verhalten von Lehrpersonen selbst verstanden“ werden, jedoch „insbesondere [nur] als die bei ihnen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähig- und Fertigkeiten, die zur Lösung bestimmter Probleme und Aufgaben nötig sind“. Solche Klärungen entsprechen den frühen Ansätzen von Weinert (1976, S. 37) aus den 70er Jahren und den rein struktural-kognitiven Herangehensweisen. Im Grunde bringen solche Vorgehensweisen oftmals wie die „Intelligenzforschung kognitive Leistungskonstrukte“ (Klieme & Hartig, 2007, S. 17) hervor oder mit den Worten von Weinert (2001a, S. 58): „Most definitions of competence [...] fail to consider the ecological, social, and task-specific contexts in which performance occurs.“

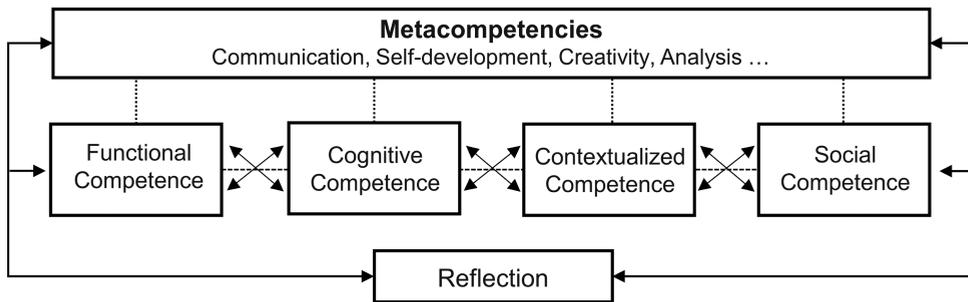


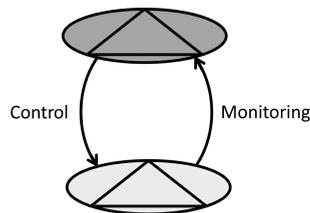
Abbildung 3: Provisional model of competence (eigene Darstellung in Anlehnung an Cheetham & Chivers, 1996, 1998, S. 25 und 27).

Zusammenfassend kann für das Mentoring festgehalten werden: Kompetenzen sind *lernbar*, *formbar* und vor allem *kontextualisiert* zu betrachten und bezeichnen eben keine dauerhaften oder stabilen Momente. Gerade dadurch unterscheidet sich „der Kompetenzbegriff“ nach Maag Merki (2009, S. 495) deutlich „vom Intelligenzbegriff“. Damit ist auch mittels kontextualisierter Kompetenzen kein Leistungsmaß oder Beurteilungsmaß definierbar, da sonst die Kontexte eine Gewichtung verlangen und zugleich die Frage entsteht, ob auch alle relevanten Kontexte berücksichtigt wurden. Die Komplexität der reinen struktural-kognitiven Ansätze ist wie im Beispiel von George, Robitzsch et al. (2019) allein bei der Berücksichtigung fachdidaktischer Aspekte überaus hoch und erhöht sich grundlegend durch das Hinzuziehen von (nicht kognitiven) Kontexten. Zugleich schaffen die Klärungen von Weinert (2001b) sowie die nachfolgend genannten Erweiterungen sowohl erste Verbindungen zwischen der andiskutierten Performanz und Performativität als auch eine Brücke zwischen Kompetenzen und dem Konzept der *literacies*. Gerade solche kognitiven und sachorientierten Herangehensweisen sind als Denkfiguren im Mentoring als „Advisor“ (Crasborn et al., 2011, S. 327) oder nach Wiesner & Dammerer (2020) und Wiesner (2020a, S. 100) als „Berater*in“ oder beratende Perspektive bekannt. In der Rhetorik von Aristoteles (2007, 1358b) wurde dieses Herangehen an die Welt als beratende Rede und beratend-aushandelnder Dialog bezeichnet.

Die Idee der Metakompetenzen – ein Exkurs ...

Eine wesentliche Rolle bei den kontextualisierten Kompetenzen spielen die von Weinert (2001a, 2001b) eingeführten *Metakompetenzen*, welche „sowohl den Erwerb als auch die Anwendung spezifischer Kompetenzen erleichtern“ (Klieme & Hartig, 2007, S. 17) und im Grunde auf das „Management“ von Kompetenzen und auf die Fähigkeit zur *Selbstregulation* abzielen (Boekaerts, 1999; Boekaerts et al., 2000; Haste, 2001; Ridgeway, 2001). Die Metakompetenzen setzen sich aus kognitiven Denk-, Lern-, Gedächtnis-, Planungsstrategien und Regulationskomponenten zusammen (Astleitner & Wiesner, 2004), meinen aber auch *zielorientierte* Verhaltenskontrolle und das Wissen über eigene *Potenziale* und *Schwächen*. Die Idee der Metakompetenz verweist dabei im Besonderen auf Nelson & Narens (1990, S. 125) und das kognitiv-dynamische „Framework for Metamemory“ als „to empirically investigate people’s ‚feeling of knowing‘“ (S. 169).

Metacompetencies



Competencies

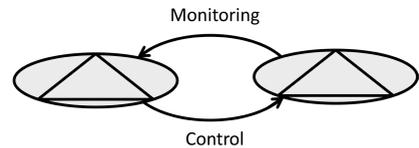


Abbildung 4: Ebenen und Schichten von Kompetenzen (eigene Darstellung in Anlehnung an Nelson & Narens, 1990, S. 126)

Ein wesentliches Moment ist dabei, die Strukturen in Schichten zu denken, die miteinander in Beziehung stehen und in welchen das Verhalten auf der funktional-kognitiven Ebene stattfindet, das Mentoring und die Veränderung des Verhaltes hingegen durch eine nicht verhaltensfähige, jedoch analytische Ebene darüber im Sinne einer *Metaebene* und als *reflexive Handlungsfähigkeit* stattfinden (siehe Abbildung 4). Das Strukturelle wird durch Ebenen ausgeweitet, die eben nicht „nur“ nebeneinander liegen, da sonst keine *Metastrukturen* möglich wären (Wiesner, 2020b). Die strukturalistisch-schichtorientierte Interpretationsfolie ermöglicht damit, die Vielfältigkeit von lerntheoretischen Vorgängen zu betrachten und den Kompetenzerwerb dadurch zielgerichteter zu unterstützen.

[The] knowledge about knowledge is called metaknowledge, and the ability to judge the availability, use, and learnability of personal competencies is called metacompetence [...]. Better learning and performance does not arise just from knowing and doing more (Weinert, 2001a, S. 54).

However, the available teaching and learning models underlying school practices have tended to fall short in realizing the goals of metacognitive competence acquisition. This is because teaching and learning focus on the products of learning (knowledge) and not on reflection about learning processes and their optimization (metacognition) (Weinert, 2001a, S. 56).

The concept of meta-competence [...] identifies an important principle which ought to be taken into account when constructing such a model [of competencies]; namely that there are certain key competencies which overarch a whole range of others (Cheetham & Chivers, 1996, S. 23).

Die ersten Ausdifferenzierungen zu den Metakompetenzen stammen von Cheetham & Chivers (1996, 1998), ebenso liegt von Delamare-Le Deist & Winterton (2005; Winterton et al., 2006) ein zusätzlicher Ansatz vor, in welchem die Metakompetenz hinsichtlich der Ansätze der funktionalen, kognitiven und sozialen Kompetenz verortet wird. Dabei wird auf Roth (1971) zurückgegriffen, indem der Sachkompetenz (funktional, struktural-kognitiv) und der Sozialkompetenz (sozio-kontextuell) nun eine *metakognitive Selbstkompetenz* (kontextuell) gegenüberstellt oder vielmehr im Sinne von Nelson & Narens (1990) als obere Schicht darüber platziert wird. Zusätzlich wird von Weinert (2001a, S. 51) die *Handlungskompetenz* ausformuliert. Die Komponenten der Handlungskompetenz sind die Problemlösefähigkeit (Weinert, 1976), die Fähigkeit zum (kognitiv) *kritischen Denken* (Astleitner, 1998; Wiesner, 2010), das *Selbstvertrauen* und die *Selbstregulation* (Boekaerts, 1999) sowie die *sozialen Kompetenzen* (Delamare-Le Deist & Winterton, 2005; Roth, 1971). Diese zusätzliche strukturelle Klärung korrespondiert grundsätzlich mit dem Ansatz von Cheetham & Chivers (1996, 1998). Metakompetenzen sind somit wesentlich für das Mentoring und bestimmen die Tiefe und Breite der Reflexionsfähigkeit, da diese sowohl die Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion (Wiesner, 2022b, 2022a, 2022c) als auch die Analysefähigkeit, Kreativität und Persönlichkeitsbildung betreffen.

5. Fazit und Ausblick

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass *Kompetenzen* auf Grundlage höchst unterschiedlicher Paradigmen gedacht werden können und je nach theoretischem Vorgehen der Begriff der Kompetenz eine je spezifische Tönung und Auslegung erfährt. Zugleich kann aufgezeigt werden, dass die Verwendung des Begriffs der Kompetenz meist ohne eine Klärung des theoretischen Hintergrunds geschieht, wodurch viele Fachbeiträge trotz der Verwendung derselben Begrifflichkeiten im Grunde mehr oder weniger unterschiedliche Annahmen als Hintergrundfolie implizit voraussetzen. Meist werden solche Denkfiktionen und Ansichten nicht expliziert oder thematisiert. Ebenso wird die Sinnhaftigkeit der Annahmen kaum begründet wie auch nicht transparent und sachgemäß diskutiert. Zugleich können vielfältige Modelle von grundlegenden Kompetenzen aus unterschiedlichen Annahmen heraus entworfen werden, die je nach Ansatz auch etwas Unterschiedliches betonen. Je nach Auswahl von Kompetenzen und deren Modellierung können sich grundlegende Annahmen wie auch der Bezugsrahmen verändern (siehe Abbildung 5). Zusätzlich kommt hinzu, dass jedes Paradigma einen je eigenen Zugang zur Testung und Messung von Kompetenzen anregt. Jedoch ist in den letzten Jahrzehnten weltweit ein beträchtliches Wissen und Können in Bezug zu Kompetenzmessungen entstanden, die als Phänomene alle Paradigmen betreffen.

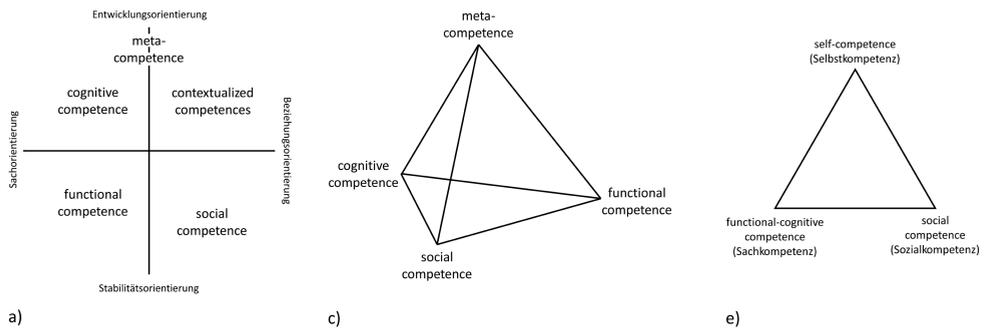


Abbildung 5: Vielfältige Darstellungen des Zusammenspiels von Kompetenzen (eigene Darstellung in Anlehnung an Delamare-Le Deist & Winterton, 2005; Winterton et al., 2006)

Jede Beurteilung, Bewertung oder Messung von Kompetenzen benötigt jedenfalls eine systematische Modellierung, damit „Aspekte, Abstufungen und Entwicklungsverläufe von Kompetenzen“ (Klieme et al., 2003, S. 21) durch „Teildimensionen und Niveaustufen“ (S. 9) dargestellt werden können (Schreiner & Wiesner, 2019). Daher brauchen *Kompetenzmodellierungen* einerseits Strukturmodelle, welche die (inhaltlichen) Teilkompetenzen (Dimensionen) differenziert darlegen. Andererseits sind dazu Niveaumodelle vorzulegen, die die Graduierungen der Teilkompetenzen durch kriteriumsbezogene Qualitäten erörtern und die jeweilige Spezifität beschreiben, um pädagogische Aussagen über das jeweilige Erreichen der Niveaus anzubieten (Schreiner & Wiesner, 2022; Wiesner, Schreiner & Brandhofer, 2020; Wiesner & Schreiner, 2020). Die *Testung* und *Messung* von Leistungen, Kompetenzen oder Literacy meint daher die repräsentative Zuordnung von Zahlen zu Phänomenen durch Struktur- und Stufenmodelle, die im Grunde nur durch Konstrukte erfassbar sind. Also das, was durch eine Messung gezeigt wird, ist im Bereich der Kompetenz nur etwas Interpretatives und ein Symbol für etwas nicht unmittelbar und direkt Zeigbares. Repräsentativ ist die Zuordnung von Zahlen (Messpunkte) nur dann, wenn „Beziehungen zwischen den Zahlen interessierende Beziehungen zwischen den Phänomenen abbilden“ (Klauer, 1977, S. 238). Zugleich sind jedoch „sämtliche Messungen, vor allem aber die im pädagogischen [wie auch psychologischen und sozialwissenschaftlichen] Bereich, [...] mit Fehlern behaftet“, weshalb die Qualität von Messungen und Testungen von „nachprüfaren Eigenschaften“, also von *Gütekriterien* abhängen, die umfänglich transparent zu machen sind. Testungen und Messungen sind *normiert* und immer in einen Bezugsrahmen bzw. eine Bezugsorientierung eingebettet, wodurch allein aus dem „gefertigten“ Rahmen heraus die Zahlen und Daten auszulegen sind. Damit setzt und vermittelt jede Herangehensweise und jeder Bezugsrahmen durch die Verortung und Verwendung von Zahlen mit einem Hinweis „im Vergleich zu ...“ auch ein *Menschenbild*.

Welches Wissen kann aus Kompetenzmessungen und -tests auch für das Mentoring entnommen werden? *Struktural-kognitive* und *kontextualisierte* Kompetenzmessungen dienen, wie z. B. für die KERMIT-Ergebnisse an den Hamburger Schulen ausdrücklich festgehalten wird, ausschließlich der „kooperativen Unterrichts- und Schulentwicklung“ (Benzing et al., 2016, S. 6). Also die Erkenntnisse stehen den Lehrer*innen und Professionalist*innen zur Verfügung, um die Lernprozesse durch das Lehren und Unterrichten zu verstehen und um

diese weiterzuentwickeln oder verändern zu können. Die Ergebnisse der KERMIT-Erhebungen „sollte[n] nicht genutzt werden, um von Schülern, Schülerinnen, Lehrkräften oder Schulen Rechenschaft einzufordern oder um diese zu sanktionieren“. Selbst die funktionale Kompetenztestung, die die Kompetenzen eher wie Leistungen auf der Individualebene heranzieht und Merkmale für Auswahl- und Selektionszwecke auf der Individualebene erhebt, ist den Gütekriterien sowie der Qualitätssicherung wie auch den Beschränkungen von Messungen und Testungen unterworfen. Bei der funktional-instrumentellen Interpretation von „Testergebnisse[n] [...] ist daher] zu beachten, dass die Leistungen der Schülerinnen und Schüler auf der Individualebene tagesformabhängig sind und messfehlerbedingten Schwankungen unterliegen. Daher liefern die individuellen Ergebnisse nur Anhaltspunkte für die Einschätzung der Leistungsfähigkeit einzelner Schülerinnen und Schüler“ (S. 14). An dieser Stelle zeigt sich auch nach Maag Merki (2009, S. 494), dass Testungen und Messungen immer „von Wahrscheinlichkeitstheoretischer Natur“ sind.

Die „tiefergehende Auswertung von Kompetenzen“ (Gugerell et al., 2020, S. 109) aus den Vollerhebungen zu den österreichischen Bildungsstandards mit ca. 75.000 Schüler*innen-daten zeigt ausdrücklich, dass auch *funktionalistische* Ansätze auf der Individualebene keine zuverlässigen Kompetenzdaten für eine pädagogische Diagnostik erbringen können. Selbst bei einer Messung von „24 Aufgaben (Items)“ im Fach Mathematik entsteht auf der „Individualebene bei einem 90-%-Konfidenzintervall grundsätzlich ein Messfehler von rund +/- 90 Punkten auf einer 500er Skala (mit Standardabweichung 100)“. Bei einer „normierten Berichtsskala mit einem Mittelwert von 500 und einer Standardabweichung von 100 Punkten entspricht ein Lernjahr international betrachtet grob zwischen einer halben und etwa zwei Drittel einer Standardabweichung, d. h. beispielsweise bei TIMSS zwischen 38 und 55 Punkten in Mathematik“ (Schreiner & Wiesner, 2021, S. 271 f.). Auf die österreichische Skala der Bildungsstandards übertragen ist „der Zuwachs auf 35 bis 40 Punkte pro Lernjahr festzumachen“ (S. 271). Auch bei „rund 70 Aufgaben [...]“ entsteht auf der Individualebene eine Messungenauigkeit von (immer noch) rund +/- 50 Punkten“, schreiben Gugerell et al. (2020, S. 109) zur weiteren Klärung der Güte und Qualität auf Individualebene, also eine mögliche Messungenauigkeit von zwei Lernjahren. Ebenso zeigen „Hochrechnungen auf Basis der Daten der österreichischen Standardüberprüfung“ (Schreiner & Breit, 2019, S. 183), dass „über 800 Minuten Testzeit erforderlich wären, um auf Individualebene eine Messgenauigkeit von ca. plus/minus 17 Punkten“ zu erreichen, was „etwa einem halben Lernjahr“ entspricht. Erst bei einer „Aggregation der Daten über mehrere Schülerinnen und Schüler hinweg gleichen sich diese zufälligen Schwankungen aus“, schreiben Benzing et al. (2016, S. 14), „sodass die Ergebnisse auf Ebene der Lerngruppen (Klassen) und Schulen zuverlässig sind“. Aus den Daten der österreichischen Bildungsstandards ist bekannt, dass sich nach Gugerell et al. (2020, S. 109) die „Messungenauigkeit“ auf der Ebene der gesamten Lerngruppe (Klasse) „auf durchschnittlich rund +/- 15 Punkte“ reduziert. Auf diese Erkenntnis weisen bereits Steffens (2010) und auch das Positionspapier des Netzwerks Empiriegestützte Schulentwicklung (EMSE, 2006, S. 3) hin: „Lernstandserhebungen sind kein originäres Instrument der Individualdiagnostik. Auf Individualebene sind die skalierten Ergebnisse deutlich messfehlerbehaftet.“ Zusammenfassend bedeuten die gut abgesicherten Erkenntnisse, dass jede Kompetenztestung und -messung im Mentoring sich ebenso auf Individualebene mit der Güte der Messung kritisch auseinanderzusetzen hat und solche Verfahren keine Auswahl- und Selektionszwecke von Mentor*innen, Mentees und Lehrpersonen erlauben oder Fördermaßnahmen wirklich begründen können. Jede Form von Testungen und Messungen

von Kompetenzen sind somit auch im Mentoring hinsichtlich ihrer *Gütekriterien* und ihres *Rahmens* kritisch zu hinterfragen, zu prüfen und gerade mit Blick auf die Paradigmen zu evaluieren, um die Menschenbilder dahinter ersichtlich zu machen.

Zugleich ist bei jeder praktischen Herangehensweise mit Blick auf Brinkmann (2012, S. 397) auf jede Form von „didaktische[n] Kategoriefehler[n]“ zu achten, also auf reduktionistische Schlüsse „von der theoretisch modellierten Beschreibung von Erfahrung und Kompetenz auf Erfahrungserfahrung und Kompetenzerwerb“, womit ein „weg von der technizistischen Methodisierung, intellektualistischen Modellierung und romantisierenden Mythologisierung“ sowie von „Regeln und Plänen“ als Instrumente gemeint ist. Vielmehr ermöglichen Kompetenzen eine verinnerlichende, schöpferische und herstellende Praxis, dabei geht es nicht um Selbstbeherrschung oder Disziplinierung.

Der vorliegende Beitrag versuchte die Paradigmen von Kompetenzen und deren Wirkungen aufzuzeigen. In einem weiteren Beitrag erscheint es nun sinnvoll, das Konzept und Konstrukt von *Literacy* und *literacies* darzustellen, um eine Verortung der beiden Konzepte in einer gemeinsamen Modellierung anzubieten. In diesem Sinne ist der vorliegende Beitrag als eine erste Skizze zu verstehen, die jedenfalls einen zweiten Blick aus einer anderen Perspektive erforderlich macht.

Referenzverzeichnis

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Erlbaum.
- Allport, F. H. (1955). *Theories of Perception and the Concept of Structure: A Review and Critical Analysis with an Introduction to a Dynamic-structural Theory of Behavior*. John Wiley & Sons.
- Aristoteles. (2007). *Rhetorik* (G. Krapinger, Übers.). Reclam.
- Arnold, R. & Münk, D. (2006). Berufspädagogische Kategorien didaktischen Handelns. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (S. 13–32). VS.
- Astleitner, H. (1998). *Kritisches Denken. Basisqualifikation für Lehrer und Ausbilder*. Studienverlag.
- Astleitner, H. & Wiesner, C. (2004). An integrated model of multimedia learning and motivation. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13 (1), 3–21.
- Austin, J. L. (1961). Performative Utterances. In J. O. Urmson & G. J. Warnock (Hrsg.), *Philosophical Papers* (S. 220–239). Clarendon Press.
- Austin, J. L. (1962). *How to Do with Words*. Clarendon Press.
- Baacke, D. (1973). *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. Juventa.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 2 (84), 191–215.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 2 (37), 22–147.
- Barrett, G. V. & Depinet, R. L. (1991). A reconsideration of testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 10 (46), 1012–1024.
- Behse, G. (2017). *Kompetenz VI (sprach.)* [Historisches Wörterbuch der Philosophie online]. Schwabe Verlag. <https://doi.org/10.24894/HWPh.5208>

- Benzing, M., Brändle, T., Klitsche, S., Lücken, M., Musekamp, F. & Thonke, F. (2016). *KERMIT. Kompetenzen ermitteln. Hinweise und Anregungen zur Nutzung von KERMIT für die Unterrichts- und Schulentwicklung*. Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ), Hamburg. Abteilung Qualitätsentwicklung und Evaluation, Kompetenzmessung und Evaluation. IfBQ.
- Blüm, V. (2017). *Kompetenz IV (biol.)* [Historisches Wörterbuch der Philosophie online]. Schwabe Verlag. <https://doi.org/10.24894/HWPh.5208>
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31 (6), 445–457. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00014-2](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00014-2)
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeider, M. (Hrsg.) (2000). *Handbook of self-regulation*. Academic Press.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. Volume I: Attachment*. Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss. Volume II: Separation Anxiety and Anger*. Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss. Volume III: Loss Sadness and Depression*. Basic Books.
- Brinkmann, M. (2009). Fit für PISA? – Bildungsstandards und performative Effekte im Testregime. Vorschläge zur theoretischen und pädagogischen Differenzierung von Bildungsforschung und Aufgabenkultur. In J. Bilstein & J. Ecarius (Hrsg.), *Standardisierung – Kanonisierung* (S. 97–116). VS.
- Brinkmann, M. (2012). *Pädagogische Übung: Praxis und Theorie einer elementaren Lernform*. Schöningh.
- Brugger, W. & Schöndorf, H. (2010). *Philosophisches Wörterbuch*. Harl Alber.
- Brunswik, E. (1934). *Wahrnehmung und Gegenstandswelt: Grundlegung einer Psychologie vom Gegenstand her*. Deuticke.
- Brunswik, E. (1952). *The Conceptual Framework of Psychology*. *International Encyclopedia of unified Science: Bd. Volume I and II: Foundations of the Unified Science (Volume 1: Number 10)*. University Press.
- Bühler, C. (1954). The Reality Principle: Discussion of Theories and Observational Data. *American Journal of Psychotherapy*, 8 (4), 626–647.
- Bühler, K. (1918). *Die geistige Entwicklung des Kindes* (Auflage 1930). Fischer.
- Burkart, R. (1998). *Kommunikationswissenschaft: Grundlagen und Problemfelder; Umriss einer interdisziplinären Sozialwissenschaft*. Böhlau.
- Cheetham, G. & Chivers, G. (1996). Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European Industrial Training*, 20 (5), 20–30.
- Cheetham, G. & Chivers, G. (1998). The reflective (and competent) practitioner: A model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches. *Journal of European Industrial Training*, 22 (7), 267–276.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures* (Ed. 1976). Mouton.
- Chomsky, N. (1959). Verbal behavior by B. F. Skinner. *Language*, 35 (1), 26–58.
- Chomsky, N. (1965). *Aspekte der Syntax-Theorie* (Auflage 1978). Suhrkamp.
- Chomsky, N. (1968). *Sprache und Geist* (Auflage 1973). Suhrkamp.
- Chomsky, N. (1972). Psychology and Ideology. *Cognition*, 1, 11–46.
- Chomsky, N. (1977). *Reflexionen über die Sprache* (Auflage 1986). Suhrkamp.
- Clarke, A., Triggs, V. & Nielsen, W. (2014). Cooperating Teacher Participation in Teacher Education: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 84 (2), 163–202.

- Connell, M. W., Sheridan, K. & Gardner, H. (2003). On Abilities and Domains. In R. J. Sternberg & E. L. Grigorenko (Hrsg.), *The Psychology of Abilities, Competencies, and Expertise* (S. 126–155). Cambridge University Press.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 27, 320–331.
- Dammerer, J., Wiesner, C. & Windl, E. (Hrsg.). (2020). *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen: Wahrnehmen, wie wir bilden*. Studienverlag.
- Dammerer, J., Wiesner, C. & Windl, J. (2023). *Mentoring als Möglichkeitsraum. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir gestalten*. Studienverlag.
- Davidson, J. E. & Sternberg, R. J. (1985). Competence and Performance in Intellectual Development. In E. D. Neimark, R. De Lisi & J. L. Newman (Hrsg.), *Moderators of competence. The Jean Piaget Symposium series* (S. 43–76). Erlbaum.
- de Saussure, F. (1916). *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft* (C. Bally, A. Sechehaye & A. Riedlinger, Hrsg.; H. Lommel, Übers.; Übersetzung der frz. Originalausgabe; 1. Aufl. 1931; mit Nachwort von Peter Ernst aus 2001). De Gruyter.
- DeCharms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior* (Edition 1983). Academic Press.
- Decharms, R. (1972). Personal Causation Training in the Schools. *Journal of Applied Social Psychology*, 2 (2), 95–113.
- DeCharms, R. & Muir, M. S. (1978). Motivation: Social Approaches. *Annual Review of Psychology*, 29 (1), 91–113.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic Motivation*. Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4613-4446-9>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer.
- Delamare-Le Deist, F. & Winterton, J. (2005). What Is Competence? *Human Resource Development International*, 8 (1), 27–46.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). Metaanalyse. In N. Döring & J. Bortz, *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (S. 893–943). Springer Berlin Heidelberg.
- Dubs, R. (2006). Entwicklung von Schlüsselqualifikationen in der Berufsschule. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (S. 191–203). VS.
- EMSE. (2006). *Positionspapier „Zentrale standardisierte Lernstandserhebungen/VERA“*. 5. EMSE-Tagung. Netzwerk Empiriegestützte Schulentwicklung (EMSE). https://www.emse-netzwerk.de/uploads/Main/EMSE_Positionsp1_Lernstandserh.pdf
- Encyclopædia Britannica. (2022). *Human behaviour*. <https://academic-eb-com.uaccess.univie.ac.at/levels/collegiate/article/human-behaviour/110429#24928.toc>
- Garfield, J. L. (1988). *Belief psychology: A study in the ontology of mind*. MIT Press.
- George, A. C., Robitzsch, A., Krelle, M. & Breit, S. (2019). Ein empirischer Vergleich von Konzepten der Lesekompetenz in PIRLS. In C. Wallner-Paschon & U. Itzlinger-Brune-forth (Hrsg.), *Lesekompetenz der 10-Jährigen im Trend. Vertiefende Analysen zu PIRLS 2016* (S. 53–68). Leykam.

- George, A. C., Schreiner, C., Wiesner, C., Pointinger, M. & Pacher, K. (Hrsg.). (2019). *Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich. Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016* (Bd. 1). Waxmann.
- George, A. C., Süß-Stepancik, E., Illetschko, M. & Wiesner, C. (2016). Entwicklung wirkungsvoller Lernaufgaben für den Unterricht aus Testitems der Bildungsstandardüberprüfung. In C. Juen-Kretschmer, K. Mayr-Keiler, G. Örley & I. Plattner (Hrsg.), *Transfer Forschung <-> Schule* (S. 67–87). Klinkhardt.
- Goodnow, J. J. & Cashmore, J. (1985). Culture and Performance. In E. D. Neimark, R. De Lisi & J. L. Newman (Hrsg.), *Moderators of competence. The Jean Piaget Symposium series* (S. 77–98). Erlbaum.
- Gordon, P. & Lawton, D. (2005). *Dictionary of British Education*. Woburn.
- Gugerell, S., Kriechmayr, C., Pacher, K., Breit, S. & Wiesner, C. (2020). IKM: Überblick, intendierte und tatsächliche Nutzung. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (Bd. 7, S. 102–123). Waxmann.
- Hanji, M. B. (2017). *Meta-analysis in psychiatry research: Fundamental and advanced methods*. Apple Academic Press.
- Harras, G. (2004). *Handlungssprache und Sprechhandlung: Eine Einführung in die theoretischen Grundlagen* (2., durchges. und erw. Aufl.). De Gruyter.
- Hartle, F. (1997). *Transforming the performance process*. Kogan.
- Haste, H. (2001). Ambiguity, Autonomy, and Agency: Psychological Challenges to new Competence. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and Selecting Key Competencies* (S. 93–120). Hogrefe & Huber.
- Heckhausen, H. (2017). *Kompetenz V (psych.)* [Historisches Wörterbuch der Philosophie online]. Schwabe Verlag. <https://doi.org/10.24894/HWPh.5208>
- Heller, K. (1974). Einleitung und Übersichtsreferat: Gegenstand schulischer Leistungsbeurteilungen. In K. Heller (Hrsg.), *Leistungsbeurteilung in der Schule* (S. 13–36). Quelle und Meyer.
- Hempfer, K. W. (2011). Performance, Performanz, Performativität. In K. W. Hempfer & J. Volbers (Hrsg.), *Theorien des Performativen. Sprache – Wissen – Praxis. Eine kritische Bestandsaufnahme* (S. 13–41). transcript.
- Hempfer, K. W. (2018). *Literaturwissenschaft – Grundlagen einer systematischen Theorie*. Metzler.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, 3 (2), 168–186.
- Heursen, G. (1995). Kompetenz. In D. Lenzen & K. Mollenhauer (Hrsg.), *Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Handbuch und Lexikon der Erziehung. Band 1* (S. 472–478). Klett.
- Hondrich, K. O. (1976). Entwicklungslinien und Möglichkeiten des Theorievergleichs. In M. R. Lepsius (Hrsg.), *Zwischenbilanz der Soziologie: Verhandlungen des 17. Deutschen Soziologentages* (S. 16–36). Ferdinand Enke.
- Hymes, D. (1977). *Foundations in Sociolinguistics* (Reprint 2001). Tavistock/Routledge.
- Hymes, D. H. (1975). Breakthrough into Performance. In D. Ben-Amos & K. S. Goldstein (Hrsg.), *Approaches to Semiotics. Folklore. Performance and Communication* (S. 11–74). Mouton.

- Kißler, L. (1977). Leistung. In H. Rombach (Hrsg.), *Wörterbuch der Pädagogik. Band 2. Geographieunterricht bis Politische Bildung* (S. 234–235). Herder.
- Klafki, W. (1976). Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips in der Erziehung. In A. Gehlen (Hrsg.), *Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips: Ein Symposium* (S. 73–110). DTV.
- Klauer, K. J. (1977). Leistungsmessung. In H. Rombach (Hrsg.), *Wörterbuch der Pädagogik. Band 2. Geographieunterricht bis Politische Bildung* (S. 238–239). Herder.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: Eine Expertise*. (Bundesministerium für Bildung und Forschung, Hrsg.).
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft*, 8 (11–29).
- König, J. (2020). Kompetenzorientierter Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 163–171). Klinkhardt.
- Krämer, S. (2001). *Sprache, Sprechakt, Kommunikation: Sprachtheoretische Positionen des 20. Jahrhunderts* (1. Aufl.). Suhrkamp.
- Kruse, C. (2022). Die Beurteilung angehender Lehrer*innen im Referendariat. Relevanz, Kontext und erste Explorationen. *journal für lehrerInnenbildung: Testen und Bewerten*, 1 (22), 34–45.
- Kuhn, T. S. (1969). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen* (H. Vetter, Übers.; Zweite revidierte und um das Postskriptum von 1969 ergänzte Auflage 2020). Suhrkamp.
- Längle, A. (1992). What Are We Looking for When We Search for Meaning? *Ultimate Reality and Meaning*, 15 (4), 306–314.
- Längle, A. (2008). Existenzanalyse als Menschenbild – Verständnis und Zugang zum Menschsein. In A. Längle & A. Holzhey-Kunz (Hrsg.), *Existenzanalyse und Daseinsanalyse* (S. 23–70). Facultas.
- Lichtensteiner-Rother, I. (1977). Leistung (und Schule). In H. Rombach (Hrsg.), *Wörterbuch der Pädagogik. Band 2. Geographieunterricht bis Politische Bildung* (S. 325–238). Herder.
- Maag Merki, K. (2009). Kompetenz. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 492–506). Beltz.
- Mayer, R. E. (2003). What Causes Individual Differences in Cognitive Performance? In R. J. Sternberg & E. L. Grigorenko (Hrsg.), *The Psychology of Abilities, Competencies, and Expertise* (S. 263–274). Cambridge University Press.
- McCauley, R. N. & Henrich, J. (2006). Susceptibility to the Müller-Lyer Illusion, Theory-Neutral Observation, and the Diachronic Penetrability of the Visual Input System. *Philosophical Psychology*, 19 (1), 79–101.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for „intelligence“. *American Psychologist*, 28 (1), 1–14.
- McClelland, D. C. (1994). The Knowledge-Testing-Educational Complex Strikes Back. *American Psychologist*, 1 (49), 66–69.
- McClelland, D. C. (1998). Identifying Competencies with Behavioral-Event Interviews. *Psychological Science*, 9 (5), 331–339.
- Michel, G. (1977). Kompetenz. In H. Rombach (Hrsg.), *Wörterbuch der Pädagogik. Band 2. Geographieunterricht bis Politische Bildung* (S. 178–179). Herder.

- Moreno, J. L. (1954). *Die Grundlagen der Soziometrie. Wege zur Neuordnung der Gesellschaft* (Auflage 1996). Springer.
- Müller-Lyer, F. C. (1889). Optische Urteilstäuschungen. *Archiv für Anatomie und Physiologie, Physiologische Abteilung*, 2, 263–270.
- Neimark, E. D. (1985). Moderators of competence: Challenges to the Universality of Piagetian Theory. In E. D. Neimark, R. De Lisi & J. L. Newman (Hrsg.), *Moderators of competence. The Jean Piaget Symposium series* (S. 1–14). Erlbaum.
- Nelson, T. O. & Narens, L. (1990). Metamemory: A Theoretical Framework and New Findings. *Psychology of Learning and Motivation*, 26, 125–173.
- Overton, W. F. (1985). Scientific methodologies and the competence-moderator-performance issue. In E. D. Neimark, R. DeLisi & J. H. Newman (Hrsg.), *Moderators of competence* (S. 15–41). Erlbaum.
- Overton, W. F. (Hrsg.). (1990). Competence and procedures: Constraints on the development of logical reasoning. In *Reasoning, Necessity, and Logic: Developmental Perspectives* (S. 1–32). Erlbaum.
- Overton, W. F. (1991). Competence, Procedures, and Hardware: Conceptual and Empirical Considerations. In M. Chandler & M. Chapman (Hrsg.), *Criteria for Competence: Controversies in the Conceptualization and Assessment of Children's Abilities* (S. 19–42). Erlbaum.
- Overton, W. F. & Newman, J. L. (1982). A Competence-Activation/Utilization Approach. In T. M. Field, A. Huston, H. C. Quay, L. Troll & G. E. Finley (Hrsg.), *Review of Human Development* (S. 217–240). Wiley & Sons.
- Overton, W. F. (1991). Competence, Procedures, and Hardware: Conceptual and Empirical Considerations. In M. Chandler & M. Chapman (Hrsg.), *Criteria for Competence: Controversies in the Conceptualization and Assessment of Children's Abilities* (S. 19–42). Erlbaum.
- Peirce, C. S. (1903a). C. S. Peirce's Lowell-Lecture von 1903. Teil 1 des 3. Entwurfs der Dritten Vorlesung. MS 464. In C. J. W. Kloesel & H. Pape (Hrsg.), *Semiotische Schriften. Band 2* (Auflage 2000, S. 127–165). Suhrkamp.
- Peirce, C. S. (1903b). *Phänomen und Logik der Zeichen* (H. Pape, Hrsg.; Auflage 1983). Suhrkamp.
- Pfeifer, W. (1989). *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. 3 Bände*. Zentralinstitut für Sprachwissenschaft. Akademie Verlag.
- Pfeifer, W. (2011). *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*. Kramer.
- Redecker, F. (2017). *Kompetenz III (jur.)* [Historisches Wörterbuch der Philosophie online]. Schwabe Verlag. <https://doi.org/10.24894/HWPh.5208>
- Reetz, L. (1990). Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung. In L. Reetz & T. Reitmann (Hrsg.), *Schlüsselqualifikationen. Dokumentation eines Symposiums in Hamburg Schlüsselqualifikationen – Fachwissen in der Krise?* (S. 16–35). Feldhaus.
- Reulecke, W. & Rollett, B. (1976). Pädagogische Diagnostik und lernzielorientierte Tests. In K. Pawlik (Hrsg.), *Diagnose der Diagnostik: Beiträge zur Diskussion der psychologischen Diagnostik in der Verhaltensmodifikation* (S. 177–202). Klett.
- Rheinberg, F. (1983). Achievement evaluation: A fundamental difference and its motivational consequences. *Studies in Educational Evaluation*, 9 (2), 185–194.
- Rheinberg, F. (1989). *Zweck und Tätigkeit*. Hogrefe.

- Rheinberg, F. (2001). Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (Auflage 2014, S. 59–71). Beltz.
- Rheinberg, F., Vollmeyer, R. & Rollett, W. (1999). Motivation and Action in Self-Regulated Learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Hrsg.), *Handbook of Self-Regulation* (S. 503–529). Academic Press.
- Ridgeway, C. (2001). Joining and Functioning in Groups, Self-concept and Emotion management. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and Selecting Key Competencies* (S. 205–211). Hogrefe & Huber.
- Roscher, W. H. (1889). *Ausführliches Lexikon der griechischen und römischen Mythologie: Bd. 1*. Teubner.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Band 2. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik* (Bd. 2). Schroedel.
- Rychen, D. S. (2001). Introduction. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and Selecting Key Competencies* (S. 1–15). Hogrefe & Huber.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (Hrsg.). (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Hogrefe & Huber.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (2003). A holistic model of competence. In D. S. Rychen, R. Laura & L. H. Salganik (Hrsg.), *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. (S. 41–62). Hogrefe & Huber.
- Saam, N. J. & Gautschi, T. (2015). Modellbildung in den Sozialwissenschaften. In N. Braun & N. J. Saam (Hrsg.), *Handbuch Modellbildung und Simulation in den Sozialwissenschaften* (S. 15–60). Springer Fachmedien.
- Schatz, M., Wiesner, C., Rößler, L., Schildkamp, K., George, A. C., Hofbauer, C. & Pant, H. (2019). Möglichkeiten und Grenzen evidenzorientierter Schulentwicklung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (Bd. 2, S. 403–454). Leykam.
- Schreiner, C. & Breit, S. (2019). Pädagogische Diagnostik als Transfer-Herausforderung. Instrumente pädagogischer Diagnostik im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlichen und schulpraktischen Ansprüchen. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung*. (S. 171–188). Waxmann.
- Schreiner, C. & Wiesner, C. (2019). Die Überprüfung der Bildungsstandards in Österreich: Der erste Zyklus als Meilenstein für die Schul- und Unterrichtsentwicklung – eine gelungene Innovation im österreichischen Schulsystem. In A. C. George, C. Schreiner, C. Wiesner, M. Pointinger & K. Pacher (Hrsg.), *Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich. Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016* (S. 13–54). Waxmann.
- Schreiner, C. & Wiesner, C. (2021). Vielfalt in Österreichs Klassenzimmern: Eine datenbasierte Anamnese und ein evidenzorientierter Ausblick. In B. Brandstetter, F. Gmainer-Pranzl & F. Greiner (Hrsg.), *Von „schöner Vielfalt“ zu prekärer Heterogenität. Bildungsprozesse in pluraler Gesellschaft* (Bd. 12, S. 261–294). Peter Lang.
- Schreiner, C. & Wiesner, C. (2022). Modelling Digital Competence by Combining Computational Thinking with General Learning Taxonomies. *The European Educational Researcher*, 1 (6), 21–42.
- Searle, J. (1969). *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. University Press.

- Searle, J. R. (1989). How performatives work. *Linguistics and Philosophy*, 12, 2535–2558.
- Snyder, A. V. & Ebeling, H. W. (1992). Targeting a Company's Real Core Competencies. *Journal of Business Strategy*, 6 (13), 26–32.
- Stachowiak, H. (1973). *Allgemeine Modelltheorie*. Springer.
- Sutter, T. (2010). *Medienanalyse und Medienkritik*. VS.
- Tröster, M. & Schrader, J. (2016). Alphabetisierung, Grundbildung, Literalität: Begriffe, Konzepte, Perspektiven. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 42–58). Waxmann.
- Trültzsch-Wijnen, C. W. (2020). *Medienhandeln zwischen Kompetenz, Performanz und Literacy*. Springer.
- Vukovich, A. (1977). Fähigkeit. In H. Rombach (Hrsg.), *Wörterbuch der Pädagogik. Band 1. Abendschule bis Genetische Methode* (S. 295). Herder.
- Waldenfels, B. (2000). *Das leibliche Selbst: Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes*. Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2010). *Phänomenologie in Frankreich*. Suhrkamp.
- Weber, H. (1977). *Kleine generative Syntax des Deutschen* (1. Aufl.). Niemeyer.
- Weinert, F. E. (1976). Kognitives Lernen. In F. E. Weinert, C. F. Graumann, H. Heckhausen & M. Hofer (Hrsg.), *Funkkolleg Pädagogische Psychologie* (S. 37–61). Beltz.
- Weinert, F. E. (1999). *Definition and Selection of Competencies. Concepts of Competence. Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)*. Max Planck Institute for Psychological Research, Munich, Germany. (SFSO-NCES-OECD. Please Do Not Cite). OECD Report.
- Weinert, F. E. (2001a). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and Selecting Key Competencies* (S. 45–65). Hogrefe & Huber.
- Weinert, F. E. (2001b). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Beltz.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 5 (66), 297–333.
- Wiesing, L. (2020). *Ich für mich: Phänomenologie des Selbstbewusstseins* (Originalausgabe, Erste Auflage). Suhrkamp.
- Wiesner, C. (2010). Interpersonelle Kommunikation 4.0. Analytische Betrachtung der zwischenmenschlichen Kommunikation in der Aus-, Fort- und Weiterbildung. *Medien Journal: Zeitschrift für Kommunikationskultur*, 1, 4–19.
- Wiesner, C. (2020a). Diagnostische Urteile durch Evidenzen im Unterricht. *Erziehung und Unterricht*, 7–8 (170), 591–599.
- Wiesner, C. (2020b). 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. (2022a). Das lebendige Geschehen: Die Verortung des Organon-Modells von Karl Bühler für ein gelingendes Mentoring. Erste Skizze zu einer Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion. In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren. Band 2* (Bd. 2). Studienverlag.
- Wiesner, C. (2022b). Führen und Geführtwerden – Interaktions- und Kommunikationsmodelle im Mentoring. Eine zweite Skizze für eine Pädagogik der Kommunikation, Inter-

- aktion und Interpunktion. In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren. Band 2* (Bd. 2). Studienverlag.
- Wiesner, C. (2022c). Wahrnehmen, wie wir führen: Begleitung von den Geltungsansprüchen her verstehen. Die dritte Skizze einer Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion. In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren. Band 2* (Bd. 2). Studienverlag.
- Wiesner, C. & Dammerer, J. (2020). Begleitung und Unterstützung der formativen Integration von Bildungsstandards. Haltung als Gelingensbedingung. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (Bd. 7, S. 250–296). Waxmann.
- Wiesner, C. & Heißenberger, P. (2019). Schulautonomie: Einwirkungen und Auswirkungen in Österreich. In E. Rauscher, C. Wiesner, D. Paasch, & P. Heißenberger (Hrsg.), *INNOVITAS: Schulautonomie – Perspektiven aus Österreich, Deutschland und Südtirol* (S. 137–194). Waxmann.
- Wiesner, C. & Prieler, T. (2022). Das Ethische im Mentoring und das Höhlengleichnis von Platon. In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren. Band 2* (Bd. 2, S. 309–331). Studienverlag.
- Wiesner, C. & Schreiner, C. (2019). Implementation, Transfer, Progression und Transformation: Vom Wandel von Routinen zur Entwicklung von Identität. Von Interventionen zu Innovationen, die bewegen. Bausteine für ein Modell zur Schulentwicklung durch Evidenz(en). In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 79–140). Waxmann.
- Wiesner, C. & Schreiner, C. (2020). Digitale Kompetenzen: Computational Thinking als Basis eines Kompetenzmodells. In C. Trültzsch-Wijnen & G. Brandhofer (Hrsg.), *Bildung und Digitalisierung* (S. 29–49). Nomos.
- Wiesner, C., Schreiner, C. & Brandhofer, G. (2020). Die Transformation durch Digitalisierung im Anthropozän. Digitale Kompetenz als anthropozäne Kulturressource. In C. Sippl, E. Rauscher & M. Scheuch (Hrsg.), *Das Anthropozän lernen und lehren* (S. 333–346). Studienverlag.
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S. & George, A. C. (2018). Evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung: Preflectioning als Voraussetzung für Entwicklung. In C. Juen-Kretschmer, K. Mayr-Keiler, G. Örley & I. Plattner (Hrsg.), *Transfer Forschung <> Schule: Schule 21st – Perspektiven der Schulentwicklung im 21. Jahrhundert* (Bd. 4, S. 95–111). Klinkhardt.
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S. & Schratz, M. (2020). Bildungsstandards – Einblicke in die Entwicklung in Österreich. Eine historische Betrachtung. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (Bd. 7, S. 25–74). Waxmann.
- Wiesner, C., Windl, E. & Dammerer, J. (Hrsg.). (2022). *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren.* (Bd. 2). Studienverlag.

- Winterton, J., Delamare-Le Deist, F. & Stringfellow, E. (2006). *Typology of knowledge, skills and competences: Clarification of the concept and prototype*. Office for Official Publications of the European Communities.
- Wirth, U. (Hrsg.). (2002). *Performanz: Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaft*. Suhrkamp.
- Zeilinger, H. & Dammerer, J. (2022). *Lehrerarbeit messen – Professionalität weiterentwickeln: Lehrerkompetenz im Berufseinstieg wahrnehmen, einschätzen und im Dialog reflektieren: Ein Kompetenzmodell für beginnende Lehrpersonen*. Beltz.

Literalität, Literacy und literacies auf der Spur

Die Ausformung von Vermögen durch literacies im Mentoring

Abstract

Der vorliegende Beitrag wählt die *analytische*, *anschauliche* und *phänomenologische* Methode und setzt sich zum Ziel, das *Wesen* von Literalität (Literacy) wie auch von *literacies* begreifend und verstehend herauszuarbeiten. Auch das Konstrukt der *Kompetenz* wird hinzugezogen, um das Gegenüber im Sinne der *Abgrenzung*, jedoch auch im Sinne des *Umkippbilds* verständlich zu machen. Gleichzeitig wird die Nähe der beiden Weltanschauungen aufgezeigt, wodurch Berührungen und die *Angrenzung* zueinander deutlich werden und das Vermengte und Gemenge wie auch Sprunghafte der theoretischen Herangehensweisen als Kippfiguren klarer werden.

Zusammenfassend lässt sich über *alle* Herangehensweisen an Literalität im Besonderen mit Blick auf das *Mentoring* festhalten, dass selbst im engsten und minimalen Verständnis dieses Konzepts immer mindestens *zwei* Fähigkeiten (und/oder Fertigkeiten) zugleich betont werden, die ineinander übergehen und miteinander zu einem Vermögen verflochten sind, wie beispielsweise Lesen *und* Schreiben oder Sprechen und Hinhören. Gerade dieses Mit- und Ineinander von Fähigkeiten und Fertigkeiten stellt sich bei *literacies* umfänglich *anders* dar als bei der Idee von Kompetenzen, da es ein *Vermögen* erschafft, welches eben nicht dem Können oder Wissen im Sinne der Kompetenz entspricht. Die Tatsache, dass sich das Mentoring der *Ausbildung* und *Ausformung ebendieses Vermögens* annimmt, streicht die Bedeutung von *literacies* für diese hervor.

1. Einführung

Die Vorstellung von *Literalität* scheint im Besonderen die Idee der historischen Figur des Mentors für das Mentoring zu unterstützen, vermutlich sogar mehr als das bloße Herangehen an Mentoring durch das Formulieren von Kompetenzen. Der vorliegende Beitrag möchte daher in Verbindung und aufbauend auf den Beitrag zu *Kompetenzen* von Wiesner & Prieler (im vorliegenden Band) die diversen Möglichkeiten aufzeigen, *Literalität (Literacy)* bis hin zu *literacies* begreifend *und* anschaulich zu verstehen. Ebenso möchte der Beitrag genügend Hinweise und Wegweiser bereitstellen, um Kompetenz von Literalität unterscheidbar werden zu lassen, obwohl bereits die Einführung darauf aufmerksam zu machen hat, dass dazu nicht *allein* die Logik herangezogen werden kann. Diese Differenzierung benötigt eine *anschauliche* Gestaltung oder Modellierung, damit etwas verständlich werden kann, was sprachlich kaum ausdrückbar ist.

Gerade die Mannigfaltigkeit und Vielseitigkeit von Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich der Literalität führen mit Blick auf Prengel (1993, S. 32; Herv.) zu dem Begriff der „Inkommensurabilität“, der aus der Mathematik stammt und hier eine besondere Rolle einnimmt: „Als inkommensurabel bezeichnet man Strecken, die nicht ganzzahlige Vielfache einer gemeinsamen Grundstrecke darstellen, anders ausgedrückt: deren Verhältnis keine rationale, sondern eine irrationale Zahl ergibt. Der klassische Fall ist die Diagonale des Quadrats im Verhältnis zur Seite, ein anderer das Verhältnis von Umfang und Radius des Kreises“ (Prengel, 1993, S. 32; Welsch, 1987, S. 267). Inkommensurabilität meint wissenschaftstheoretisch auch, dass „die Beziehung zweier Theorien oder Paradigmen“ (Chalmers, 1976, S. 125) nicht allein mithilfe der Logik verglichen werden kann. Daher führt die Herangehensweise an Kompetenz wie auch an Literalität entweder zu mindestens zwei „unvereinbare[n] Systeme[n]“ (Bayertz, 1981, S. 77) und grundsätzlich zu „unterschiedlichen Weltbildern“ (S. 79) in Bezug zur Anschauung oder eben zu Missverständnissen und Missauslegungen, wodurch die beiden Herangehensweisen einfach *synonymisiert* werden. Dabei bezeichnet Inkommensurabilität nach Welsch (1987, S. 267) „in der Tat den Nerv des Pluralitätstheorems“ und meint „die diversen Möglichkeiten [...] des Selben“, die so „grundverschieden“ sind, dass sie „mit keinem gemeinsamen Maßstab gemessen werden können“. Daher gibt es für Kompetenzen und Literalität als diverse Möglichkeiten eben keinen gemeinsamen Maßstab, jedoch einen gemeinsamen Orientierungsrahmen. Da die Idee der Inkommensurabilität eben nicht besagt, dass „Verschiedenes vorläge“ (S. 268), sondern vielmehr, dass es um die Verschiedenheit geht innerhalb von „jeweiligen Phänomengruppen – jenseits davon mögen sie etliches gemeinsam haben“, aber in mindestens einem „Punkt haben sie nichts gemeinsam und dies zu verkennen ist geradeso falsch wie nur noch dies zu sehen und die sonstigen Übereinstimmungen zu ignorieren“.

Mit Rückgriff auf Welsch (1987, S. 268) besteht also „im Kern“ der Ansätze „keine Übersetzbarkeit“ – die Idee der *Kompetenz* und der *Literalität* bleiben diverse Figuren. Zur *Veranschaulichung* kann bereits die Verbindung zweier Parallelogramme als geknicktes oder aufgeschlagenes Buch *erscheinen* (siehe Abbildung 1a). Diese aus der Gestaltwahrnehmung bekannten Umkippbilder können aufzeigen, wie etwas völlig verschieden betrachtet, gesehen und erschaut werden kann und sich zugleich Verschiedenes miteinander und ineinander verflechten kann (Bayertz, 1981; Hanson, 1958). So kann beispielsweise einmal ein Vogel (mit Blick nach links) erkannt werden und ein anderes Mal eine Antilope (mit Blick nach rechts; siehe Abbildung 1b). Wesentlich erscheint also auch mit Blick auf das Mentoring, dass *im* Mentoring sowohl Kompetenzen als auch Literalität eine bedeutende Rolle zukommt und dennoch die Literalität dasjenige Vermögen darstellt, welches zugleich auch das Umkippen der Figuren ermöglicht.

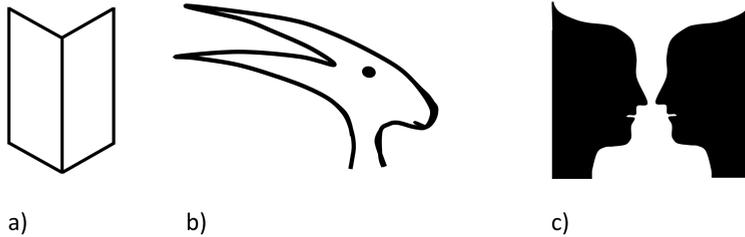


Abbildung 1: Kippfiguren, Vexierbilder und Inversionsfiguren als eine Klärung von Inkommensurabilität (eigene Darstellung)

Kompetenz und *Literalität* sind also wie Kippfiguren, Umkippbilder, Vexierbilder oder Inversionsfiguren (Groeben, 1975) *anschaulich* im Sinne der Gestaltwahrnehmung zu verstehen, dabei kann dieselbe Zeichnung einmal als Vase, das andere Mal als zwei Gesichter aufgefasst werden (siehe Abbildung 1c). Dabei sind zwar „zahlreiche Gemeinsamkeiten im Spiel“ (Welsch, 1987, S. 269), dennoch ist das eine und andere „im anschaulichen Sinn strikt inkommensurabel“. Daher sind die beiden Formen nicht ineinander überführbar, auch wenn sie aus einer Zeichnung hervorgehen: Man kann nur zwischen den beiden Figuren „hin- und hergehen, [...] man [kann] nicht von der einen zur anderen hinübergleiten [...], sondern [muss] von der einen zur anderen springen“ (Erg.).

Der Blick auf die mindestens mehreren, diversen Möglichkeiten ist im Grunde stimmig mit der Entwicklung des Begreifens und Verstehens von *Zeichen* im Sinne von Cassirer (1923, 1925, 1929) und hat auch „im klassischen Kernbereich von Rationalität, in der Mathematik, ihren legitimen und keineswegs dubiosen, sondern präzisen Ort“ (Welsch, 1987, S. 270).

2. Hinführung zur Literalität

An dieser Stelle ist die Idee der *Literalität* als ein *dehnbares* Konstrukt zu bezeichnen und ebenso wie der Begriff der *Kompetenz* als „Container-Formel“ (Tröster & Schrader, 2016, S. 42) zu betrachten. Dadurch wird im vorliegenden Beitrag eine Präzisierung an den Phänomenen erbracht, um das *Wesen* von *Literalität* (*Literacy*) wie auch von *literacies* genauer begreifend zu verstehen. Auch das Konstrukt der *Kompetenz* ist dabei hinzuzuziehen, um das Gegenüber im Sinne der *Abgrenzung*, jedoch auch im Sinne des *Umkippbilds* verständlich zu machen. Ebenso ist die Nähe der beiden Weltanschauungen aufzuzeigen, wodurch Berührungen und die *Angrenzung* zueinander deutlich werden und das Vermengte und Gemenge wie auch Sprunghafte der theoretischen Herangehensweisen als Kippfiguren klarer wird. Die Konzepte der *Kompetenzen*, der *Literacy* und der *literacies* können daher grundsätzlich aus unterschiedlichen Ideen und Vorstellungen heraus betrachtet werden, die tatsächlich eine *Verschiedenheit* darstellen. Der vorliegende Beitrag wird im Besonderen die *analytische*, *anschauliche* und *phänomenologische* Methode wählen, um das Ab- und Angrenzende wie auch das *Sprunghafte* zu verdeutlichen.

Die Gemeinsamkeit von *Kompetenz* und *Literalität* besteht zunächst darin, dass die beiden Ansätze auf der Idee und dem Ansatz der Fähigkeiten, Fertigkeiten und Vermögen

beruhen. *Fähigkeit* verweist nach Vukovich (1977, S. 295; Herv.) vor allem auf *Vollzüge* (Verwirklichungen, in ein Tun umsetzen) wie auch auf *Vorgänge* als „leistungsbezogen[e]“ Akte (Ablauf eines Ereignisses, Erfolg), wobei es beim Leistungsbezug „gleichgültig [ist,] ob diese Vorgänge [sich auf die] körperliche[n] oder geistige[n] Art“ beziehen. Davon zu unterscheiden sind die *Fertigkeiten*, die als „geübte Verhaltensweisen“ zu verstehen sind, und ebenso die *Talente* als ungewöhnliche, nicht erlernbare spezielle Fähigkeiten. Davon zu trennen sind die *Begabungen* im Sinne von „Erbanlagen“. Zusätzlich ermöglicht die Differenzierung in Fähigkeits- und Fertigungsgrade, die Vollzüge und Akte deutlicher und klarer zu erhehlen. *Vermögen* stammt etymologisch von *mögen* ab und meint „Wollen, gern haben“ (Pfeifer, 1995, S. 883) wie auch „wirksam sein“, „die Möglichkeiten haben“ und „imstande sein“. *Vermögen* heißt daher „imstande sein, etwas zu können“ und geht dem Können voran und vorweg. Vermögen ist eine besondere Form der „Fähigkeit“, da der Begriff des Vermögens sowohl die „Kraft“ als auch den „Besitz“ von etwas ausdrückt. Unter *Lernen* wird bereits seit der Antike einerseits die Aneignung von Fähigkeiten und Fertigkeiten durch Erkenntnisse verstanden und andererseits, aus der sokratischen Tradition heraus, das selbsttätige Erkennen und die Veränderung der Handlungspraxis hervorgehoben. Wie ist nun die Kompetenz von der Literalität unterscheidbar? Vorweg, *Kompetenz* ist grundsätzlich nicht mit *Literalität* und im Besonderen mit *literacies* gleichzusetzen. Auf diese Differenzierung ist im Besonderen auch *im* Mentoring zu achten.

Die Konstrukte der Kompetenz, Literacy, Literalität und literacies stellen als eine Vielfalt von Möglichkeiten, zugleich *Traditionen* von Herangehensweisen dar, die sich sowohl im Sinne von Kippfiguren als auch bei der Umsetzung *überlagern*. Daher schreiben Klieme & Hartig (2007, S. 11), dass die Begriffe im wissenschaftlichen Diskurs „manchmal in schwer durchschaubarer oder widersprüchlicher Weise“ verwendet werden. Somit erscheint es gerade im Mentoring erstrebenswert, die Unterscheidungen begreifend zu verstehen und diese in die eigene Professionalität miteinzubeziehen.

3. Der Literalität auf der Spur

Was ist nun Literalität? Der platonische Sokrates (470–399 v. Chr.) stellt meist die Idee der *Was-Frage* an den Anfang der Behandlung eines Themas, um mögliche Antworten kritisch prüfen zu können. Zur Klärung dient dabei das *Zurückfragen* nach der Grundbedeutung und den Phänomenen, um den *Grund* der jeweiligen Vorstellung zu veranschaulichen, zu erfragen und um Missdeutungen sowie Missverständnisse zu vermeiden.

Der „Begriff Literacy [... wird] in der pädagogischen und bildungspolitischen Literatur in einer nahezu unüberschaubaren Vielfalt benutzt“, erläutert Werner (2009, S. 43), wodurch ein klares, begreifendes Verstehen der Bedeutung des Begriffs oftmals misslingt. Grundsätzlich beruhen Begriffe auf Anschauungen, womit diese nach Pieper (1993, S. 23) die „Urquelle“ von Begründungen“ sind. Daher gehören „Anschauung und Evidenz [...] eng zusammen“ (S. 20): „Evidenz, so kann [...] gesagt werden, bedarf der Anschauung als Grundlage [...] und weist [praktisch] in sich stets auf Anschauung zurück“ (Erg.). Literacy und Literalität fundieren als *Bezeichnungen* demnach auf Anschauungen, jedoch bleiben die Begriffe im Sinne von Fink (1957, S. 325) „im Schatten“ und deren Bedeutung ist „abgeschattet“ (Schütz, 1959, S. 127). Die Verwendung solcher Wörter führt nach Fink (1957, S. 327) oft zu einem durch die *Verschattung* „Nichtgesehene[n]“, weshalb das noch Unbedachte oder

nicht mehr Bedachte „aus der Verschattung herausgeführt“ (S. 330) werden kann, indem die Anschaulichkeit und die Urquellen der Begriffe *aufgezeigt* werden. Im Besonderen führt das Wort *Literalität*, welches meist als Übersetzung von Literacy gebraucht wird, gegenwärtig zu Konstrukten und Anschauungen, die mehr oder weniger „eng bzw. weit gefasst“ (Chudaske, 2012, S. 177) werden und ein gemeinsames *begreifendes Verstehen* erschweren. Dabei lässt sich das gefragte Wort selbst mit Blick auf Pfeifer (1995), Venezky (1990), Campbell (1990) und Dehn et al. (2011) zunächst etymologisch auf das griechische *gramma* (Geschriebenes) und das lateinische *littera* (Buchstabe) sowie auf den *litteratus* von Cicero (1996, S. 240) zurückführen. Das Verschriftlichen durch das Geschriebene sowie die daraus entstehende Sprachfixierung führte über die räumlich und zeitlich gesprochene, unmittelbare Rede hinaus und eben dazu, dass Äußerungen durch den Vorgang des „Herstellens“ auch „*vergegenständlicht*“ (Dehn et al., 2011, S. 40) wurden. Dadurch wurde durch das Schreiben beim Lesen die Rede als Gestalt *sichtbar*, indem durch „Wort, Satz und Absatz“ das Gesagte „überschaubar“ wurde. Mit der Idee des *litteratus* werden hingegen die *Literaten* in der Verwendung bis zum 16. Jahrhundert gemeint, das begrifflich die *Gelehrten*, *Gebildeten* und den „Elementarlehrer [als] *grammatista* oder *litterator*“ (Krieg, 1882, S. 270) bezeichnete. Die *Gelehrten* erlernten, beherrschten und lehrten nach McLuhan (1962) die *Darstellungen* und *Symbolisierungen* (Bilder, Buchstaben, Übersetzungen). Daraus lässt sich nun auch der Ursprung der Idee der *Lehrperson* ableiten, als diejenigen der Gelehrten, die *unterrichten*.

Das Unterrichten besteht dabei mit Bezug auf Pfeifer (1995, S. 1488) aus dem Unter-den-Menschen-Sein, was auf das *Zwischen* und auf die *Beziehung* von (mindestens) zwei Personen hinweist und aus dem *Richten*, *Ausrichten* und *Gestalten* als ein „in Richtung bringen, auf ein Ziel hinlenken“ (S. 1126). Unterrichten meint damit, dass Gelehrte als *Person* „inmitten“ (Pfeifer, 1995, S. 1488) einer *Gemeinschaft* das *Wissen* und *Können* der Gemeinschaft *in eine Richtung bringen* und dass dieses *hinlenkende* Lehren durch ein „Sichbefinden in einer Gruppe“ vollbracht und vollzogen wird. Auch der *räumliche* Bezugspunkt von *unter* als Präposition verweist auf dieses Geschehen, da das *Richten* räumlich gedacht nicht *über* den Lernenden hinweg durch die Gelehrten stattfindet, sondern vielmehr *unter* diesen – im Sinne einer Gestaltung von Grund, Boden und Fundament. Wird die *Lehrperson* jedoch zur *Lehrkraft*, dann steht vielmehr die *Arbeit* und *Leistung* im Vordergrund, und wie bei einem Vexierbild, einer Kippfigur oder Inversionsfigur mit Bezug auf Groeben (1975) rückt die *Person* in den Hintergrund. Durch diese Auslegungen als *Erhellung* der Begriffe lässt sich die Unterscheidung von *Lehrperson* und *Lehrkraft* sowie der *Lehrperson* als Gelehrte*r verdeutlichen. In Bezug zum *Mentoring* ist die Aufmerksamkeit darauf zu legen, dass *Mentoring* das *Person-Sein* fördert und fordert, ebenso wie die Entwicklung des Gelehrt-Seins und des Unterrichtens.

Begrifflich etablierte sich die aktuell bestimmende Färbung von Literacy spätestens ab den 1990er Jahren mit der UNESCO-Weltkonferenz *Bildung für alle – Befriedigung der grundlegenden Lernbedürfnisse* (1990) zusammen mit dem Begriff der *Grundbildung* (GCU, 1991), wobei diese Grundlegungen auf den Diskursen zum Thema *Analphabetismus* (Rassool, 1999) ab den 1950er Jahren beruhen. Wesentlich ist dabei, dass dabei das Erwerben von spezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten in der sogenannten *Moderne* hervorgehoben wurde (Reckwitz, 2021). Besonders „häufig wird der Begriff Literacy [daher] mit grundlegenden Lese- und Schreibkompetenzen gleichgesetzt“ (Werner, 2009, S. 44; Erg.) und zugleich mit „*Literalität*“ übersetzt. Daher erfolgt in einem *minimalen* Verständnis von Literacy (*Literalität*) ein *Zusammenflechten* der *Kulturtechniken* Lesen und Schreiben, das im Sinne einer *Grundbildung* argumentativ den Ausgangspunkt für eine „aktive Teilnahme an der Gesellschaft“ (Linde,

2007, S. 92) darstellt. Eine umfassende Auseinandersetzung mit der Grundbildung und den Entwicklungsperspektiven und Zielen des Lernens fand im Jahr 1997 auf der UNESCO-Weltkonferenz in Hamburg statt und führte zur *Hamburger Deklaration zum Lernen im Erwachsenenalter: Agenda für die Zukunft*. Grundbildung ist und wurde als ein „Recht auf lebenslanges Lernen“ formuliert. Damit haben „Menschen ungeachtet ihres Alters die Möglichkeit [...], als Einzelne oder in der Gemeinschaft ihr Potential zu entfalten“ (UIP, 1998, S. 4).

Literalität₁ als Functional Literacy

Die *engste* Herangehensweise von Literacy kann wie in diesem Beitrag als Literalität₁ oder „functional literacy“ (Gray, 1956, S. 12) bezeichnet werden und steht dem Konzept der Kompetenz im Grunde sehr nahe. *Functional literacy* ist „basic education“ (Tröster & Schrader, 2016, S. 42). Entstanden ist diese Anschauung durch das Engagement der UNESCO ab 1945, um „weltweit“ die „Alphabetisierung (engl. literacy) als Grundlage für Bildung und lebenslanges Lernen“ (S. 43) einzuführen. Diese enge, *funktionale* Definition von Literacy im modernen Kontext verweist also auf „reading, writing, listening, oral and written expression“ (Gray, 1956, S. 11). Dabei besitzt diese Herangehensweise eine „special reference to the most effective methods of teaching reading and writing“. Functional Literacy bedeutet nach Gordon & Lawton (2005, S. 94) somit „the level of skill in reading and writing that any individual needs in order to cope with adult life“. Oder nach Kamper (1994, S. 573) sind Menschen dann *funktional literate*, wenn „das Wissen und die Fertigkeiten im Lesen und Schreiben“, also „das ökonomisch Brauchbare“ (Brune, 2020, S. 203) erworben wurden. Das Brauchbare hängt davon ab, was von der jeweiligen Gesellschaft *erwartet* wird.

Die Bedeutung von Literalität₁ richtet sich auf *kognitive* Fähigkeiten des Symbolisierens und auf Technologien des Lesen- und Schreiben-Könnens aus, die unmittelbar am *Verhalten* beobachtbar sind. Diese Fähigkeiten und Fertigkeiten stellen *in* der und *für* die Gesellschaft „eine individuelle Verfasstheit“ (Dürscheid, 2016, S. 12) dar, die als *Grundbildung* bezeichnet wird. Der Begriff ist damit tief verbunden mit der *Alphabetisiertheit* (Feilke, 2011) und wird nach Tröster & Schrader (2016, S. 43) als „Bestimmung eines Mangels – der Nicht-Beherrschung“ verwendet. Dabei richtet sich Literalität₁ auf ein *Soll* und *Muss* aus und steht für eine *funktionale Grundbildung*, die als das Aufstellen von „Mindestvoraussetzung“ (Euringer, 2015, S. 29) zu betrachten ist. Daraus entsteht auch das dichotomische Verhältnis von „Literarität vs. Illiterarität“ (Kamper, 1994, S. 574). Die folgenden Aussagen sind Ausgangspunkte und Klärungsversuche für ein Verständnis von Literalität₁:

Literacy [...] the ability to read and write at a conventionally accepted level (Gordon & Lawton, 2005, S. 141).

[...] a person is functionally literate when he has acquired the knowledge and skills in reading and writing which enable him to engage effectively in all those activities in which literacy is normally assumed in his culture or group (Gray, 1956, S. 24).

Literacy [...] the ability to understand and employ printed information in daily activities, at home, at work and in the community – to achieve one's goals, and to

develop one's knowledge and potential (IALS-OECD, 2000, S. X¹, Foreword; Linde, 2007).

The deliberations of the expert panels [...] led to the adoption of the following definition of literacy: Using printed and written information to function in society, to achieve one's goals, and to develop one's knowledge and potential (Kirsch & Jungelblut, 1986, S. 3; Kirsch et al., 2001, S. 280; siehe auch Jenkins & Baldi, 2001, S. 3; Campell, 2001, S. 70; National Research Council, 2005, S. 25)

Aus dieser Perspektive bezeichnet der Begriff *Literacy* einfach „die rein technische Fertigkeit des Lesens und Schreibens, nicht jedoch den Besitz jenes kulturellen Kapitals bzw. kulturellen Wissens“ (Trültzsch-Wijnen, 2020, S. 200; Luke, 2003, S. 399; Williams, 1976, S. 184 f.), worauf der Begriff etymologisch grundsätzlich hinweist. Dieses Verständnis von Literalität₁ nach Tröster & Schrader (2016, S. 51) kann daher dem „engen bzw. limitierten Konzept von Literacy“ zugeordnet werden. Mit Blick auf das *Mentoring* wäre nun zu überlegen, was die technischen Fertigkeiten einer Lehrperson sind oder im Sinne einer funktionalen Grundbildung (normativ) sein *sollen*, die im Prozess des Mentorings gefördert und gefordert werden. Zugleich wäre ein solches Vorgehen die Bestimmung der jeweiligen Mängel. Dabei wäre dem Auge im Besonderen die *Nichtbeherrschung* präsent, so wie die reine Suche nach Fehlern in einem geschriebenen Text, obwohl sich selbst in der Sprachfixierung das jeweils geforderte Regelwerk über die Zeit kontinuierlich verändert, anpasst und selbst das jeweilige Regelkonforme überarbeitet wird. Diese Herangehensweise fordert geradezu ein kritisches und emanzipatives Hinterfragen, was unter der jeweiligen Grundbildung verstanden und begriffen wird – wodurch ein solches Herangehen in den kommenden Formen der Literalität aufzufinden ist.

Literalität₂ als Structural Literacy

Bereits 1957 wurde das Verständnis durch die UNESCO *inhaltlich* ausgeweitet und führte in einem ersten Schritt zur Einbeziehung der Mathematik. Eine zusätzliche Erweiterung um die Naturwissenschaft kann gemeinsam mit der Mathematik als eine Entwicklung hin zu einer Literalität₂ fungieren, da der Ansatz nunmehr gleichzeitig auf den „sprachlichen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereich“ (Steinig & Huneke, 2011, S. 212) abzielte. Spätestens ab diesem Zeitpunkt unterscheidet sich die Idee der Literalität₂ maßgeblich von dem Konstrukt der Kompetenz (siehe Abbildung 1 und im Besonderen von Kompetenz₁ und Kompetenz₂ – siehe die Differenzierung in diesem Band) und kann im Sinne der *Gestaltwahrnehmung* veranschaulicht und sichtbar gemacht werden. Ähnlich wie die *Gestalt der Rede* in der *Verschriftlichung* durch Wörter, Sätze und Absätze eine anschauliche Form erhält, wird durch die Veranschaulichung die Differenzierung zwischen Kompetenzen und Literalität ermöglicht (siehe Abbildung 2).

Literalität₂ bekommt nun jede Menge an *Adjektiven* zugewiesen, um weitere Ausweitungen zu ermöglichen. Mit steigender Zahl von Adjektiven wird zugleich jedoch die Idee von

1 In diesem Teil des Final Reports of the International Adult Literacy Survey zu Literacy in the Information Age erfolgte die Seitennummierung durch römische Ziffern.

Literacy auch in Bezug zum etymologischen Ursprung noch undeutlicher und unklarer. Neu hinzukommende Varianten dazu wären der Bezug zum kritischen Denken oder zur Interaktionsfähigkeit als *Critical Literacy*, *Digital Interaction Literacy* oder *Communicative (Interactive) Literacy* (Carolus et al., 2023; Euringer, 2015; Giselsson, 2020). Mit Bezug auf Leithwood et al. (2006) kann daher von *Literacy by adjective as a growth industry* gesprochen werden. Mit Blick auf das Hauptthema des vorliegenden Sammelbands führt diese Überlegung ebenso zu einer grundsätzlichen Frage: *Is Mentoring by adjective a growth industry?* Deutlich wird durch die Hervorhebung von Adjektiven jedoch, dass sich die Literalität₂ einem strukturalen Verständnis von Fähigkeiten und Fertigkeiten als *Vermögen* durch Differenzierung und Integration annähert und das rein funktionale Herangehen im Grunde verdrängen müsste. Dennoch wird das konkrete Zusammenwirken vieler Aspekte sowohl theoretisch als auch praktisch (noch) viel zu wenig beachtet, nämlich dass die Fähigkeiten und Fertigkeiten in allen Konzepten von Literacy im Grunde als sich überlagernd, zusammenwirkend und miteinander sowie ineinander auftretend zu verstehen sind. So beschreibt bereits die Literalität₁ das *Zusammenwirken* der Fähigkeiten und Fertigkeiten, also des Lesens *und* Schreibens, wodurch im Sinne der Gestaltwahrnehmung Phänomene der Überlagerungen wie u. a. Moiré-Effekte, Interferenzen oder Inkommensurabilitäten wahrzunehmen und zu beachten sind (Amidoror, 2000). Infolge ereignet sich also eine Ausweitung des engeren Herangehens hin zu einem Konzept der Literalität₂ als des Zusammenspiels von „sprachlichen, mathematischen und naturwissenschaftlichen“ (Steinig & Huneke, 2011, S. 212) Fähigkeiten und Fertigkeiten, die als *Gemengelage* zu einem *Vermögen* führen (siehe Abbildung 2b).

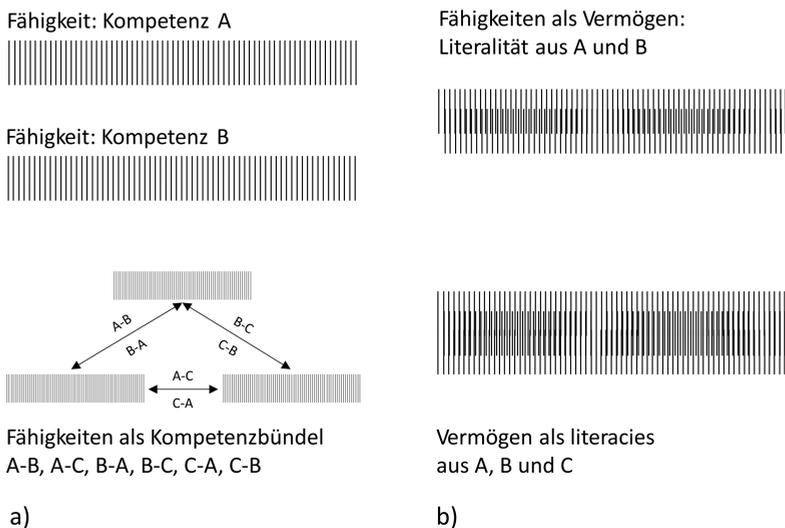


Abbildung 2: Differenzierung auf Grundlage der Gestaltwahrnehmung zwischen a) Kompetenzen, einem Kompetenzbündel und b) der Literalität und den literacies aus zwei oder drei Fähigkeiten, die ein Vermögen formen (eigene Darstellung)

Viele dieser neuen Ausformungen via Namenszusätze und Adjektive wie *Media Literacy*, *Scientific Literacy*, *Health Literacy* u. a. m. finden ab dieser Phase nun Eingang in internatio-

nale Vergleichsstudien. Durch das Messtechnische und den daraus entstehenden, eher verengenden und an Kompetenzen orientierten Blick wird das Herangehen an Literacy jedoch erneut zu einer *funktionalen* Kompetenz- oder Leistungsmessung *umfunktioniert*. Wird *Literacy* daher nur im verkürzten Sinne von der Idee der *Kompetenz* und *Performanz* her betrachtet, dann wird das *Zusammenwirken* von Fähigkeiten und Fertigkeiten als *Vermögen* sowohl theoretisch als auch praktisch übersehen und das Wesentliche von Literacy, nämlich die *Überlagerungseffekte*, *-aspekte* und *-momente* durch ein reduktionistisches Verständnis ausgeklammert (vergleiche dazu Kompetenzen und Literalität in Abbildung 2). Dennoch fand gerade auf diese Weise in den letzten Jahrzehnten die Literalität (*Literacy*) sowohl *funktional* als auch *struktural* als *Mathematical Literacy*, *Scientific Literacy* oder *Reading Literacy* Eingang in mehreren internationalen Untersuchungen. Gerade am Beispiel der international vergleichenden Studie *PISA 2000* kann sowohl die begriffliche *Vermischung* der Konzepte *Kompetenz* und *Literacy* *wörtlich* aufgezeigt werden, da die erhobenen Indikatoren sich in ihrer *Beschreibung* auf die „Bereiche *Lesekompetenz* (*Reading Literacy*), mathematische *Grundbildung* (*Mathematical Literacy*), naturwissenschaftliche *Grundbildung* (*Scientific Literacy*) und fächerübergreifende *Kompetenzen* (*Cross-Curricular Competencies*)“ beziehen (Artelt et al., 2001, S. 4). Diese Gleichsetzung der Begriffe und damit der dahinterliegenden Vorstellungen zeigt sehr deutlich die Verschattung der Anschauungen auf, die eine bestimmte Beschaffenheit im Sinne von *Form* und *Geformt-Sein* hervorheben möchten und wollten. Nur die *Differenzierung* des *Geformt-Seins* ermöglicht im Grunde ein tieferes Verständnis und Erkennen *von etwas*, das Synonymisieren meint hingegen *nur* das Gleichbedeuten *von etwas*, wodurch ohne Erhellung eben kein neues Begreifen und Verstehen ermöglicht wird, sondern im Grunde eine Verschattung der Ideen und Begriffe erfolgt. Gerade mit dem Blick auf das *Mentoring* und die Lehrer*innenprofessionalität ist die *Differenzfähigkeit* als „der Umgang mit großen und kleinen Unterschieden“ (Schratz et al., 2007, S. 127) eine wesentliche „Domäne der Professionalität“ *überhaupt*.

Literalität₃ als Being Literary

Ein anderes Verständnis der *Literalität* entstand fast zeitgleich in den frühen 1960er Jahren als Antwort auf Literalität₁ aus der kritischen Medientheorie heraus durch McLuhan (1962). Dabei wurden die „persönlichen und sozialen Auswirkungen jedes Mediums“ (McLuhan, 1964, S. 17) auf die *Wahrnehmung*, das *Denken* und die *Erfahrung* des Menschen sowie auf die *lokale Kultur* untersucht. Im Sinne dieser Literalität₃ erwarb „der westliche Mensch [...] mit dem Alphabetentum die Fähigkeit, zu agieren, ohne zu reagieren. [...] Wir haben die Kunst gelernt, die gefährlichsten gesellschaftlichen Unternehmen mit vollkommener Objektivität durchzuführen. Aber unsere Objektivität war eine Einstellung des Nichtbeteiligtseins“ (S. 12). Nach McLuhan (1962, S. 37) leitete der Buchdruck einen radikalen Kommunikations- und Informationswandel in der Gesellschaft und in der Kultur ein und führte im Grunde zu einer „neue[n], elektrische[n] Zivilisation“, dadurch „verwandelt [sich] die Welt in ein globales Dorf“. Im Bereich der Literalität₃ stehen also nicht die *Inhalte* als Ideen oder Ideologien auf dem Prüfstand, sondern es wird aus einer *kritischen* Perspektive wie auch aus dem Zeitgeist der 1960er Jahre heraus darauf geachtet, wie *spezifische Medien* eben *als Medien* auf den Menschen sowie lokal auf Gesellschaften und Kulturen wirken. Viele dieser Ideen sind auch übereinstimmend in der *Kritischen Theorie* bei Adorno (1963) bereits zum

Fernsehen und zur Bildung aufzufinden und werden in der aktuellen Internet- und Netzwerkgesellschaft erneut aufgegriffen. Ebenso sind diese Vorstellungen in Ansätze eingeflossen, die die *Welt als Text* und als „reading the world“ (Livingstone et al., 2008, S. 104; vgl. Freire & Macedo, 1987) interpretieren. Zugleich besteht ein Näheverhältnis und eine Korrespondenz zum Verständnis der *Symbolisierungsentwicklung* wie auch zur Auslegung, Deutung und Interpretation der Welt durch *Zeichen*, die im Grunde die logischen, phänomenologischen und hermeneutischen Verfahren begründen (Bühler, 1934; Cassirer, 1923, 1925, 1929; Peirce, 1878; Whitehead, 1927; Woodhouse, 1992). Daraus entstehen bei der Literalität, wesentliche *Ein-Sichten*, welche durch die folgenden Aussagen fundiert werden können:

Einfacher gesagt: wenn eine neue Technik den einen oder anderen unserer Sinne auf die soziale Umwelt ausweitet, dann werden sich in dieser bestimmten Kultur neue Verhältnisse zwischen allen unseren Sinnen einstellen. Dies läßt sich etwa mit der Veränderung vergleichen, die sich vollzieht, wenn einer Melodie eine neue Note hinzugefügt wird. Aber wenn sich die Sinnesverhältnisse in irgendeiner Kultur verschieben, dann wird vielleicht das, was bisher als sehr klar erschien, plötzlich unklar und dunkel werden, und was verschwommen und dunkel war, wird durchsichtig (McLuhan, 1962, S. 51).

Two reasons commend the History of Lay Literacy to the attention of people who pursue research *on*, and not only *in*, education. The first is the new level of concern within the educational enterprise, with universal [...] literacy as a goal [...]. The other is the widespread tendency to replace the book as the fundamental metaphor of Self-Perception by the metaphor of the computer [or digitality] (Illich, 1987, S. 10).

Gerade die *technische* Fertigkeit und Fähigkeit des Lesens und Schreibens als *being literate*, also als bloße *Kulturtechnik*, sind aus dieser Perspektive *nicht* ausreichend, vielmehr geht es bei der Literalität, um eine kritische Auseinandersetzung mit Zeichen, Symptomen, Symbolisierungen, Signalen und der Welt als Text im Sinne von *being literary* (Livingstone et al., 2008; Luke, 1989, 2003). Wodurch eine Differenzierung zwischen *literate* und *literary* eingeführt wird, die im Besonderen auch eine Abgrenzung zum Verständnis von Kompetenz beinhaltet. Daher schreiben Livingstone et al. (2008, S. 104): „Hence, with the rise of mass literacy, many people became *literate* but not *literary*, and the uses of literacy became increasingly subject to regulation (Luke, 1989); we see a similar process occurring today with new forms of media“ (Herv.). Auch mit Blick auf das Mentoring entstehen daraus wesentliche *Ein-Sichten*, die aufgrund der historischen Figur und die darauf gründenden Aufgaben und Formen der Begleitung *aufmerksam* zu beachten sind:

In an oral society, a man has to stand by his word. [...] Only the visual comparison of two texts, the identity of the two contents, that of the original and that of the copy, can be visually imagined. [...] The literate mind implies a profound reconstruction of the lay-self, the lay-conscience, the lay-memory; (Illich, 1987, S. 15). [...] I still remember a shock I had in Chicago in 1964. We were sitting around a seminar table; opposite me sat a young anthropologist. At the critical point of what I thought was a conversation, he said to me: „Illich, you can't turn me on, you do not communicate with me.“ For the first time in my life I became aware that I was being addressed not as a person but as a transceiver (S. 16).

Neue gedachte Fertigkeiten und Fähigkeiten, die noch auszubilden sind, eröffnen in einem instrumentell-funktionalen Verständnis von Literalität₁ und Literalität₂ im Sinne von Livingstone et al. (2008, S. 104) zwar Begriffe via Namenszusätze und Adjektive wie „Digital Literacy, Cyber Literacy, Internet Literacy“ u. a. m., jedoch schafft die Idee der Literalität₃ vielmehr eine Verbindung und Erweiterung zwischen den *alten* und *neuen* Herangehensweisen. Diese verbindende Ausweitung möchte damit sowohl ein *kritisches* wie auch *emanzipatives Vermögen* gerade mit Blick auf die Übergänge eröffnen. Daher werden Begriffe wie *media literacy* oder *Neue Medien* weiterhin für bereits bestehende Vorstellungen herangezogen (Dürscheid, 2016b; Kron & Sofos, 2003), ohne ständig neue Zusammensetzungen mittels anderer Adjektive zu konstruieren: „We favor the latter approach, for this invites us to seek out continuities and to examine claims to newness carefully, rather than to endorse a proliferation of new terms“ (Livingstone et al., 2008, S. 104). Mit Blick auf das *Mentoring* geht es nun um ein „Professionsbewusstsein“ (Schratz et al., 2007, S. 127), also darum, sich als Expert*in wahrzunehmen und durch „Reflexivität“, „Differenzfähigkeit“ und „Diskursfähigkeit“ ein (wirklich) *personales* „Personal Mastery“ auszubilden. Diese Entwicklung trifft sowohl auf die Mentor*innen als auch auf die Mentees zu und verlangt im Besonderen die Produktivität der Kooperation, also die „Kollegialität“. Die *Kollegialität* ist der „Nährboden für Reflexion und Fachdiskurs“ (S. 128) und meint etymologisch als *kollegial* vor allem „kameradschaftlich, hilfsbereit“ (Pfeifer, 1995, S. 690), womit ein überaus deutlicher Bezug zum Mentoring in Korrespondenz zur historischen Figur eröffnet wird.

Literalität₄ als literacies

Die Weltanschauung, die zum Verständnis von Literalität₄, zur Idee der *literacies* überleitet, kann im Grunde aus der *Hamburger Deklaration zum Lernen im Erwachsenenalter* entnommen werden: „Lernen im Jugend- und Erwachsenenalter ist eines der wichtigsten Mittel, um Kreativität und Produktivität im weitesten Sinne erheblich zu verstärken, und dies wiederum ist unverzichtbar, wenn wir die komplexen, miteinander in Wechselbeziehung stehenden Probleme einer Welt lösen wollen, die einem immer rascheren Wandel, zunehmender Komplexität und einem wachsenden Risiko ausgesetzt ist“ (UIP, 1998, S. 4). Darin wird eine wesentliche Ergänzung eingebracht, welche die Denkfigur von Literalität *umgreifend* erweitert: „Wir verpflichten uns daher sicherzustellen, daß alle die Möglichkeit haben, Lesen und Schreiben zu lernen und diese Kenntnisse zu erhalten, in allen Mitgliedstaaten ein alphabetisiertes Umfeld zu schaffen und so die *mündlich überlieferte Kultur zu fördern*“ (S. 5; Herv.). Gerade diese Anerkennung der *mündlichen Kultur* weitet den Blick und die Anschauung umfänglich: „Indigene und nomadische Völker haben das Recht auf Zugang zu allen Ebenen und Formen staatlicher Bildung. Aber es darf ihnen *nicht das Recht auf Ausübung ihrer eigenen Kultur und Benutzung ihrer eigenen Sprache* abgesprochen werden. Bildung für indigene und nomadische Völker sollte in sprachlicher und kultureller Hinsicht bedarfsgerecht sein und den Zugang zu Fort- und Weiterbildung ermöglichen“ (S. 7). Damit geht das Verständnis von Literalität₄ (auch aus einer westlichen Sicht) weit über den rein instrumentellen und *funktionalen* Gebrauch von Fähigkeiten und Fertigkeiten hinaus. Ebenso geht es nicht mehr nur um *Kulturtechniken*, sondern vielmehr um Anerkennung *kultureller Strebungen* und damit von Werten, Bräuchen, Ritualen durch die mündliche Kultur im Sinne des Bühler'schen Aus-

drucks, wie auch der bildlichen mündlichen Darstellung, die im Besonderen aus den oralen Überlieferungen und Traditionen stammen:

Critics of functional literacy, however, see it as too limited in intention and scope (Cambridge Assessment, 2013, S. 8).

Der Begriff literacies verweist *nunmehr* zugleich auf das griechische *rhapsōdía*, welches das subjektive *Zusammennähen*, *-fügen*, *-setzen* von Wörtern zu Reden, Dichtungen, Gesängen und mündlichen Gedichten meint und deutlich die Ausweitung der Gemengelage ermöglicht. Die Literalität als das Schreiben des subjektentzogenen, ordnenden *Räumlichwerdens* des Sprechens sowie als Sprach*fixierung* führt dadurch zum *kulturell* bedeutenden oralen Wort und zur Rede wie auch zu den intersubjektiven Akten zurück (Ong, 1987; Wagner, 2004; Wiesner, 2022) und wird nicht mehr nur *sozial*, sondern *prosozial* und *kulturell* fundiert. Im Grunde meint Literalität, nun mit Bezug auf Woodhouse (1992) auch eine bestimmte Auslegung und Deutung der Welt durch *Zeichen* und kann nach Whitehead (1925, 1927, 1933, 1967) als *Prozess* verstanden werden:

In other words, events in the world, and indeed the world itself, can be interpreted in the same way as texts. The processes of careful reading, reflection, the use of one's imagination, entering into discussion with others, and then engaging in further critical reflection, all of which distinguish the ways in which we read texts, also characterize lay literacy [Illich, 1987]. The lay literate makes use of this same form of understanding by considering the world itself as a text, a book whose meaning may require careful study but which is, at the same time, open to more than one interpretation (Woodhouse, 1992, S. 175; Erg.).

Aus diesem Herangehen heraus stellen sich nun weitere und neue, andere Fragen: „Central to any discussion of literacy is the question of purpose.“ [... Also] „What is the purpose of media literacy, information literacy, or any other literacy, and why do they matter?“ wäre mit Bezug auf Livingstone et al. (2008, S. 105) die *zentrale Frage überhaupt*. Eine Frage, die im Besonderen für das Mentoring eine überaus hohe Relevanz *aufweist* und auf *Partizipation* („participation“), *Wissen* („knowledge“) sowie auf *lebenslanges Lernen*, *kulturelle Befähigung* und *persönliche Entfaltung* („lifelong learning, cultural expression, and personal fulfillment“) *hinweist* und *verweist*. Diese Klärung eröffnet mit Blick auf die historische Figur des Mentors im Grunde die Aufgaben und die Formen der Begleitung des Mentorings. Das reine Wissen-Erlernen verlangt nach *Anleitung* und *Beratung*, die anderen Ausrichtungen sind in Bezug zu Wiesner (2020a, 2020b) und Wiesner & Dammerer (2020) jedoch vielmehr im Verständnis von *Coaching* verortet. Damit geht es erneut um drei Momente, die in Relation zueinander und ineinander stehen und nur die jeweilige Balance ermöglicht, die vielfältigen Tönungen einzubringen, um die Form und Figur des Begleitens durch das *Mentoring* begreifend zu verstehen. Grundlegend befähigt Literalität, also „die Menschen zum Lernen und zum Weiterlernen und sichert ein erfolgreiches lebenslanges Lernen“ (Werner, 2009, S. 44). Durch die Betonung der sozialen, prosozialen und kulturellen Rolle, die durch die Arbeiten u. a. von Cole & Scribner (1981), Rogers (1992) sowie Rogers & Horrocks (1986), Street (1984) und Barton & Hamilton (1998) bereits stattgefunden hat, erfolgt daher eine wesentliche Weitung des Verständnisses von Literalität. Literacy

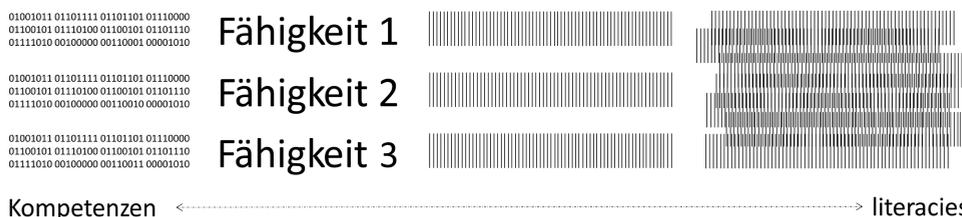
wird daher nicht mehr mit einem großem „L“ und in der Einzahl (-y) geschrieben, sondern als *multiple literacies* mit kleinem „l“, welche nur in der Mehrzahl (-ies) zugleich auftreten können (Bèlanger, 1994; B. V. Street, 1994; Wagner, 2004). Das zugleich verweist erneut auf die Überlagerungen und Interferenzen und damit auch auf die Werthaltigkeit (Wiesner, 2020b):

Literacy is [...] is value-laden. To be effective, the literacy programmes need to be built through and on the learners prior practices in their communities. But this is only possible if we acknowledge the plurality of *literacies* (Bèlanger, 1994, S. 88; Herv.).

Die Literalität₄ wiederum betont die Wertentwicklung in Bezug zur subjektiven, sozialen, prosozialen und kulturellen Praxis. Literalität₄ versteht sich aus den *New Literacy Studies* (NLS) heraus als soziale wie auch prosoziale Praxis und ist nach Street (1993, S. 5) gerade mit kritischem Blick auf Literalität₁ und Literalität₂, mehr als bloße Kulturtechnik. Diese beiden erstgenannten Literalitätskonzepte sind daher als „autonomous‘ model of literacy“ zu bezeichnen. Dabei beruft sich Street (1993, 1994) auf Ong (1987, S. 132), um das „Gefühl der Abgeschlossenheit“ einzuführen, also das „Gefühl, daß ein Text beendet ist, ein Stadium der Vollendung erreicht haben kann. Dieses Gefühl beeinflusst literarische Schöpfungen, es beeinflusst auch analytische, philosophische sowie wissenschaftliche Arbeiten“ im Kontext von *Weltanschauungen*.

Indem das Schreiben „abgelöst von jedem Gesprächspartner“ durch Sprachfixierung fungierte und „indem es die Äußerung in solchem Sinne verselbständigte und jedem [direkten, dialogischen] Angriff entzog [wird], suggerierte das Schreiben, Äußerungen und Gedanken seien bar jeder Verpflichtung, in sich *abgeschlossen* und *vollendet*“ (Ong, 1987, S. 132; Herv.).

Ähnlich wie das Programmieren oder der Code von Computerprogrammen führt das *autonome Modell von Literalität* eher zu einer Vorstellung von Kompetenz, wodurch Fähigkeiten und Fertigkeiten eher *technisch, instrumentell, rein symbolisierend* und *funktional* sowie unter der Perspektive der Produktivität und Performanz betrachtet werden können (siehe Abbildung 3). Das *Prozesshafte des Literaten*, die *Dynamik* im Gelehrt-Sein wie auch die *Performativität* und die *Überlagerungen* würden damit jedoch verschwinden. Daraus folgt, dass sich das *autonome Modell von Literalität* nur auf die individuelle Aneignung und auf literale *Techniken* im Sinne Literalität₁ und Literalität₂, ausrichtet (Kamper, 1994).



Kompetenzen <-----> literacies

Abbildung 3: Differenzierung zwischen Kompetenzen und literacies auf Grundlage der Gestaltwahrnehmung (eigene Darstellung)

Das Zusammen- und Wechselspiel eines Orchesters kann als Metapher zur Klärung von Kompetenzen und Literalität (im Besonderen als *literacies*) dienlich sein, indem mit Bezug auf Leach (1978, S. 57) das Verstehen der „Orchesterpartitur“ als „materielle[r] Ausdruck“ und das Lesen der Notenblätter im Sinne von Kompetenzen zu betrachten sind. Ebenso das Lesen des Textes „von links nach rechts“, um die „Phrasen und Melodien“ (S. 58) zu erkennen. Nun beginnt jedoch schon die Literalität, da der Text auch „vertikal“ zu lesen ist, um die „harmonischen Klangkombinationen“ im Sinne von Überlagerungen zu verstehen, wodurch ein „gleichzeitige[s] Spiel verschiedener Instrumente hervorgebracht“ wird. Besonders die Hinweise auf einer Partitur für den Dirigenten erfordern ein *being literary*, da diese für die Auslegung, Deutung und Interpretation geschaffen wurden. Die „Partiturauszüge“ für die „einzelnen Instrumente“ entsprechen wieder vielmehr den Kompetenzen, da „die Töne, die das einzelne Instrument danach hervorbringt, keinen musikalischen Sinn“ haben. Vielmehr „ergibt sich ein musikalischer Sinn“ nur durch das Zusammenspiel und das Zusammenwirken. Die vielen Dimensionen, die der Dirigent gleichzeitig denkt, wobei es sowohl um das „Einhalten der Tempi“ als auch um die „harmonischen Kombinationen“ und somit um die „einzelnen Instrumente“ geht, verweisen eindeutig auf *literacies*, also auf ein Vermögen. Im Grunde und erneut mit Blick auf das *Mentoring* handelt es sich beim Dirigieren um das Unterrichten. Also inmitten und *unter* den Menschen gestaltet die *Lehrperson* im *Zwischen* und auf dem Fundament der Beziehung und des In-Beziehung-Seins (u. a. mit der Gebärdensprache des Dirigierens) ein Ausrichten und Zeigen, bringt das zu Wissende, zu Könnende und das Wahrnehmbare in eine Richtung, lenkt das Denken, Sehen, Hören, Empfinden usw. auf ein Ziel hin. Unterrichten ist Lehren, Lehren ist Lernen par excellence.

Nach Street (1994, S. 114) findet nun das *wirklich* literate als *being literary* durch *literacies* erst *durch* und *in* einer *spezifischen* und *konkreten Praxis* sowie durch die Betonung des „*personal* Wichtige[n]“ (Brune, 2020, S. 203; Herv.) statt, wodurch das *Performative* erst hervortritt (siehe Abbildung 3). Im Besonderen ist eine solche Literalität zugleich in einen *sozialen, prosozialen* und *kulturellen* Kontext, also in „social-cultural bias“ eingebettet und verortet. Dieses Verständnis entwickelt nach Street (1993, S. 7) die Perspektive des „ideological model of literacy“. Der Begriff der Ideologie wird dabei als Platzhalter verwendet, um die *wertgeladenen Spannungen* „zwischen Macht und Autorität einerseits und Widerstand und Kreativität andererseits“ (Linde & Stübe, 2009, S. 31) zu betonen und auf die *Vielfältigkeit* und *Pluralität* von Literalität hinzuweisen. Das *ideologische Modell* ist eine zutiefst „ethnographische Position“ (Kamper, 1994, S. 574) und daher bei der Analyse von Literalität *allgemein* der „entgegengesetzte Pol“ vom *autonomen Modell*. Auch in Bezug zu Bühlers Formulierung vom „Aha-Erlebnis“, welches das Zusammenkommen von verschiedenen Ideen und Vorstellungen meint und woraus eine neue, andere Idee oder auch das begreifende Verstehen entstehen kann, meint einen Moment der *literacies*, in welchem Überlagerungen ein Mehr von etwas und ein Anderes von etwas eröffnen (Brinkmann, 2012, S. 73). Diese Ein-Sichten sind wesentlich für ein Verständnis von *Mentoring*, in welchem Begleitungsansätze der *Anleitung*, *Beratung* und im Besonderen des *Coachings* zusammenwirken.

4. Ausblick und Zusammenfassendes

Durch die Arbeiten u. a. von Cole & Scribner (1981), Rogers (1992), Rogers & Horrocks (1986), Street (1984) und Barton & Hamilton (1998) erfolgte eine wesentliche Weitung von Literalität, die einerseits das Zusammenwirken und Zusammenspielen von vielfältigen Momenten von Fähigkeiten und Fertigkeiten aufzeigt und die Überlagerungen, Interferenzen und die Inkommensurabilität zur Kompetenz in den Konzepten der *Literalität* bewusst und aktiv ohne vereinfachende Reduktion oder Atomisierung wahrnimmt. Andererseits wird diese Wahrnehmung und Positionalität deutlich durch die Begriffsveränderung ausgedrückt, wodurch *Literacy* nicht mit einem großem „L“ und in der Einzahl (-y) verwendet wird. Gerade um soziale, politische, gesellschaftliche und kulturelle Prozesse und Kontexte kritisch, breit sowie emanzipatorisch zu fassen wie auch zu verstehen, wird der Begriff der *literacies* mit kleinem „l“ und in der Mehrzahl (-ies) eingeführt, wodurch im Besonderen auf den Bezug und die Beziehung zu *Wertorientierungen* und zu *Weltanschauungen* in der Mehrzahl (-en) hingewiesen wird (Street, 1994; Wagner, 2004). Die Förderung, das Formen, Bilden und Einfordern von *literacies* ist im Grunde die Idee von Mentoring, weshalb jedes einfache Verständnis von reiner Kompetenzerzeugung durch Mentoring im Grunde eine flache Vereinfachung von Mentoring darstellt. Ein wesentlicher Unterschied zu Kompetenzen besteht also darin, dass es dabei um „eine Art sinnlicher Präsenz“ (Brune, 2020, S. 41) zur „Ausbildung von Vorstellungen“ und *inneren* „bildhaften“ sowie „imaginativ[en]“ Modellierungen im Sinne des Moiré-Phänomens und der Interferenzen geht, also um *synthetisierende, emergente* und *fulgurative* Aspekte und Momente, die sich *bewegend* im Zusammenwirken aus *Vorstellungen* und *Gedanken* heraus zwischen *Details* und *Ganzheiten* formen.

Bei der Literalität als *literacies*, aber auch im Grunde bei der Literalität₁ als Zusammenspiel von Lesen und Schreiben kann es nicht um rein instrumentelle, funktionale oder analytische Aspekte gehen. Im Besonderen unterscheiden sich die beiden Ideen, also die Konzepte von Kompetenz und Literalität durch die Idee des Begriffs der *Leistung* sowie durch die theoretische Unterscheidung von *Performanz* und *Performativ* (siehe dazu den Beitrag von Wiesner und Prieler zu Kompetenz in diesem Band). Die „Inkommensurabilität besteht [...] zwischen [den] Theorien“ (Welsch, 1987, S. 268) und damit, worauf sie sich „gemeinsam beziehen“. Eine gemeinsame Darstellung von Literalität und Kompetenz sowie deren Differenzierungen lässt sich nur schwerlich anschaulich anfertigen, da es sich um Umkippbilder handelt, wodurch am ehesten *structural literacy* und *cognitive/contextualized competence* eine Inversionsfigur bilden, *functional literacy* und *functional competence* eine weitere Kippfigur formen und *being literary* noch eher oder am ehesten einem Umkippen der *meta-competence* entspricht (siehe Abbildung 4). *literacies* ist als Form hingegen eine Besonderheit und Andersheit, da die *social competence* zwar in einem weiten Sinne zur Inversionsfigur zugehörig erscheint, jedoch zugleich der Weite und Fülle von *literacies* selbst beim Umkippen in keiner Weise der *social competence* entsprechen kann. Vielmehr ist *literacies* eine Gemengelage aller Herangehensweisen von Literalität (siehe dazu Abbildung 3). Dieser Beitrag ergänzt somit als zweite Skizze die deskriptiv-phänomenologischen Einsichten aus der ersten Skizze zu den *Kompetenzen* (von Wiesner und Prieler in diesem Sammelband).

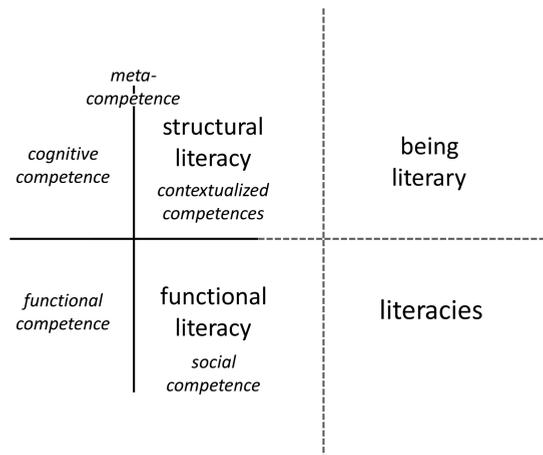


Abbildung 4: Modellierung von Literalität und Kompetenz und deren unterschiedliche Herangehensweisen (eigene Darstellung)

Zusammenfassend lässt sich über *alle* Herangehensweisen an Literalität im Besonderen mit Blick auf das *Mentoring* festhalten, dass selbst im engsten und minimalen Verständnis dieses Konzepts *immer* zugleich mindestens *zwei* Fähigkeiten (und/oder Fertigkeiten) betont werden, die ineinander übergehen und miteinander zu einem *Vermögen* verflochten sind, wie Lesen *und* Schreiben, Sprechen und Hinhören sowie auch die Einbeziehung von Lernfreude *und* Interesse usw. Literalität als *Kompetenzbündel* zu bezeichnen, ist selbstverständlich weder unrichtig noch unwahr, jedoch besteht so ein Bündel aus vielfältigen Wechselwirkungen, womit der Begriff Kompetenzbündel einfach doch zu kurz greift und die Besonderheiten nicht ausdifferenziert. Gerade dieses Mit- und Ineinander von Fähigkeiten und Fertigkeiten stellt sich bei *literacies* umfänglich *anders* dar als bei der Idee von Kompetenzen, da dieses Mit- und Ineinander der Fähigkeiten und Fertigkeiten ein *Vermögen* erschafft, welches eben nicht dem Können oder Wissen im Sinne der Kompetenz entspricht. Daher kann es bei der Bestimmung und Klärung von *Mentoring* wie auch bei der Entwicklung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Befähigungen (und mit Blick auf das *Mentoring* als komplexes und vielfältiges Begleitungskonzept) nicht vordergründig oder maßgeblich nur um *einzelne* Kompetenzen oder um die bloße Berücksichtigung von Kompetenzlisten (wie Rezepte mit Aufzählungspunkten) gehen, sondern vielmehr um mannigfaltige Wechselbezüge von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die zu Befähigungen führen. Durch diese Mannigfaltigkeit und die darin innewohnenden Überlagerungen tritt im *Mentoring* im Besonderen wie bei einer Kippfigur das *Phänomen des Vermögens* in den Vordergrund. Das *Mentoring* nimmt sich also gerade der *Ausbildung* und *Ausformung* von *Vermögen* an, welches im Besonderen in der *Haltung* und im *Unterrichten* durch *being literary* und über *literacies* als Fundament ersichtlich wird.

Referenzverzeichnis

- Adorno, T. W. (1963). Fernsehen und Bildung. In G. Kadelbach (Hrsg.), *Erziehung zur Mündigkeit Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 bis 1969* (Auflage 2013). Suhrkamp.
- Amidor, I. (2000). *The Theory of the Moiré Phenomenon*. Springer.
- Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Schümer, G., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Leske + Budrich.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies. Reading and Writing in One Community* (Ed. 2003). Routledge.
- Bayertz, K. (1981). *Wissenschaftstheorie und Paradigmenbegriff*. J. B. Metzler.
- Bèlanger, P. (1994). Literacy and Literacies: Continuity and Discontinuity. *Language and Education: Sustaining Local Literacies (special issue)*, 1 & 2, 87–94.
- Brinkmann, M. (2012). *Pädagogische Übung: Praxis und Theorie einer elementaren Lernform*. Schöningh.
- Brune, C. (2020). *Literarästhetische Literalität: Literaturvermittlung im Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Bildungsideal*. transcript.
- Bühler, K. (1934). *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Ullstein.
- Cambridge Assessment. (2013). *What is literacy? An investigation into definitions of English as a subject and the relationship between English, literacy and 'being literate'*. A Research Report Commissioned by Cambridge Assessment. Assessment Network and Research. <https://www.cambridgeassessment.org.uk/our-research/all-published-resources/research-reports/>
- Campbell, B. (1990). What is literacy? Acquiring and using literacy skills. *Australasian Public Libraries and Information Services*, 3 (3), 149–152.
- Campell, A. (2001). Chapter 4: Interpreting the Adult Literacy Scales and Literacy Levels. In I. Kirsch, K. Yamamoto, N. Norris, D. Rock, A. Jungeblut & P. O'Reilly (Hrsg.), *Technical Report and Data File User's Manual for the 1992 National Adult Literacy Survey* (S. 70–92). U. S. Department of Education.
- Carolus, A., Augustin, Y., Markus, A. & Wienrich, C. (2023). Digital interaction literacy model – Conceptualizing competencies for literate interactions with voice-based AI systems. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100114.
- Cassirer, E. (1923). *Philosophie der symbolischen Formen. Erster Teil: Die Sprache*. Cassirer.
- Cassirer, E. (1925). *Philosophie der symbolischen Formen. Zweiter Teil: Das mythische Denken* (Auflage 2010). Meiner.
- Cassirer, E. (1929). *Philosophie der symbolischen Formen. Dritter Teil: Phänomenologie der Erkenntnis* (Auflage 2010). Meiner.
- Chalmers, A. F. (1976). *Wege der Wissenschaft: Einführung in die Wissenschaftstheorie* (N. Bergemann, Hrsg.; Auflage 2007). Springer.
- Chudaske, J. (2012). *Sprache, Migration und schulfachliche Leistung*. VS.
- Cicero, M. T. (1996). *Vom Wesen der Götter. De natura deorum* (O. Gigon & L. Straume-Zimmermann, Hrsg.). Artemis und Winkler.
- Cole, M. & Scribner, S. (1981). *The Psychology of Literacy*. Harvard University Press.
- Dehn, M., Merklinger, D. & Schüler, L. (2011). *Texte und Kontexte: Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule*. Klett/Kallmeyer.

- Dürscheid, C. (2016a). *Einführung in die Schriftlinguistik*. Vandenhoeck & Ruprecht (UTB).
- Dürscheid, C. (2016b). Nähe, Distanz und neue Medien. In H. Feilke & M. Hennig (Hrsg.), *Zur Karriere von „Nähe und Distanz“* (S. 357–386). De Gruyter.
- Euringer, C. (2015). Was ist Grundbildung? Untersuchung des Grundbildungsverständnisses aus Perspektive der Bildungsverwaltung in Deutschland. In A. Grotlüschen & D. Zimper (Hrsg.), *Alphabetisierung und Grundbildung* (S. 27–40). Waxmann.
- Feilke, H. (2011). Literalität und literale Kompetenz: Kultur, Handlung, Struktur. (Erweiterte und überarbeitete Fassung eines 2006 erstveröffentlichten Aufsatzes: „Literalität: Kultur, Handlung, Struktur.“) *leseforum.ch: Online-Plattform für Literalität*, 1, 1–18.
- Fink, E. (1957). Operative Begriffe in Husserls Phänomenologie. *Zeitschrift für Philosophische Forschung*, 3 (11), 321–337.
- Freire, P. & Macedo, D. P. (1987). *Literacy: Reading the word & the world*. Bergin & Garvey.
- GCU, G. C. for U. (1991). *Weltdeklaration „Bildung für alle“ und Aktionsrahmen zur Befriedigung der grundlegenden Lernbedürfnisse: Beschlüsse der Weltkonferenz „Bildung für alle“ – Befriedigung der grundlegenden Lernbedürfnisse, Jomtien, Thailand, 5. bis 9. März 1990*. UNESCO.
- Giselsson, K. (2020). Critical Thinking and Critical Literacy: Mutually Exclusive? *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 14 (1), 1–9.
- Gordon, P. & Lawton, D. (2005). *Dictionary of British Education*. Woburn.
- Gray, W. S. (1956). *The Teaching of reading and writing: An international survey* (Ed. 1969). UNESCO.
- Groeben, N. (1975). Gestalttheorie als Irrationalismusbasis? Das Bild der „gestalt switch“ und irrationalistische Tendenzen in der neueren Wissenschaftstheorie. In S. Ertel, L. Kemmler & M. Stadler (Hrsg.), *Gestalttheorie in der modernen Psychologie* (S. 134–145). Steinkopp.
- Hanson, N. R. (1958). *Patterns of Discovery: An Inquiry into the Conceptual Foundations of Science* (Edition 1981). Cambridge University Press.
- IALS-OECD. (2000). *Literacy*. OECD Publications.
- Illich, I. (1987). A plea for research on lay literacy. *Interchange*, 18 (1–2), 9–22.
- Jenkins, L. & Baldi, S. (2001). Chapter 1: The National Adult Literacy Survey: An Overview. In I. Kirsch, K. Yamamoto, N. Norris, D. Rock, A. Jungeblut & P. O’Reilly (Hrsg.), *Technical Report and Data File User’s Manual For the 1992 National Adult Literacy Survey* (S. 1–10). U. S. Department of Education.
- Kamper, G. (1994). Analphabeten oder Illiterate. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 572–579). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kirsch, I., Jungeblut, A. & Mosenthal, P. (2001). Chapter 13: Interpreting the Adult Literacy Scales and Literacy Levels. In I. Kirsch, K. Yamamoto, N. Norris, D. Rock, A. Jungeblut & P. O’Reilly (Hrsg.), *Technical Report and Data File User’s Manual For the 1992 National Adult Literacy Survey* (S. 297–347). U. S. Department of Education.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8* (11–29).
- Krieg, C. (1882). *Grundriss der römischen Altertümer. Ein Lehrbuch für Studierende der oberen Gymnasialklassen und für Lehramtskandidaten*. Herdersche Verlagshandlung.
- Kron, F. & Sofos, A. (2003). *Mediendidaktik. Neue Medien in Lehr- und Lernprozessen*. UTB.

- Leach, E. R. (1978). *Kultur und Kommunikation: Zur Logik symbolischer Zusammenhänge*. Suhrkamp.
- Leithwood K., Day C., Sammons P., Harris A. & Hopkins D. (2006). *Successful School Leadership What It Is and How It Influences Pupil Learning*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Linde, A. (2007). Alphabetisierung, Grundbildung oder Literalität? In A. Grotluschen & A. Linde (Hrsg.), *Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion? Literacy, basic education or reading competencies? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion* (S. 90–99). Waxmann.
- Linde, A. & Stübe, B. (2009). Literalität als soziale Praxis im Stadtteil. Ein ethnographischer Ansatz für die Grundbildungspraxis. *DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Alphabetisierung* (1), 30–33.
- Livingstone, S., Van Couvering, E. & Thumim, N. (2008). Converging Traditions of research on Media and information literacies: Disciplinary, Critical, and Methodological issues. In J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear & D. Leu (Hrsg.), *Handbook of research on new literacies* (S. 103–132). Lawrence Erlbaum.
- Luke, C. (1989). *Pedagogy, printing, and Protestantism: The discourse on childhood*. State University of New York Press.
- Luke, C. (2003). Pedagogy, Connectivity, Multimodality, and Interdisciplinarity. *Reading Research Quarterly*, 3 (38), 397–403.
- McLuhan, M. (1962). *Die Gutenberg-Galaxis: Das Ende des Buchzeitalters* (Auflage 1995). Addison-Wesley.
- McLuhan, M. (1964). *Die magischen Kanäle. Understanding Media* (Auflage 1996). Econ.
- National Research Council. (2005). *Measuring Literacy. Performance Levels for Adults*. Committee on Performance Levels for Adult Literacy, Board on Testing and Assessment. Center for Education. Division of Behavioral and Social Sciences and Education (R. M. Hauser, C. F. Edley, J. A. Koenig & S. W. Elliott, Hrsg.). National Academies Press.
- Ong, W. J. (1987). *Oralität und Literalität*. VS.
- Peirce, C. S. (1878). Deduktion, Induktion und Hypothese. In K.-O. Apel (Hrsg.) & G. Wartenberg (Übers.), *Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus* (Auflage 1991, S. 229–250). Suhrkamp.
- Pfeifer, W. (Hrsg.). (1995). *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen* (ungekürzte Auflage 2003). DTV.
- Pieper, H.-J. (1993). »Anschauung« als operativer Begriff. Eine Untersuchung zur Grundlegung der transzendentalen Phänomenologie Edmund Husserls. Meiner.
- Prengel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt*. VS.
- Rassool, N. (1999). *Literacy for sustainable development in the age of information*. Multilingual Matters.
- Reckwitz, A. (2021). Gesellschaftstheorie als Werkzeug. In A. Reckwitz & H. Rosa (Hrsg.), *Spätmoderne in der Krise: Was leistet die Gesellschaftstheorie?* (S. 23–150). Suhrkamp.
- Rogers, A. (1992). *Adults learning for development*. Cassell.
- Rogers, A. & Horrocks, N. (1986). *Teaching adults* (Ed. 2010). University Press. <http://www.dawsonera.com/depp/reader/protected/external/AbstractView/S9780335240364>
- Schratz, M., Schrittemser, I., Forthuber, P., Pahr, G., Paseka, A. & Seel, A. (2007). Domänen der Lehrer/innen/professionalität: Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/

- bildung. In C. Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung* (S. 123–138). Waxmann.
- Schütz, A. (1959). Typus und Eidos in Husserls Spätphilosophie. In I. Schütz (Hrsg.), *Gesammelte Aufsätze III: Studien zur phänomenologischen Philosophie* (Auflage 1971, S. 127–152). Martinus Nijhoff.
- Steinig, W. & Huneke, H.-W. (2011). *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Schmidt.
- Street, B. (Hrsg.). (1993). Introduction: The New Literacy Studies. In *Cross-Cultural Approaches to Literacy* (Reprint 1997, S. 1–21). Cambridge University Press.
- Street, B. (1994). The New Literacy Studies: Implications for Education and Pedagogy. *Changing English*, 1 (1), 113–126. <https://doi.org/10.1080/1358684940010109>
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Street, B. V. (1994). What is meant by local literacies? *Language and Education*, 8 (1–2), 9–17.
- Tröster, M. & Schrader, J. (2016). Alphabetisierung, Grundbildung, Literalität: Begriffe, Konzepte, Perspektiven. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 42–58). Waxmann.
- Trültzsch-Wijnen, C. W. (2020). *Medienhandeln zwischen Kompetenz, Performanz und Literacy*. Springer.
- UIP, U. I. for E. (1998). *Hamburger Deklaration zum Lernen im Erwachsenenalter. Agenda für die Zukunft*. CONFINTEA. Fünfte Internationale Konferenz über Erwachsenenbildung 14.–18. Juli 1997. UNESCO.
- UNESCO. (1957). *World illiteracy at mid-century. A statistical study*. Winterthur.
- Venezky, R. L. (1990). Definitions of Literacy. In R. L. Venezky, D. A. Wagner & B. S. Ciliberti (Hrsg.), *Toward Defining Literacy* (S. 2–16). International Reading Association.
- Vukovich, A. (1977). Fähigkeit. In H. Rombach (Hrsg.), *Wörterbuch der Pädagogik. Band 1. Abendschule bis Genetische Methode* (S. 295). Herder.
- Wagner, D. A. (2004). Literacy(ies), culture(s), and development(s): The ethnographic challenge. *Reading Research Quarterly*, 39 (2), 234–241.
- Welsch, W. (1987). *Unsere postmoderne Moderne* (Auflage 2008). Akademie.
- Werner, B. (2009). Kulturelle Literalität: Implikationen des Literacy-Konzepts für eine kompetenz- und alltagsorientierte, realitätsnahe Didaktik der Lernbehindertenpädagogik. *Empirische Sonderpädagogik*, 2 (1), 41–59.
- Whitehead, A. N. (1925). *Wissenschaft und moderne Welt* (Auflage 2011). Suhrkamp.
- Whitehead, A. N. (1927). *Kulturelle Symbolisierung* (Auflage 2000). Suhrkamp.
- Whitehead, A. N. (1933). *Abenteuer der Ideen* (Auflage 2000). Suhrkamp.
- Whitehead, A. N. (1967). *Die Ziele von Erziehung und Bildung und andere Essays* (C. Kann & D. Sölch, Hrsg.; Auflage 2018). Suhrkamp.
- 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). Wertorientiertes Mentoring: Werte, Werthaltungen und Wertberührungen. Wert- und Sinnerfahrung als Thema des Mentorings – Reflexionen und Klärungen. In J. Dammerer, E. Windl & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 213–241). Studienverlag.

- Wiesner, C. (2022). Wahrnehmen, wie wir führen: Begleitung von den Geltungsansprüchen her verstehen. Die dritte Skizze einer Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion. In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren. Band 2* (Bd. 2, S. 463–514). Studienverlag.
- Wiesner, C. & Dammerer, J. (2020). Begleitung und Unterstützung der formativen Integration von Bildungsstandards. Haltung als Gelingensbedingung. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (Bd. 7, S. 250–296). Waxmann.
- Williams, R. (1976). *Keywords. A Vocabulary of Culture and Society* (Edition 1983). Oxford University Press.
- Woodhouse, H. (1992). Literacy: A Process of Interpreting the World as a Text. *The Journal of Arts Management, Law, and Society*, 22 (2), 174–188.

Was Mentor*innen wissen und können (sollen)

Abstract

Der vorliegende Artikel thematisiert die mit der Tätigkeit als Mentor*innen einhergehenden professionellen Rollen, Aufgaben und Kompetenzen. Es handelt sich um einen theoretisch-konzeptionellen Beitrag, der den aktuellen Wissensstand mit Blick auf die Anforderungen und Kompetenzen von Lehrer*innenbildner*innen aufarbeitet.

1. Einleitung

Während vor einigen Jahrzehnten der Fokus der Lehrer*innenbildung noch auf der Ausbildung der Lehrkräfte lag, gewinnt in jüngerer Zeit die Lehrer*innenfortbildung immer mehr an Bedeutung. Gesellschaftliche Veränderungsprozesse und das damit einhergehende Postulat lebenslangen Lernens begründen und verstärken diese Entwicklung. Zur Unterstützung und Qualifizierung der Lehrkräfte werden Initiativen zur Lehrer*innenfortbildung angeboten, welche das im- oder explizite Ziel verfolgen, die Qualität von Schule und Unterricht zu entwickeln und zu sichern: „Teachers, and the professional development they receive, are some of the focal points of interest in the educational arena“ (Maldonado, 2002, S. 1). Vor den 1950er Jahren gab es nur sporadische Fortbildungsangebote; wenngleich einige Lehrkräfte vereinzelt und individuell zusätzliche Qualifikationen erwarben, ging man im Allgemeinen davon aus, dass nach der abgeschlossenen Lehrer*innenausbildung keine weiteren Entwicklungen notwendig seien (Donnelly et al., 2002). Diese Perspektive wird heute durchaus kritisch gesehen: „Wissenschaftliche und alltagspraktische Wissensbestände [sind] nur situations- und fallbezogen zu stimulieren und zu überdenken [...]. Der eigentliche Professionalisierungsprozess kann erst in der beruflichen Praxis gelingen“ (Thole, 2005, S. 210). In den 1990er Jahren entwickelte und etablierte sich ein Paradigma, welches Lehrkräfte als aktive Lernende positionierte und die wichtige Rolle von kontextuellen Elementen betonte. McDonald (2009) hebt dabei hervor: „This new professional development paradigm emphasized the importance of constructively mediated content, long-term learning processes, on-the-job related learning contexts, school-reform activities, reflective practice, collaborative processes and a variety of approaches“ (S. 625).

In den letzten 30 Jahren begann die internationale Forschung den Blick zunehmend auf die Lehrer*innenbildner*innen zu richten. Die Begriffe „Teacher Educator“ oder „Lehrer*innenbildner*in“ umfassen dabei eine überaus heterogene Berufsgruppe (Tack et al., 2018; Schrittmesser, 2020). Der Arbeit als Lehrer*innenbildner*in gehen Dozierende an Hochschulen, Forschende, Lehrende an Schulen, Mentor*innen, Supervisor*innen und

Schulleitungen nach (Schrittesser, 2020). Diese verschiedenen Fokusse in der Ausübung der beruflichen Tätigkeit als Lehrer*innenbildner*in bedingen eine Vielfältigkeit an Qualifikationswegen:

„Sie reichen von einem Lehramtsstudium, einigen Jahren an Berufserfahrung und Engagement als kompetente Lehrkraft über Ausbildungen als Mentorinnen und Mentoren, als Coaches oder in der Supervision und Beratung bis hin zu wissenschaftlichen Karrieren und der damit verbundenen Promotion und Habilitation.“ (Schrittesser, 2020, S. 844)

Im folgenden Beitrag werden die mit der Tätigkeit von Lehrer*innenbildner*innen als Mentor*innen einhergehenden professionellen Rollen, Aufgaben und Kompetenzen dargestellt sowie deren Identität und Beziehung diskutiert; darüber hinaus werden praxis- sowie forschungsbezogene Desiderata mit Blick auf die systemische Integration der Mentor*innenbildung und Forschungslücken angeführt.

2. Professionelle Rollen von Lehrer*innenbildner*innen

Als ein relevanter theoretischer Ausgangs- bzw. Bezugspunkt in diesem Themenfeld dient der Literature Review von Lunenberg und Kolleg*innen (2014), in dem Lehrer*innenbildner*innen als „all those who teach or coach (student) teachers with the aim of supporting their professional development“ (S. 5) definiert werden. Die Autor*innen beleuchten das professionelle Handeln der Lehrer*innenbildner*innen in unterschiedlichen Rollen. Sie betonen insbesondere: „Hence, if we wish to take the profession of teacher educator seriously, this situation asks for a solid analysis and synthesis of what is known in this field“ (S. 1). Lunenberg und Kolleg*innen (2014) erfassen das Wissen und Können der Lehrer*innenbildner*innen in sechs unterschiedlichen professionellen Rollen: „Teacher of teachers“, „Researcher“, „Coach“, „Curriculum Developer“, „Gatekeeper“ und „Broker“. Jede Rolle betont andere Schwerpunkte in der Arbeit als Lehrer*innenbildner*in und geht mit differenzierten Aufgaben, Anforderungen sowie Handlungen einher.

Wesentlich für die Rolle „Teacher of Teachers“ ist die entsprechende pädagogische Expertise in diesem speziellen Handlungsfeld. Die Lehrer*innenbildner*innen sollen in der Lage sein, nicht nur Lehrinhalte ansprechend aufzubereiten, sondern darauf basierende pädagogische Prinzipien sowie Theorien zum Ausdruck zu bringen (Lunenberg et al., 2014). Beispiele hierfür sind das Wissen über erwachsenengerechte Lehr- und Lernsettings, selbst-reguliertes Lernen oder der Umgang mit diversen Herausforderungen, die während der pädagogischen Arbeit auftreten können.

Durch das Einnehmen der Rolle als „Researcher“ kann das gesamte Berufsfeld der Lehrer*innenbildung professionalisiert werden, indem eine theoretische sowie reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen pädagogischen Tätigkeit forciert wird (Lunenberg et al., 2014). Diese Auseinandersetzung erfolgt durch die Beschäftigung mit Forschungsergebnissen im Feld der Lehrer*innenbildung sowie durch die Publikation eigener Forschungsarbeiten. Damit einher geht oftmals die Frage nach der Identität, die diese Rolle mit sich bringt. Viele sehen sich eher als „Researcher“ denn als Lehrer*innenbildner*in, zumal ihr Wirken hauptsächlich im Bereich der Wissensgenerierung verortet werden kann.

Die Rolle der Lehrer*innenbildner*innen als „Curriculum Developer“ umfasst eine klare Vision darüber, welches Wissen für Lehrkräfte relevant ist und wie professionelles Lernen möglich wird. Außerdem sollen Lehrer*innenbildner*innen in dieser Rolle Rahmenbedingungen für eine bedeutsame Zusammenarbeit zwischen Schulen, Universitäten und angehenden Lehrpersonen schaffen (Lunenberg et al., 2014).

In ihrer Rolle als „Gatekeeper“ ebnet Lehrer*innenbildner*innen angehenden Lehrkräften den Weg in den Lehrberuf. Sie erläutern Lehramtsstudierenden beispielsweise wesentliche Merkmale des zukünftigen Berufsfeldes und zeigen dafür bedeutsame Kompetenzen auf (Lunenberg et al., 2014). Außerdem sind „Gatekeeper“ damit betraut, Kompetenzen von angehenden Lehrpersonen zu erfassen und deren Eignung für den Lehrberuf festzustellen. Die Autor*innen halten fest, dass die Grenzen zwischen den Rollen als „Gatekeeper“ und „Coach“ zum Teil fließend sind:

„[...] the responsibility for the assessment [of student teachers] is increasingly shared with mentors, who often have different perspectives on the quality criteria student teachers should meet. Above all, it seems that teacher educators struggle with combining the role of coach and the role of gatekeeper.“ (Lunenberg et al., 2014, S. 58)

In der Rolle des „Broker“ gilt es als Lehrer*innenbildner*in, die Kooperation zwischen den Institutionen, die an der Ausbildung von Lehrkräften beteiligt sind, zu intensivieren. Dies kann durch die Bereitstellung eines dritten Ortes gelingen, in dem Lehrer*innenbildner*innen verschiedener Institutionen eine gemeinsame Vision, Absicht und Identität entwickeln (Lunenberg et al., 2014). Diesbezüglich sind beispielsweise gute Kommunikationsfähigkeiten, die Schaffung einer sicheren sowie positiven Atmosphäre für die Lehrpersonen und Selbstreflexion in der Ausübung der Tätigkeit gefragt.

Die letzte Rolle, welche von Lunenberg und Kolleg*innen angeführt wird, ist jene des „Coach“. Diese umfasst insbesondere die Mentor*innentätigkeit und wird deshalb im Folgenden ausführlicher beschrieben.

Lehrer*innenbildner*innen, die ihrer Rolle als „Coach“ nachkommen, begleiten angehende Lehrpersonen oder jene, die bereits im Berufsleben stehen (Lunenberg et al., 2014). Die zentrale Aufgabe als Coach ist es, den Lernprozess angehender Lehrpersonen in der Praxis zu unterstützen. Wold und Kolleg*innen (2011) identifizieren Qualitätsmerkmale für diese Rolle. Beispielsweise sollen Coaches inspirierend, enthusiastisch, respektvoll, hilfsbereit und zugänglich sein (Wold et al., 2011 zit. n. Lunenberg et al., 2014). Es wird zwischen Coaches, die an Schulen tätig sind, und jenen, die in der Ausbildungsstätte der Lehrkräfte arbeiten, unterschieden. Lunenberg und Kolleg*innen tragen dabei Anforderungen an diese speziellen Lehrer*innenbildner*innen zusammen. In erster Linie sollen Coaches sowohl professionelle als auch emotionale Unterstützung bieten (Lunenberg et al., 2014). Um angehende Lehrpersonen professionell begleiten zu können, ist es relevant, über Fachwissen, praktische Erfahrung als Lehrer*in sowie über gute Kommunikationsfähigkeiten zu verfügen. Außerdem gilt es, eine gute Balance zwischen Hilfestellung und Herausforderung gegenüber angehenden Lehrpersonen zu halten. Die Ermöglichung von problemorientiertem Lernen sowie konstruktiven Diskussionen soll ebenso beherrscht werden. Weiters ist die Schaffung eines förderlichen Rahmens für Reflexion von Bedeutung; dadurch kann eine Verbindung von praktischem Wissen und theoretischen Konzepten gelingen. Eine Voraussetzung dafür ist die Bereitschaft der Coaches, ihr eigenes Wissen und Handeln

kontinuierlich zu reflektieren und diese Erkenntnisse offenzulegen (Lunenberg et al., 2014). Zusammenfassend halten Lunenberg und Kolleg*innen folgende Anforderungen an Coaches fest:

„The workplace facilitators should not only take an advisory role and introduce novice teachers to the school, but they should ask more questions and promote discussion and reflection. While doing so, they should go beyond the local context [...] In general, workplace facilitators insufficiently make their own teaching behaviour and the underlying thinking explicit. In conclusion, they should be better prepared for a broader task conception.“ (S. 48)

Bartonek und Ziegler (2020) nehmen eine Begriffsdifferenzierung zwischen „Coaching“ und „Mentoring“ vor. Sie definieren Mentoring als eine dynamische Partnerschaft zwischen einem neuen Mitglied einer Organisation und einer erfahrenen Person. Im Zuge dieser Partnerschaft soll im pädagogischen Kontext eine eigene professionelle Haltung des neuen Mitgliedes zu Schule und Unterricht entwickelt werden. Mentoring wird dabei als die umfassendste Form der Lernbegleitung verstanden, der Coaching als eine Form der professionellen Beratung untergeordnet ist (Bartonek & Ziegler, 2020).

3. Professionelle Aufgaben, Kompetenzen und Identität als Mentor*in

Lynn und Nguyen (2020) verweisen einerseits auf die Notwendigkeit von qualitativem Mentoring für angehende Lehrpersonen, andererseits auch auf das Fehlen von genauen Beschreibungen von standardisierten Anforderungen in der Literatur. Trotz der Relevanz, die dem Handeln von Mentor*innen zugeschrieben wird, bleiben die Ansprüche an diese Berufsgruppe diffus und in sich widersprüchlich (Schnebel, 2020).

Parker und Kolleg*innen (2021) beschreiben, dass es zu den Hauptaufgaben von Mentor*innen gehört, angehende Lehrpersonen in ihrer professionellen Entwicklung zu fördern. Beginnende Lehrer*innen bezeichnen die Praxisphase inklusive Mentoring als den entscheidenden Abschnitt am Ende des Lehramtsstudiums.

Schnebel (2020) verweist darauf, dass Mentoring das Lernen und die persönliche Entwicklung von angehenden Lehrkräften fördern soll. Es geht folglich um eine Lernbegleitung, die Selbstbestimmung und Selbstregulierung von Lehrkräften in den Fokus rückt:

„Als Aufgaben werden insbesondere die Einführung in das System Schule, die Unterstützung der pädagogisch-didaktischen Kompetenzentwicklung und der Übernahme der Lehrerinnen- und Lehrerrolle sowie die Bereitstellung von Erfahrungsräumen gesehen (Tomlinson, Hobson & Malderez, 2010).“ (Schnebel, 2020, S. 87)

Ähnlich führen Parker und Kolleg*innen (2021) Schlüsselkompetenzen an, über die Mentor*innen verfügen sollten:

„These include attention to strategies for working with adult learners, providing emotional support, engaging in feedback cycles, gradually releasing responsibility and

control, and scaffolding reflection on teaching and learning (Hobson et al., 2009). These technical skills support the professional development of teacher candidates by way of the intentional actions of the mentor teacher.“ (S. 67)

Eine weitere Anforderung an gute Mentor*innen ist die Fähigkeit, die Bedeutung von Feedback zu erkennen und dieses auf konstruktive Weise geben zu können. Strategien, um in schwierigen Situationen und Diskussionen zu bestehen, gehören ebenso zum Anforderungsprofil (Parker et al., 2021). Eine weitere wesentliche Kompetenz ist jene zur Selbstreflexion und Explikation von eigenen Lehr- und Handlungsstrategien. Die Mentor*innen sollen als Vorbilder auftreten und den angehenden Lehrkräften Reflexionsstrategien eröffnen. Es ist von Vorteil, wenn Mentor*innen Co-Teaching-Strategien kennen, darlegen können und sinnvoll im Mentoring einsetzen.

Vikan Sandvik und Kolleg*innen (2020) thematisieren die professionelle Identität als Mentor*in und betonen, wie wichtig es ist, den Fokus vermehrt auf diese Rolle der Lehrer*innenbildner*innen zu legen. Mentor*innen sind mit dieser Rolle oftmals überfordert, da sie diesen spezifischen Aufgaben neben ihrer Tätigkeit als Lehrperson nachkommen müssen und ein Umdenken von der pädagogischen Arbeit mit Kindern zu einer andragogischen Arbeit mit angehenden Kolleg*innen gefordert ist. Diese Aspekte können zu einer nicht zumutbaren Arbeitsbelastung und einer damit einhergehenden schlechteren Qualität der pädagogischen Arbeit führen. Vikan Sandvik und Kolleg*innen (2020) konstatieren:

„The consequence of the challenges described above may be that many teachers do not feel committed to being mentors and, thereby, do not have the feeling of being an integrated part of a teacher education programme. In other words, there seem to be several institutional dilemmas concerning the school-based mentors’ role in teacher education.“ (S. 425)

4. Mentoring-Beziehung

Lynn und Nguyen (2020) betonen den Nutzen von Mentoring für die Entwicklung angehender Lehrpersonen und für das damit einhergehende Lernen. Die Autor*innen heben die Mentoring-Beziehung hervor und schreiben:

„There has been considerable research on the mentoring relationship and its potential benefits for learning, performance, networks, and personal satisfaction (Gordon, 2017; Grimmitt, Forgasz, Williams & White, 2018; Jones & Brown, 2011; Liou et al., 2017) [...] This perspective assumes that the mentoring relationship is reciprocal, with the mentor and mentee functioning as adult learners (Galbraith, 2003).“ (S. 296)

Dieses gemeinsame Lernen als Erwachsene findet in vier Phasen – „Initiation“, „Cultivation“, „Separation“ und „Redefinition“ – statt. Die erste Phase ist durch die Etablierung einer Arbeitsbeziehung, eine gemeinsame Zielvereinbarung, Vertrauensaufbau, Respekt und die Einführung in die Lehrprofession gekennzeichnet (Lynn & Nguyen, 2020). Phase zwei stellt Wachstum, Vertraulichkeit und aktive Pflege der Mentoringbeziehung in den Mittelpunkt.

Der Aufbau einer sicheren Atmosphäre, die Lernen begünstigt, kommt hier ebenso zum Tragen wie offene und konstruktive Diskussionen, die persönliches Wachstum ermöglichen. Die letzten beiden Phasen sind durch ein vollständiges Unabhängigwerden der angehenden Lehrperson charakterisiert; die Rollen im Mentoring-Prozess werden dabei neu definiert und eine Netzwerkerweiterung mit Peers wird angestrebt (Lynn & Nguyen, 2020).

Diese Mentoring-Beziehung sollte sowohl kollegial als auch kollaborativ sein mit dem Ziel, dass beide Personen in und aus dieser dynamischen Partnerschaft lernen können. Ruich und Kolleg*innen (2020) zufolge haben Mentor*innen diesbezüglich einige wesentliche Aufgaben zu erfüllen, wie sie in nachfolgenden Zeilen zum Ausdruck bringen:

„As partners in the process of preparing new teachers, mentors form personal and professional relationships, agree on teaching strategies, create opportunities to reflect, and share practices. These partnerships illuminate the ongoing challenges and rewards inherent in being and becoming a teacher.“ (S. 49)

5. Praxisbezogene Desiderata: systemische Integration

Mentoring ist bisher eher lose in der Lehrer*innenbildung verankert. Eine systemische Integration in das Gesamtkonzept der Lehrer*innenbildung könnte zu einer Stärkung dieser Berufsrolle führen und die Arbeit als Mentor*in professionalisieren. Beispielhaft für eine solche Integration ist die PädagogInnenbildung NEU in Österreich, die zu einer Institutionalisierung des Mentorings führte (Dammerer, 2020).

„Diese*r Mentor*in in der Induktionsphase ist formell eine neue Funktion im österreichischen Schulsystem (Dammerer, 2019) [...] § 39a Abs. (3) im Bundesgesetzblatt (2013) führt diese explizit an.“ (S. 108)

Ruich und Kolleg*innen (2020) unterstreichen die Wichtigkeit der Praxiserfahrung, wenn es um die Begleitung von angehenden Lehrpersonen geht. Das eigene Handeln im pädagogischen Feld und die professionelle Begleitung durch Mentor*innen beeinflussen das Verständnis darüber, was „Lehrer*in sein“ bedeutet.

Um der Komplexität im Feld der Lehrer*innenbildung gerecht zu werden, braucht es Professionalität aller handelnden Akteur*innen – so auch der Mentor*innen. Eine Möglichkeit, um diese zu gewährleisten, ist eine gute Zusammenarbeit zwischen allen Institutionen der Lehrer*innenbildung. Mentor*innen sollen nicht nur einen Praxislernort zur Verfügung stellen, sondern angehende Lehrkräfte auch aktiv bei ihrem Berufseinstieg begleiten. Werden Mentor*innen besser in das Gesamtkonzept der Lehrer*innenbildung eingebunden, sehen sie sich auch eher in der Rolle als Lehrer*innenbildner*in. Ein solches Selbstverständnis muss bewusst gemacht und gestärkt werden (Vikan Sandvik et al., 2020).

Parker und Kolleg*innen (2021) plädieren für die Realisierung eines Curriculums für Mentor*innen, um den vielen Anforderungen, die dieser Beruf mit sich bringt, gerecht zu werden. Oftmals wird angenommen, dass gute Lehrpersonen auch gute Mentor*innen seien, ohne dies an Qualifikationen festzumachen. Parker und Kolleg*innen beschäftigen sich mit der Erarbeitung eines entsprechenden Vorbereitungsprogramms für Mentor*innen. Sie begründen die Notwendigkeit eines Programms beispielsweise damit: „To support the

mentoring partnership, mentor teachers also need specific training in developing communication skills for supporting adult learners“ (S. 67).

Die Mentor*innen sollen in solchen Programmen lernen, angehende Lehrpersonen emotional bestmöglich zu unterstützen. Hierfür sind Beziehungsarbeit und Empathie besonders wichtig (Parker et al., 2021). Der Erwerb weiterer wesentlicher Kompetenzen steht im Vordergrund. Gute Mentor*innen sollen zum Beispiel zuhören können, geduldig sein, neuen Ideen offen gegenüberstehen und konstruktives Feedback geben. Eine ständige Lernbereitschaft sowohl des Mentors bzw. der Mentorin als auch der angehenden Lehrperson ist im Rahmen solcher Programme von besonderer Relevanz (Parker et al., 2021). Weiters erklären die Autor*innen, dass ein Herunterbrechen komplexer Inhalte sowie die Fertigkeit, Fragen zu stellen, wesentliche Eigenschaften guter Mentor*innen sind. Sie akzeptieren außerdem eine gewisse Risikobereitschaft der angehenden Lehrpersonen und hegen hohe Erwartungen an sie. Es gilt, beginnende Lehrer*innen herauszufordern, ohne diese zu überfordern (Parker et al., 2021). Ein weiteres Beispiel für eine systemische Integration bietet die Pädagogische Hochschule Niederösterreich. Hier wurde ein Curriculum für Mentor*innen entwickelt und es wird ein Masterlehrgang im Ausmaß von 90 ECTS für diese Berufsgruppe angeboten. Ziel ist es, erfahrene Lehrer*innen für die Tätigkeit als Mentor*in zu qualifizieren. Im inhaltlichen Fokus stehen das Professionsverständnis und die eigene Rolle als Mentor*in, Lehren und Lernen im Mentoring, Kommunikation und Interaktion, Fähigkeiten zum Begleiten und Beraten beginnender Lehrpersonen, Organisations- und Personalentwicklung sowie Forschungsmethoden und die Forschungspraxis (Pädagogische Hochschule Niederösterreich, 2022).

6. Forschungsbezogene Desiderata: Forschungslücken

Die bisher genannten Aspekte bieten erste Hinweise und mögliche Antworten auf die Frage, was Mentor*innen wissen und können sollten. Gleichzeitig bleiben zahlreiche relevante Forschungslücken, welche zukünftig bearbeitet werden (können und sollen).

Lunenberg und Kolleg*innen (2014) formulieren etwa die Frage nach der professionellen Weiterentwicklung als Mentor*in. Die Autor*innen betonen die Relevanz, das Verhalten in dieser beruflichen Rolle noch besser verstehen zu lernen, um beispielsweise passgenaue Aus- und Weiterbildungsprogramme konzipieren zu können. Weiters gilt es, das Wirken in der Rolle als Mentor*in zu untersuchen. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie Mentor*innen über den lokalen Kontext hinausgehen und beginnende Lehrer*innen damit umfassender auf das pädagogische Berufsfeld vorbereiten können. Lynn und Nguyen (2020) fordern, eine Operationalisierung der Mentoring-Beziehung in der Lehrer*innenbildungsforschung stärker zu forcieren. Vikan Sandvik und Kolleg*innen (2020) stellen den Bedarf nach mehr integrativer Forschung im Feld der Lehrer*innenbildung in den Vordergrund; es geht dabei insbesondere darum, unterschiedliche Forschungsergebnisse klarer aufeinander zu beziehen und damit zusammenzudenken. Parker und Kolleg*innen (2021) nennen weitere Forschungslücken, beispielsweise die Frage nach der beruflichen Identität von Mentor*innen; diese soll in zukünftigen Forschungsvorhaben noch näher in den Blick genommen werden. Außerdem verweisen Parker und Kolleg*innen darauf, die Bedeutung von Reflexion im Rahmen der Tätigkeit als Mentor*in zu ergründen. Schnebel (2020) unterstreicht die Wichtigkeit, mehr über Ansprüche an und Aufgaben von Mentor*innen zu

erfahren. Besonders im Bereich des pädagogisch-(fach-)didaktischen Kompetenzerwerbs gibt es Forschungslücken, die adressiert werden sollen. Auch wenn vermehrt zur Mentor*innenrolle geforscht wird, gibt es jedoch bisher keine ausreichenden Befunde zur Gestaltung einer Vorbereitung auf diese spezielle Berufsrolle (Parker et al., 2021).

7. Fazit

Die aktuell vorliegende Literatur zeigt, dass Mentoring im Bereich der Lehrer*innenbildungsforschung zunehmend an Bedeutung gewinnt. Besonders im Fokus steht die Mentoring-Beziehung und damit einhergehende Aufgaben des Mentors bzw. der Mentorin sowie der angehenden Lehrkraft. Trotz vermehrten Forschungsinteresses ist es bisher nicht gelungen, ein Kompetenzmodell für diesen speziellen Bereich der Lehrer*innenbildung zu erarbeiten. Anforderungen an und Kompetenzen von Mentor*innen werden eher als wünschenswerte Handlungspraktiken formuliert und nicht als Standards für die Ausübung dieses Berufs ausgewiesen. Ob (und gegebenenfalls welche) Standards sinnvoll sind, gilt es in weiteren Arbeiten herauszufinden. Zudem bleiben die Anforderungen an diese Berufsgruppe in ihrer Formulierung teilweise undeutlich und durchaus widersprüchlich. Forschungslücken können bisher nur zum Teil adressiert werden. Gleichzeitig ergeben sich neue Forderungen, wie beispielsweise die nach einem Fokus auf die systemische Integration der Mentor*innen in das Gesamtkonzept der Lehrer*innenbildung. Dies könnte zu einer Stärkung der eigenen Identität in dieser Berufsrolle führen und die Arbeit als Mentor*in professionalisieren. Damit dies gelingen kann, gilt es, Mentoring im Rahmen der Lehrer*innenbildung insgesamt klarer zu positionieren und professionelles Handeln in diesem heterogenen Berufsfeld zu fördern.

Der Titel dieses Bandes, „Mentoring als Möglichkeitsraum – Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen – Wahrnehmen, wie wir gestalten“, impliziert einen Fokus auf Selbstreflexion, unter Berücksichtigung eigener Kompetenzen als Lehrer*innenbildner*in. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen können realisiert werden, wenn Lehrer*innenbildner*innen in unterschiedlichen professionellen Rollen diesem Anspruch selbst gerecht werden.

Referenzverzeichnis

- Bartonek, S. & Ziegler, V. (2020). Tutoring und Coaching in Abgrenzung zu Mentoring in der Phase des Berufseinstiegs von Lehrpersonen. In J. Dammerer, Ch. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 187–199). Studienverlag.
- Christof, E. & Köhler, J. (2020). *Schulheft: Bd. 180. Mentor*innen – Lehrer*innen. Zwischen Theorie und Praxis?* Studienverlag.
- Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Julius Klinkhardt.
- Dammerer, J. (2019). Mentoring in der Induktionsphase der PädagogInnenbildung NEU in Österreich. Beitrag zur Internationalen Woche 2019 der Pädagogischen Hochschule

- Niederösterreich. *R&E-Source: Internationale Woche*. Juli 2019. Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Dammerer, J. (2020). Anforderungen an Mentor*innen bei der Begleitung von beginnenden Lehrpersonen. In E. Christof & J. Köhler (Hrsg.), *Schulheft: Bd. 180. Mentor*innen – Lehrer*innen. Zwischen Theorie und Praxis?* (S. 106–117). Studienverlag.
- Dammerer, J., Wiesner, C. & Windl, E. (2020). *Mentoring im pädagogischen Kontext. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden*. Studienverlag.
- Donnelly, M. B., Dove, T. & Tiffany-Morales, J. (2002). *Technology-Related Professional Development in the Context of Educational Reform: A Literature Review*. SRI International.
- Galbraith, M. W. (2003). The adult education professor as mentor: A means to enhance teaching and learning. *Perspectives: The New York Journal of Adult Learning*, 1 (1), 9–20.
- Gordon, E. J. (2017). Exploring the dyad: The relationship establishment between a novice physical education teacher and his mentor. *Mentoring & Tutoring*, 25 (1), 27–41.
- Grimmett, H., Forgasz, R., Williams, J. & White, S. (2018). Reimagining the role of mentor teachers in professional experience: Moving to I as fellow teacher educator. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46 (4), 340–353.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25 (1), 207–216. doi:10.1016/j.tate.2008.09.001
- Jones, R. & Brown, D. (2011). The mentoring relationship as a complex adaptive system: Finding a model for our experience. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19 (4), 401–418.
- Liou, Y., Daly, A. J., Canrinus, E. T., Forbes, C. A., Moolenaar, N. M., Cornelissen, F., Hsiao, J. et. al. (2017). Mapping the social side of pre-service teachers: Connecting closeness, trust, and efficacy with performance. *Teachers and Teaching*, 23 (6), 635–657.
- Lunenberg, M., Dengerink, J. & Korthagen, F. (2014). *The Professional Teacher Educator. Roles, Behaviour, and Professional Development of Teacher Educators*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Lynn, S. & Nguyen, H. T. M. (2020). Operationalizing the mentoring processes as perceived by teacher mentors. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 28 (3), 295–317. <https://doi.org/10.1080/13611267.2020.1783499>
- Maldonado, L. (2002). *Effective professional development. Findings from research*. Online unter <http://www.collegeboard.com> [18.03.2014].
- McDonald, L. (2009). Teacher change: A dynamic interactive approach. *International Journal of Learning*, 6 (10), 623–636.
- Pädagogische Hochschule Niederösterreich (2022). *Mentoring. Hochschullehrgang mit Masterabschluss. Mentoring: Berufseinstieg professionell begleiten*. Online unter <https://www.ph-noe.ac.at/de/weiterbildung/hochschullehrgaenge-mit-masterabschluss/mentoring> [13.07.2022].
- Parker, A. K., Zenkov, K. & Glaser, H. (2021). Preparing School-Based Teacher Educators: Mentor Teachers' Perceptions of Mentoring and Mentor Training. *Peabody Journal of Education*, 96 (1), 65–75. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2021.1877027>

- Ruich, L. J., Browning, T. & Butera, G. (2020). Being There as a Support, a Guide, and to Intervene When You Have To: Mentors Reflect on Working with Teacher Candidates. *Education Leadership Review of Doctoral Research*, 8, 38–52.
- Schnebel, S. (2020). Coaching und Mentoring als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 85–90). Julius Klinkhardt.
- Schrittesser, I. (2020). Qualifikationswege Dozierender in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 843–850). Julius Klinkhardt.
- Tack, H., Valcke, M., Rots, I., Struyven, K. & Vanderlinde, R. (2018). Uncovering a hidden professional agenda for teacher educators: A mixed method study on Flemish teacher educators and their professional development. *European Journal of Teacher Education*, 41 (1), 86–104. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1393514>
- Thole, W. (2005). Professionalisierung und Studium. In W. Thole, C. Wegener & E.-U. Küster (Hrsg.), *Professionalisierung und Studium. Die hochschulische Qualifikation für die Kinder- und Jugendarbeit. Befunde und Reflexionen* (S. 195–214). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tomlinson, P. D., Hobson, A. J. & Malderez, M. (2010). Mentoring and teacher education. In B. McGaw, P. L. Peterson & E. Baker (Hrsg.), *International Encyclopedia of Education* (3. Aufl., S. 749–756). Elsevier.
- Vikan Sandvik, L., Solhaug, T., Lejonberg, E., Elstad, E. & Christophersen, K.-A. (2020). School mentors' perceived integration into teacher education programmes. *Professional Development in Education*, 46 (3), 424–439. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1623286>
- Wold, L. S., Young, J. R. & Risko, V. J. (2011). Qualities of influential literacy teacher educators. *Literacy Research and Instruction*, 50 (2), 156–172. doi:10.1080/19388071003746388

Zur Modellierung von Lehrer*innen-Kompetenz im Berufseinstieg

Systemische und individuelle Anforderungen an beginnende Lehrpersonen

Abstract

In nachfolgendem Beitrag wird eine Modellierung von Lehrkompetenz im Berufseinstieg – wie sie von Zeilinger und Dammerer (2022b) entworfen wurde – vorgestellt und diskutiert. Die systemischen und individuellen Anforderungen an Lehrpersonen im Berufseinstieg werden im Modell *Lehrer*innen-Kompetenz im Berufseinstieg – systemische und individuelle Anforderungen an beginnende Lehrpersonen* (Zeilinger & Dammerer, 2022b) heuristisch dargestellt. Um die genannten Anforderungen an und die Wirkungsbereiche von Lehrer*innen-Arbeit im ersten Jahr der beruflichen Tätigkeit zu modellieren, wurde in der theoretischen Grundlegung auf die in einer Studie von Zeilinger (2021) und Zeilinger und Dammerer (2022a) beschriebenen Kompetenzmodelle und die Erkenntnisse einer im Zuge dieser Studie durchgeführten empirischen Datenerhebung Bezug genommen. Die Dokumentenanalyse und empirische Datenerhebung dienten dazu, die individuellen Merkmale der Arbeit beginnender Lehrpersonen zu identifizieren.

1. Einleitung

Das von Zeilinger und Dammerer (2022b) vorgestellte Modell *Lehrer*innen-Kompetenz im Berufseinstieg – systemische und individuelle Anforderungen an beginnende Lehrpersonen* stellt den Versuch dar, das komplexe Anforderungsprofil an beginnende Lehrpersonen darzustellen und Lehrer*innen-Arbeit in ihren vielschichtigen Facetten abzubilden. Folgende Kompetenzmodelle bildeten die wissenschaftliche Ausgangssituation für das vorliegende Modell – die EPIK-Domänen von Lehrer*innen-Professionalität: Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext nach Schratz et. al. (2007), das heuristische Modell beruflicher Entwicklungsaufgaben im berufsbiografischen Verlauf gemäß Keller-Schneider (2020), die Kompetenzen von Lehrenden nach Schocker-von Ditfurth (2002) und das Kompetenzmodell von COACTIV mit Spezifikationen für das Professionswissen von Baumert & Kunter (2011).

In der Auseinandersetzung mit den ausgewählten Kompetenzmodellen wurden in der Konzeption des vorliegenden Modells jedoch Veränderungen einerseits und Erweiterungen andererseits vorgenommen, um zu einem dem Erkenntnisinteresse entsprechenden und zu einem den Ergebnissen der Studie angemessenen ersten Entwurf einer Modellierung von Lehrer*innen-Kompetenz im Berufseinstieg zu gelangen. Dieser erhebt keinen Anspruch

auf Allgemeingültigkeit und sei als Versuch verstanden, die besonderen Facetten von Lehrer*innenarbeit im Berufseinstieg grafisch aufzuzeigen.

Nachfolgend wird die theoretische Grundlegung dargestellt und die dem Modell zugrundeliegende Studie zusammengefasst.¹ In Kapitel 4 dieses Beitrags folgt die Vorstellung des darauf basierenden Versuchs einer Modellierung von Lehrer*innen-Kompetenz im Berufseinstieg. Nach einer deskriptiven Darstellung (4.1) werden die den Elementen des Modells zugrundeliegenden Theorien erläutert und Interpretationsräume (4.2) eröffnet.

2. Erkenntnisinteresse

Das Modell *Lehrer*innen-Kompetenz im Berufseinstieg – systemische und individuelle Anforderungen an beginnende Lehrpersonen* (Zeilinger & Dammerer, 2022b) beschränkt sich auf die Phase des Berufseinstiegs, das erste Jahr der beruflichen Tätigkeit, welches in Österreich als Induktionsphase bezeichnet wird (Bundesgesetzblatt, ausgegeben am 27.12.2013 und in Kraft getreten mit 1. September 2019, § 39 VBG).² Beginnende Lehrpersonen werden in dieser Zeit von Mentor*innen begleitet, beraten und ihre Arbeit wird eingeschätzt und reflektiert (Dammerer, 2019a; Dammerer, 2019b). Was dieser Beitrag nicht leisten kann, ist eine Diskussion der Frage, ob Mentoratspersonen sich durch diese Vorgaben einem „Bewertungs-Unterstützungs-Dilemma“ (Prenzel et al, 2021, S. 93) ausgesetzt sehen und inwiefern die Einschätzung von Lehrer*innen-Arbeit in einem kriteriengeleiteten Dokument wahrnehmbar gemacht werden kann, darüber hinaus gibt es in diesem Zusammenhang auch immer wieder unterschiedliche gesetzliche Vorgaben. Eine Bewertung der Arbeit findet in jedem Fall durch die Schulleitung in dieser beruflichen Phase statt. Durch die gesetzlichen Rahmenbedingungen ergeben sich externe Rahmenbedingungen und spezifische Beanspruchungen, die zu einem späteren Zeitpunkt der beruflichen Laufbahn weniger signifikant sind und die demnach auch in den ausgewählten (generalisierten) Kompetenzmodellen einen weniger zentralen Stellenwert einnehmen. Der hier vorliegende Entwurf eines Professionsmodells für den Berufseinstieg ist nicht generalisierbar, er beruht auf den im Beitrag zusammengefassten theoretischen Grundlagen aus der Professionalisierungsforschung und auf den empirischen Erkenntnissen der genannten qualitativen Studie (Zeilinger, 2021).

Ausgehend von der Fragestellung, inwiefern und wie überhaupt eine Einschätzung von professionellem pädagogischem Handeln im Berufseinstieg im Rahmen eines kriteriengeleiteten Instruments gelingen kann, zeigten sich Beanspruchungen und Herausforderungen, die den Berufseinstieg als transformative Phase prägen.

Der Einstieg in den Lehrberuf stellt Anforderungen, auf die im Rahmen einer Ausbildung nur begrenzt vorbereitet werden kann. Aufgrund der sprunghaft ansteigenden Komplexität beruflicher Anforderungen stellen sich Herausforderungen, die als berufseinstiegsspezifische Entwicklungsaufgaben bearbeitet werden, um im Professionalisierungsprozess voranzukommen. (Keller-Schneider, 2022, S. 133)

1 Der vollständige Forschungsbericht ist nachzulesen bei Zeilinger (2021) und Zeilinger & Dammerer (2022a, 2022b).

2 https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2013_I_211/BGBLA_2013_I_211.pdfsig

Beginnende Lehrpersonen werden in dieser ersten Phase der eigenverantwortlichen Berufstätigkeit von Mentoratspersonen begleitet und bewältigen diese Zeit mit ihrem komplexen Anforderungsprofil als vollwertig ausgebildete Lehrpersonen. Sie befinden sich also nicht mehr in einem Ausbildungsverhältnis.

Das hier angedachte Modell kann nur einen Ausschnitt der Wirklichkeit – auf der Ebene der Organisation und auch der Ebene des Individuums – darstellen. An dieser Stelle müssen die Ausführungen von Wiesner und Schreiner (2019) empfohlen werden, auf die in weiterer Folge vermehrt Bezug genommen wird und es darf zitierend auch im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse dieses Beitrags eingeräumt werden:

Modelle sind Entwürfe, sie sind nicht auf Dauer stabil, bilden jedoch für eine gewisse Zeit einen Rahmen für das Denken und Diskutieren. [...] Ein Modell, das sowohl die Optimierung als auch die Entwicklung beherbergt, sollte auch selbst dynamisch bleiben und von einem eindeutigen Ursache-Wirkungs-Prinzip Abstand nehmen. (Wiesner & Schreiner, 2019, S. 107)

3. Kontext und empirische Grundlegung

Eine im Zuge der an der Pädagogischen Hochschule durchgeführten Forschungsarbeit (Zeilinger, 2021; Zeilinger & Dammerer, 2022a; Zeilinger & Dammerer, 2022b) vorgenommene Dokumentenanalyse prüfte die theoretische Absicherung eines Gutachtens für Vertragslehrpersonen in der Induktionsphase. Es zeigte sich (Zeilinger & Dammerer, 2022a), dass die Items dieses Gutachtens eine theoretische Grundlage finden und durch ausgewählte Kompetenzmodelle bzw. Literacymodelle der Professionalisierungsforschung (Schratz et al., 2007; Keller-Schneider, 2020; Schocker-von Ditfurth, 2002; Baumert & Kunter, 2011) untermauert werden konnten. Im weiteren empirischen Vorgehen wurden Mentor*innen in Ausbildung im Rahmen einer qualitativen Erhebung (schriftliche Erhebung mittels offener Fragestellung) befragt, welche Kriterien sie bei der Arbeit mit diesem Gutachten für Vertragslehrpersonen in der Induktionsphase operationalisieren. Dieser Datensatz (N = 83) wurde mittels zusammenfassender Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) analysiert. Die explorative Vorgehensweise erlaubte die induktive Kategorienbildung, um zu einer möglichst gegenstandsnahen, unverfälschten Darstellung des Materials zu gelangen. Die induktiv gewonnenen Kategoriensysteme beantworteten die der Studie zugrundeliegende Forschungsfrage, welche Kriterien Mentor*innen operationalisieren, und gaben wertvolle Rückschlüsse darauf, welchen Charakteristika bei der Beschreibung von Lehrer*innen-Kompetenz durch die begleitenden Personen (Mentor*innen, Schulleiter*innen) besonderer Stellenwert beigegeben wird. In diesem Zusammenhang sind jene Kriterien, die gemäß der Auswertung des Datensatzes mehrfach zugewiesen wurden, nochmals hervorzuheben, denn es zeigte sich, dass bei der *Vermittlung der Inhalte* Kompetenzen im Hinblick auf Individualisierung und Differenzierung, Organisationskompetenz, Transparenz des Lehrer*innen-Handelns und Zeitmanagement besonders bedeutsam sind. In Bezug auf das *Erzieherische Wirken* der Lehrperson scheinen Individualisierung und Differenzierung, das Zeitmanagement, eine lernförderliche Arbeitsatmosphäre, die Materialien und Arbeitsmittel, die Haltung der Lehrperson und die Ressourcenorientierung für die Begutachtung durch Mentor*innen von grundlegender Bedeutung zu sein. Bezüglich der *Zusammenarbeit mit Kolleginnen*

und Kollegen und Erziehungsberechtigten sind laut vorliegender Studie die Reflexions- und Kritikfähigkeit, die Dokumentation der Arbeitsprozesse, die Eigeninitiative und die Teamfähigkeit besonders signifikant. Darüber hinaus konnten Kategorien gewonnen werden, die den Items des Gutachtens übergeordnet sind und den Professionalisierungsprozess im Berufseinstieg umspannen. Diese waren im Modellierungsprozess des vorliegenden Entwurfs ebenfalls von Signifikanz.

4. Das Modell *Lehrer*innen-Kompetenz im Berufseinstieg – systemische und individuelle Anforderungen an beginnende Lehrpersonen*

Die Anforderungen an Lehrpersonen im Berufseinstieg, welche durch das System in seiner Gesamtheit entstehen oder individueller Natur sind, werden im Modell *Lehrer*innen-Kompetenz im Berufseinstieg* (Abbildung 1) dargestellt. Um die Anforderungen an Lehrpersonen und die Wirkungsbereiche von Lehrer*innen-Arbeit im ersten Jahr der beruflichen Tätigkeit zu modellieren, wurde als Grundlage auf die in der zugrundeliegenden Studie (Zeilinger, 2021; Zeilinger & Dammerer, 2022b) beschriebenen Kompetenzmodelle Bezug genommen.³

Der Berufseinstieg ist ein kritisches Ereignis und ein Nichtbeachten dessen besonderer Herausforderungen könnte dem Gelingen entgegenstehen. Auch könnte eine Orientierung an generalisierten Kompetenzmodellen die Wahrnehmung, Einschätzung und auch Reflexion von Lehreraarbeit verzerren. Basierend auf den Erkenntnissen der empirischen Datenerhebung – welche Kriterien Mentor*innen bei der Einschätzung von Lehreraarbeit operationalisieren – fand eine Absicherung beziehungsweise Erweiterung im Hinblick auf die bereits bestehenden Modelle statt. Die Auswahl der hier dargestellten Elemente beschränkt sich auf jene Aspekte professioneller Kompetenz, die auch im induktiven Geschehen (Zeilinger, 2021; Zeilinger & Dammerer, 2022b) gewonnen wurden und demnach eine theoretische wie auch empirische Grundlage finden. Das Modell stellt einen Versuch dar, Lehrer*innen-Arbeit im Berufseinstieg mit ihrem komplexen Anforderungsprofil und ihren unterschiedlichen Facetten vereinfacht zu skizzieren.

4.1 Deskription des Modells

Die beginnende Lehrperson steht im Zentrum einer dreiseitigen Veranschaulichung. Schleifenförmige Pfeile deuten auf vier ovale Felder: Rollen- und Identitätsverständnis, Selbstkompetenz, Haltung und Professionsbewusstsein und Reflexions-, Diskurs- und Kritik-

3 Folgende Kompetenzmodelle bildeten die wissenschaftliche Ausgangssituation für vorliegendes Modell – EPIK-Domänen von Lehrer*innen-Professionalität: Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext (Schratz et.al., 2007), Stress- und ressourcentheoretisch begründetes Rahmenmodell der Entwicklung pädagogischer Professionalität (Keller-Schneider, 2020), Kompetenzen von Lehrenden nach Schocker-von Ditfurth (2002), Kompetenzmodell von COACTIV mit Spezifikationen für das Professionswissen (Baumert & Kunter, 2011). Die vorliegende Dokumentenanalyse und empirische Datenerhebung dienten dazu, die individuellen Merkmale der Arbeit beginnender Lehrpersonen zu identifizieren.

fähigkeit. Im oberen Bereich des Dreiecks befinden sich drei überlappende Kreise, welche gemäß vorliegender Darstellung die drei zentralen Aspekte des Lehrer*innen-Handelns darstellen: *Erzieherisches Wirken*, *Fach- und Vermittlungskompetenz* und *Kooperation*. Die dreiecksförmige Veranschaulichung hat weiche Ränder, die mit den verschiedenartigen Adressat*innen der Lehrperson beschriftet sind: Schüler*innen, Eltern, Kolleg*innen und darüber hinaus das Bildungssystem und somit auch die Gesellschaft. Das Modell versucht demnach einerseits die „Individualebene oder personale Ebene (Mikroebene)“ (Wiesner & Schreiner, S. 90), also auch die Systemebene zu denken. Die Systemebene beinhaltet gemäß Wiesner und Schreiner (2019) das „Lehr-Lern-Geschehen“, die Schule als Standort und im weiteren Sinne auch das Makrosystem, Schule in „einem sozial-regionalen Kontext“ (Wiesner & Schreiner, 2019, S. 90). Die beginnende Lehrperson bewegt sich als handelnde*r Akteur*in in diesen Systemen und Subsystemen und ihr Handeln ist geprägt von den Anforderungen der externen Systeme und jenen internen auf der Mikroebene.

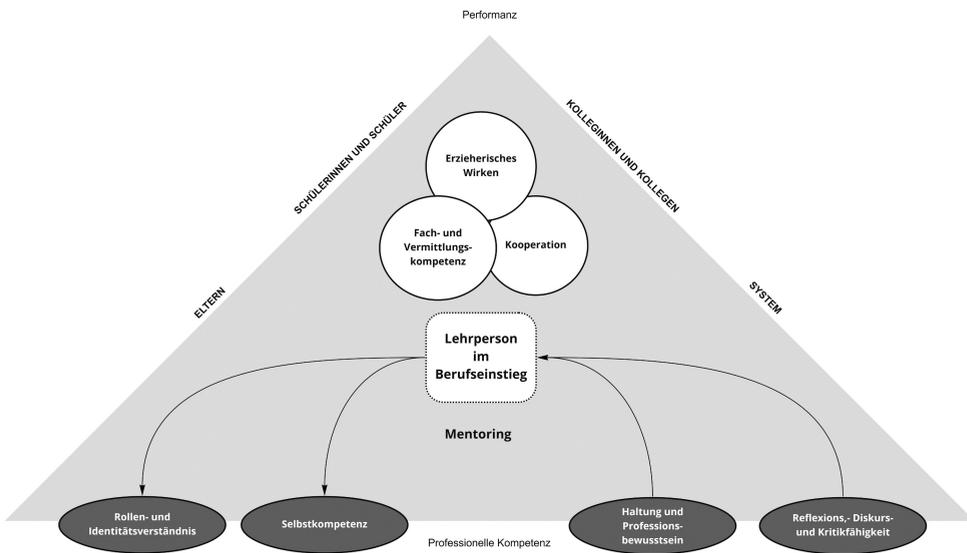


Abbildung 1. Lehrer*innen-Kompetenz im Berufseinstieg – systemische und individuelle Anforderungen an beginnende Lehrpersonen (Zeilinger & Dammerer, 2022b)

4.2 Explikation: Erläuterungen zur theoretischen Grundlegung und Interpretationsräume

Die Begleitung der Lehrperson durch eine Mentoratperson im ersten Dienstjahr ist an der Basis illustriert. Mentoring wirkt am Fundament und unterstützt die Lehrperson bei Entwicklungsaufgaben der übergeordneten Ebene: Diese Metaaufgaben stehen folglich nicht im direkten Bezug zur Unterrichtsarbeit, sondern haben die ganzheitliche professionelle Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit und die Entwicklung von professioneller Kompetenz im Allgemeinen zum Ziel. Die Mentoratperson ist gleichwertige*r Partner*in in diesem Prozess, gibt Feedback und sieht sich auch selbst mit den durch die Zusammenarbeit entste-

henden Entwicklungsaufgaben konfrontiert (Keller-Schneider, 2022). Die Dynamik und die Wechselseitigkeit der Mentoring-Beziehung werden im Modell durch die schleifenförmig verlaufenden Pfeile angedeutet.

4.2.1 Rollen- und Identitätsverständnis

Ausgehend von der Lehrperson sei an erster Stelle – im Modell links unten dargestellt – auf den in dieser Phase notwendigen Perspektivenwechsel hingewiesen. Aus der Ausbildungssituation kommend muss dieser hin zu einem nunmehr angemessenen Rollenverständnis vollzogen werden und die Entwicklung der beruflichen Identität ihren Anfang finden. Dies ist als Entwicklungsaufgabe „Rollen- und Identitätsverständnis“ dargestellt. Diese Entwicklungsaufgabe versteht sich im Sinne von Keller-Schneider als „identitätsstiftende Rollenfindung“ (Keller-Schneider, 2016, S. 287–288).

4.2.2 Selbstkompetenz

Darüber hinaus ist die Lehrperson gefordert, Selbstkompetenz im Sinne von Beziehungskompetenz und Selbstregulationsmechanismen zu entwickeln. In diesem Zusammenhang sei auf die von Schocker-von Ditfurth (2002) formulierten Kompetenzen von Lehrenden verwiesen. In der Selbstkompetenz sind gemäß dieser modellhaften Vorstellung von Lehrer*innen-Kompetenz die Aspekte „Menschenbild, Werte, Ideen, Visionen [und] Sinnfrage“ (Schocker-von Ditfurth, 2002, S. 7) abgebildet. Ebenso beinhaltet das Fundament laut Schocker-von Ditfurth (2002, S. 7) „Belastbarkeit, Stressresistenz“ und auch den „Umgang mit Paradoxien“. Bezugnehmend auf Hofmann et al. (2017) kann festgestellt werden, dass die im Studium erworbenen Fähigkeiten im beruflichen Handeln dann ihre volle Wirksamkeit zeigen, wenn die Ebene der Selbstkompetenz gesichert ist. Mentoring wirkt, gemäß dem vorliegenden Verständnis, vorwiegend auf dieser Ebene (Dammerer, 2019b). Auch die Selbstregulation gemäß Baumert und Kunter (2011) soll in diesem Feld umfasst sein. In dem der COACTIV-Studie zugrunde liegenden Kompetenzmodell gehen Baumert und Kunter (2011) davon aus, dass vier Komponenten für professionelles Lehrerhandeln ausschlaggebend sind. Einerseits kommt „spezifischen, erfahrungsgesättigten, deklarativen und prozeduralen“ (Baumert & Kunter, 2011, S. 33) Wissensformen eine große Bedeutung zu. Andererseits sind es Werthaltungen, Überzeugungen und subjektive Ziele, die wichtige Aspekte professioneller Kompetenz sind. Ein Zusammenspiel von „motivationalen Orientierungen“ und „Fähigkeiten der professionellen Selbstregulation“ (Baumert & Kunter, 2011, S. 33) ist ebenfalls in diesem Kompetenzmodell dargestellt. Die Selbstregulation, wie sie im vorliegenden Modell gemeint ist, lässt sich als der „verantwortungsvolle Umgang mit den eigenen persönlichen Ressourcen“ (Baumert & Kunter, 2011, S. 44) beschreiben. Gerade im Berufseinstieg spielt das Erleben von Belastungen eine fundamentale Rolle. Der Begriff Selbstkompetenz gründet sich demnach sowohl auf jenen von Schocker-von Ditfurth (2002) als auch auf die Selbstregulation, wie sie von Baumert und Kunter (2011) beschrieben wird. Da das Wissen in all seinen Facetten dem Modell von Baumert und Kunter (2011) zentral ist, schließt deren Modell an den Expertenansatz an. Weil jedoch ebenso Merkmale (motivationale Orientierungen und die Selbstregulationsfähigkeit) in diesem Modell verankert

sind, werden auch Elemente aus dem Persönlichkeitsansatz integriert. Baumert und Kunter (2011, S. 46) postulieren, dass „bestimmte persönliche Ausprägungen [...] die Grundlage für langfristig effektives Handeln von Lehrkräften bilden“. Jedoch sind diese Personenmerkmale nicht angeboren oder invariabel, sondern lassen sich im Sinne der Professionalisierungsperspektive in Entwicklungsprozessen steuern (Baumert & Kunter, 2011).

4.2.3 Haltung und Professionsbewusstsein

Haltung und Professionsbewusstsein im Sinne eines professionellen Habitus und der Bereitschaft zur kontinuierlichen Weiterentwicklung sind ebenfalls hier zu verankern und gründen sich auf Schratz et al. (2007) und die dort beschriebene Domäne Professionsbewusstsein sowie auf Helsper (2016a), Helmke (2017) und Wiesner und Schreiner (2019). Das Professionsbewusstsein meint Rollenbewusstsein, Professionalität im Hinblick auf Habitus und Autonomie, Berufsethos und die Fähigkeit, als Expert*in für Lehr- und Lernprozesse aufzutreten. Die Bereitschaft, sich kontinuierlich weiterzuentwickeln, und die Fähigkeit, auch in schwierigen Situationen handlungsfähig zu bleiben, sind wie auch die Kompetenz, sich als Person von der beruflichen Betroffenheit abzugrenzen, in der Domäne Professionsbewusstsein verankert (Paseka, et al., 2011).

Schließlich meint Professionsbewusstsein, das eigene Wissen und Können für einen genau definierten Bereich zu kennen und sich in diesem Bereich als Expertin bzw. Experte zu verstehen. Das verschafft *Selbstvertrauen* und das Gefühl, zum Wohl von Schülerinnen und Schülern, Eltern und anderen betroffenen Personen handeln zu können. (Paseka et al., 2011, S. 30)

Die Lehrperson zeigt die Bereitschaft, sich aufgrund von Reflexionsprozessen oder Feedback weiterzuentwickeln. Die Lehrperson zeigt sich an der kontinuierlichen Weiterentwicklung des professionellen Lehrerhandelns und Habitus interessiert (Helmke, 2017). Die Relevanz des lebenslangen Lernens wird auch von Dammerer (2021) bestätigt. Das Bewusstsein über das Professionskontinuum und die Wahrnehmung des lebenslangen „Lernen[s] in der Profession erscheint daher als unumgänglich“ (Dammerer, 2021, S. 22) und sollte bereits in der Berufseinstiegsphase geschärft werden.

4.2.4 Reflexions-, Diskurs- und Kritikfähigkeit

Auch die Bereitschaft, sich mit Feedback, Kritik und Reflexionsprozessen auseinanderzusetzen, ist an der Basis skizziert. Diese Facette baut auf die Reflexions- und Diskursfähigkeit gemäß Schratz et al. (2011) und die in den Daten vorherrschende Forderung von Mentor*innen nach Selbstreflexionsfähigkeit, Kritikfähigkeit und der Fähigkeit der Lehrperson, sich einer Fachsprache, differenzierter Begriffe und einer der Situation angemessenen Sprache zu bedienen. Schocker-von Ditfurth (2002, S. 7) verweist auf die Bedeutung der Reflexion, um „das eigene berufliche Tun tiefgreifender zu analysieren und sich darüber äußern zu können“. Die Lehrperson zeigt die Bereitschaft zum Austausch mit Kolleg*innen zum Zweck der Weiterentwicklung und kann im Diskurs ihr eigenes Handeln begründen. Die

Lehrperson verzichtet auf eine strategische Diskursausrichtung. Sie zeigt Bereitschaft zur Selbstdistanz, steigt aus der unmittelbaren Intensität der Situation aus und nimmt diese im Gespräch mit einem reflexiv-distanzierten Blick wahr. Die Lehrperson erfasst das Spezifische der Situation wie auch das hinter dem konkreten Fall liegende Allgemeine (Paseka et al., 2011). Sie beobachtet ihren Unterricht und sich selbst aus unterschiedlichen Perspektiven. Sie ist in der Lage, über ihren Unterricht ein Urteil zu fällen, entwickelt Strategien zur Selbstbeobachtung, denkt systematisch über bisherige Erfahrungen nach und zieht Schlüsse. Darüber hinaus werden Phänomene des eigenen Lehrens verbalisiert, sachliche Kritik wird angenommen und das eigene Handeln reflexiv auf seine Angemessenheit hin hinterfragt. Die Lehrperson zeigt folglich die Bereitschaft, positives und negatives Feedback auf sachlicher Ebene anzunehmen und angemessen darauf zu reagieren. Die Idee einer „reflexiven/proflexiven Entwicklungsorientierung“ (Wiesner & Schreiner, 2019, S. 107) ist grundlegend.

4.2.5 Aspekte des Unterrichtshandelns im Berufseinstieg

Die Aufgaben der Lehrpersonen im Hinblick auf die Anforderungen des Unterrichtens sind in der hier vereinfacht dargestellten Grafik auf drei Aspekte reduziert, die sich an den zentralen Aufgaben von Lehrpersonen im Berufseinstieg orientieren. Die drei im Gutachten angeführten Kompetenzbereiche *Fach- und Vermittlungskompetenz*, *Erzieherisches Wirken* und *Kooperation* sollen im Folgenden näher erläutert werden: Der Aspekt *Fach- und Vermittlungskompetenz* beinhaltet eine Vielfalt an Vermittlungskompetenzen und die fachliche Expertise. Die Lehrperson verfügt im Hinblick auf das zu unterrichtende Fach über ausreichende Expertisen, um qualitätvolle Lernprozesse ihrer Schüler*innen zu unterstützen. Differenzierte Analysen zeigen, dass sowohl fachliches als auch fachdidaktisches Wissen bedeutsam sind und Voraussetzung für einen „kognitiv aktivierenden Unterricht“ (König, 2016, S. 143). „Adressatenbezogene Vermittlung“ (Keller-Schneider, 2020, S. 142) umfasst nicht nur die Vermittlung von Fachinhalten, sondern auch die „Ausrichtung auf die Schüler*innen als aktiv Lernende“. Fachspezifische Inhalte sollen nicht nur didaktisch aufbereitet und strukturiert werden, sondern zu individualisierten und differenzierten Lernprozessen führen. Hericks (2006) hebt in der Entwicklungsaufgabe Vermittlung den Fachbezug und fachlichen Inhalt stärker hervor. Die Lehrperson stellt Klarheit und Strukturiertheit sicher, indem die Präsentation der Inhalte nachvollziehbar und verständlich ist. Ihre Sprache ist akustisch verständlich, prägnant und gegliedert, das Gesprochene hat einen roten Faden (Helmke, 2017). Auch Hess und Lipowsky (2016) betonen, dass inhaltliche und strukturelle Klarheit notwendig ist und das fachliche Wissen eine unbedingte Voraussetzung für dieses Kriterium ist. Die Lehrperson knüpft an die Lebenswelt und Motive der Schüler*innen an (Helmke, 2017) und achtet auf eine dem Alter der Lernenden angemessene Vermittlung der Inhalte. Es wird ein Bezug zu aktuellen Themen der Lebenswelt und der Praxis hergestellt. Die Lehrperson schafft die notwendigen Rahmenbedingungen zur Unterrichtsgestaltung und ist im Hinblick auf Arbeitsmittel und Inhalte vorbereitet. Die „vorbereitete Umgebung“ (Meyer, 2016, S. 121) im Sinne einer effektiven Raumregie und Störungsreduzierung fördert die Lehr- und Lernprozesse. Die Lehrperson bereitet die Arbeitsmittel und Inhalte des Unterrichts gewissenhaft vor.

Die didaktische Kompetenz ist hier ebenso mitgemeint wie das für die Unterrichtstätigkeit notwendige pädagogisch-psychologische Wissen, das Wissen um Unterrichtsorganisa-

tion (Baumert & Kunter, 2011; Schocker-von Ditfurth, 2002), die Kohärenz und Kongruenz im Hinblick auf Leistungsfeststellung und -beurteilung, die Formen der Individualisierung und Differenzierung, die Unterrichtsvorbereitung, die Planung und Umsetzung vielfältiger Unterrichtsformen und das für die Unterrichtsgestaltung notwendige Organisationswissen (Baumert & Kunter, 2011). Da in diesem Wirkungsbereich auch die Kenntnis über Lehrplan und rechtliche Grundlagen eingeschlossen sind, steht dieser auch in einer direkten Beziehung zu den externen Anforderungen des Systems. Die beginnende Lehrperson soll in der Lage sein, ihre Vorgehensweise zu begründen und sorgt für Transparenz und Nachvollziehbarkeit gegenüber den Schüler*innen. Sie passt den Lehrplan differenziert der Klassensituation an. Sie kennt außerdem die Vorgaben zur Leistungsbeurteilung (Leistungsbeurteilungsverordnung), relevante Passagen des Schulunterrichtsgesetzes und auch schulinterne Vereinbarungen und ist bereit, diese zu berücksichtigen. Die Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung gelten als Kernaufgaben einer Lehrperson. Die Beurteilung erfolgt auf der Grundlage von transparenten und fundierten Kriterien, die die Lehrperson argumentieren kann. Schulische Leistungen zu evaluieren ist durch verschiedene Methoden möglich und muss sich klar in einem rechtlichen Rahmen bewegen (Helmke, 2017). Durch das System auferlegte Fristen werden eingehalten. Theoretische Grundlage für diese Facette bieten die Domänen Personal Mastery und Differenzfähigkeit (Schatz et al., 2011), die adressatenbezogene Vermittlung gemäß Keller-Schneider (2020), die fachliche, didaktische und unterrichtsorganisatorische Kompetenz nach Schocker-von Ditfurth (2002) und die Kompetenzbereiche Fachwissen, Fachdidaktisches Wissen und Pädagogisch-psychologisches Wissen nach Baumert und Kunter (2011).

Die Domäne Differenzfähigkeit meint gemäß Paseka et al. (2011) die Fähigkeit einer professionellen Lehrkraft, zu individualisieren und zu differenzieren, indem unterschiedliche Lernvoraussetzungen wahrgenommen werden, die Notwendigkeit differenzierter Unterrichtsprozesse erkannt wird und den Schüler*innen selbstorganisierte und auf ihre Individualität abgestimmte Lernprozesse ermöglicht werden. Der Umgang mit der in der Klasse vorherrschenden Heterogenität, mit „großen und kleinen Unterschieden“ (Paseka et al., 2011, S. 33) ist der Anspruch an professionelles Lehrerhandeln, der in diesem Kompetenzfeld abgebildet wird. Differenzfähigkeit erfordert

Wissen, wie man mit unterschiedlichen Lern-, Kommunikations- und Integrationschwierigkeiten umgeht, und die Fähigkeit – wo sinnvoll und notwendig –, differenzierende Unterrichtsmaßnahmen anzubieten und selbstorganisierte Lernprozesse zu initiieren, die es ermöglichen, individuelle Lernwege zu gehen oder inhaltliche Schwerpunkte zu setzen (Paseka et al., 2011, S. 34).

Der oben zentral dargestellte Aspekt *Erzieherisches Wirken* beinhaltet eine Vielzahl an Facetten des pädagogischen Handelns. Die Fähigkeit der Lehrperson, eine effiziente Arbeitsatmosphäre zu schaffen und aufrechtzuerhalten, ist in diesem Kompetenzbereich verankert. Klassenführung, Unterrichtsmanagement und Aktivierung sind in diesem Kontext zu nennen. Die hier dargestellte Facette vereint die Domänen Differenzfähigkeit (Schatz et al., 2007), die anerkennende Klassenführung, wie sie von Keller-Schneider (2020) beschrieben wird, und die Gesprächs- und Beziehungskompetenz laut Schocker-von Ditfurth (2002). Auch die Interaktion im Unterricht mit und die Wertschätzung für Schüler*innen sind hier mitinbegriffen. Die Datenerhebung (Zeilinger, 2021) zeigte Kriterien, die bei der Einschät-

zung und Reflexion des erzieherischen Wirkens bei mehreren Items relevant sind. Einem effizienten Zeitmanagement, der Individualisierung und Differenzierung, der Ressourcenorientierung, der Schaffung einer effizienten Arbeitsatmosphäre und den durch die Lehrperson vor- und aufbereiteten Materialien und Arbeitsmitteln kommen laut vorliegender Erhebung zentrale Rollen zu. *Erzieherisches Wirken* beinhaltet außerdem die Motivationsfähigkeit und Lernförderung. Schüler*innen zu motivieren, gilt als wichtiges Gestaltungsprinzip für effektives Unterrichten. Helmke (2017, S. 221) zufolge ist „ein ausreichender Grad der Motivierung unabdingbar, um Lernprozesse zu initiieren“ und es ist notwendig, die Motivation während des gesamten Lernprozesses im Auge zu behalten und aufrechtzuerhalten.

Ziel der Motivierung durch die Lehrperson muss es sein, die motivationale Fremdsteuerung so weit wie möglich durch motivationale Selbststeuerung zu ergänzen bzw. zu ersetzen. Das heißt, Schüler (sic!) sollen zunehmend lernen, sich selbst zu motivieren und damit Lehrfunktionen für sich selbst zu übernehmen. (Helmke, 2017, S. 221)

Auch die Interaktion zwischen Lehrperson und Lernenden im Hinblick auf Sprache und Umgangston ist hier verankert. Lehrpersonen sind neben den Eltern „die wichtigsten Sprachmodelle“ (Helmke, 2017, S. 109). Die Lehrperson ist durch kompetentes Auftreten und Wirken im Unterricht Vorbild für Schüler*innen. *Erzieherisches Wirken* beinhaltet auch die Förderung demokratischer Umgangsformen. Helmke (2017, S. 239) meint mit dem Begriff der Unterrichtsbeteiligung drei Dinge: „Mitentscheidung über Fragen des Unterrichts, Mitgestaltung des Unterrichts und aktive Beteiligung am Unterricht.“ Werden Schüler*innen aktiv in die Unterrichtsgestaltung eingebunden und wird ihnen Verantwortung in Form von Aufgaben oder Ämtern übertragen, wirkt sich dies förderlich auf ihr Verhalten, ihr Lernen und ihre Motivation aus. Dies konnte bereits in der Rutter-Studie (1983) belegt werden. Helmke (2017) betont in diesem Zusammenhang, dass die Beteiligung dem Alter entsprechend sein muss und nennt verschiedene Formen der Mitgestaltung: Schüler*innen können beispielsweise bei der Auswahl von Lerninhalten einbezogen werden, Hausaufgaben können zur Auswahl gestellt werden oder die Reihenfolge der Inhalte kann einem Mitspracherecht unterliegen, die Perspektive der Schüler*innen kann durch Feedback eingeholt und Grundlage für Weiterentwicklungsprozesse werden. Das erzieherische Wirken ist von Wertschätzung für die Schüler*innen und Empathie geprägt.

Wenn die Dominanz des Lehrers zu stark, der Zwang zu deutlich und der Wissensvorsprung demonstrativ zur Geltung gebracht werden, erzeugt dies Probleme in der Auseinandersetzung mit der Sache. Der Lehrer muss – um das Verstehen der Schüler zu fördern – metaphorisch gesprochen immer wieder von „seinem hohen Ross“ heruntersteigen und mit den Schülern auf Augenhöhe kommunizieren. (Helsper, 2016a, S. 112)

Der dritte Wirkungsbereich trägt den Titel *Kooperation* und umfasst die Zusammenarbeit der beginnenden Lehrperson mit Kolleg*innen wie auch mit Erziehungsberechtigten und Schüler*innen. Einerseits sind hier Beziehungskompetenzen (Keller-Schneider, 2002), Kooperation und Kollegialität gemäß Schratz et al. (2011) umfasst, andererseits die Bereit-

schaft für projektorientierte und klassenübergreifende Kooperation und auch Engagement und Aktivität im Hinblick auf die Mitgestaltung des schulischen Lebens. Die Fähigkeit, zusammenzuarbeiten, ist in der Domäne Kooperation und Kollegialität der EPIK-Domänen (Paseka et al., 2011) dokumentiert. Die kollegiale Zusammenarbeit ist im Sinne der kontinuierlichen Qualitätsentwicklung unabdingbar. Terhart und Klieme (2005) postulieren, dass Kooperation zwar gefordert, aber nicht in vollem Umfang gelebt wird und es muss in diesem Zusammenhang festgehalten werden, dass es oftmals an den nötigen Strukturen mangelt, um die Zusammenarbeit zu verankern. Der Arbeitsplatz Klassenraum wird in der Praxis oft noch „als von der individuellen Lehrerpersönlichkeit zu gestaltende Wirklichkeit“ (Terhart & Klieme, 2005, S. 164) wahrgenommen. Schrittmesser (2004) betont in diesem Kontext die Bedeutsamkeit der *professional community* als Raum für Dialog und Austausch. In dem in dieser professionellen Gemeinschaft entstehenden Arbeitsbündnis sind die Partner*innen einander kritische Freund*innen und kommunizieren und reflektieren Aspekte des Unterrichts und von Schule auf Augenhöhe. So kann im Sinne der lernenden Schule eine Form der Kooperation entstehen, „in der die kollektiven Fähigkeiten und Kräfte, die in Einzelpersonen vorhanden sind, für ein gemeinsames Anliegen genutzt werden“ (Paseka et al., 2011, S. 31). Sehr aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang das Dreieck Profession – Lernen – Gemeinschaft (Wiesner & Schreiner, 2019) und die darin gedachte Notwendigkeit, „unterschiedliche Aspekte des Lernens in Kooperation zu verstehen“ (Wiesner & Schreiner, 2019, S. 95).

Im Konkreten sind in der Domäne Kooperation und Kollegialität all jene Elemente der professionellen Arbeit zusammengefasst, die Arbeit im Team erfordern und ermöglichen. Die mitgestaltende Kooperation in der Institution Schule (Keller-Schneider, 2020) und das Beratungswissen (Baumert & Kunter, 2011) sind in dieser Facette vereint. „Mitgestaltende Kooperation in und mit der Institution Schule“ (Keller-Schneider, 2020, S. 143) meint das Anerkennen der institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen und Anforderungen sowie die Bereitschaft zur Mitgestaltung und zur Kooperation. Diese Kooperation umfasst „symmetrische (Kollegium), asymmetrische (Schulleitung, Vorgaben) und komplementäre (Therapeut*innen und Fachstellen) Arbeitsbeziehungen“ (Keller-Schneider, S. 2020, S. 143). Kooperation versteht sich laut diesem Verständnis nicht nur als Zusammenarbeit, sondern auch als die Fähigkeit, als Teil der Professional Community zu agieren (Keller-Schneider, 2020).

Die Untersuchung offenbarte bei der Analyse und Reflexion den besonderen Wert von Eigeninitiative, Teamfähigkeit und auch der Dokumentation der beratenden Tätigkeit. Darüber hinaus ist der professionelle Austausch mit Kolleg*innen, mit Eltern und Schüler*innen im Kreis Kooperation inkludiert. Durch Mentoring wird dieser Austausch vor allem im ersten Dienstjahr erprobt und soll über die gesamte Dienstzeit hinweg wirken und vollzogen werden, um nicht in die prekäre Situation zu geraten, über, anstatt mit Kolleg*innen zu reden. Die Lehrperson zeigt sich sozial kompetent und offen, stellt sich im Kollegium vor und grüßt freundlich (Helsper, 2002, 2016). Sie geht aktiv auf Kolleg*innen zu und bringt die Bereitschaft mit, sich in das bestehende Team einzugliedern. Die Lehrperson sieht sich als Mitglied des Kollegiums und nicht als Einzelkämpfer*in.

4.2.6 Wirkungsbereiche von Lehrer*innen-Handeln im Berufseinstieg

Das beobachtbare Verhalten – die Performanz – in Bezug auf die drei Wirkungsbereiche *Fach- und Vermittlungskompetenz*, *Erzieherisches Wirken* und *Kooperation* stellt die Spitze der Pyramide dar. Alle im Modell *Lehrer*innen-Kompetenz im Berufseinstieg* dargestellten systemischen und individuellen Anforderungen an beginnende Lehrpersonen führen in ihrer Bearbeitung zu Professionalisierung und Kompetenzerweiterung. Die beginnende Lehrperson kooperiert einerseits mit Kolleg*innen und berücksichtigt die Vorgaben des Systems. Andererseits ist sie in der Arbeit mit Eltern gefordert und hat im Hinblick auf alle pädagogischen Entscheidungen die vorrangige Zielgruppe ihres Wirkens im Blick: die Schüler*innen. Die Lehrperson führt Gespräche mit Schüler*innen in beratender, über das Fachliche hinausgehender Funktion. Die Lehrperson erkennt Lernpotenziale und berät im Hinblick auf spezielle Fördermöglichkeiten, zudem erkennt sie Begabungen und kennt Möglichkeiten der Begabungsförderungen (Bennewitz, 2016). Sie gibt gegenüber Schüler*innen Auskunft über Lern- und Bildungsprozesse und berät diese in Bezug auf für die persönliche Schullaufbahn bedeutsame Entscheidungen (Bennewitz, 2016). Professionelles Lehrerhandeln beschränkt sich demnach nicht auf Unterrichtssituationen, sondern geht in der beratenden Funktion gegenüber Erziehungsberechtigten sowie Schüler*innen darüber hinaus. Die Beratungskompetenz als zentrale Kompetenz professionellen Lehrerhandelns wird auch bei Wiesner und Dammerer (2020) ausführlich diskutiert. Wiesner und Schreiner (2019) konstatieren: „Damit Entwicklung erlebbar wird, brauchen Systeme und Personen das Andere und die Anderen, um durch einen differenzierten Bezug zu dem Anderen ein vertieftes identitätskonstituierendes Wissen zu gewinnen“ (Wiesner & Schreiner, 2019, S. 83).

5. Schlussfolgerungen zur Wahrnehmung, Einschätzung und Reflexion von Lehrer*innen-Arbeit im Berufseinstieg

Das Modell *Lehrer*innen-Kompetenz im Berufseinstieg – systemische und individuelle Anforderungen an beginnende Lehrpersonen* versucht den unterschiedlichen Facetten von Lehrer*innen-Arbeit in der Berufseinstiegsphase Rechnung zu tragen. Die Begleitung der beginnenden Lehrperson durch eine Mentoratsperson ist als Basis – bei der Herausbildung der beruflichen Identität, der Entwicklung von Selbstkompetenz und eines professionellen Habitus und der Entfaltung von Kritik- und Reflexionsfähigkeit – zu verstehen. Während die nun vertraglich gebundene Lehrperson eigenverantwortlich in Bezug auf die drei genannten Wirkungsbereiche *Fach- und Vermittlungskompetenz*, *Erzieherisches Wirken* und *Kooperation* arbeitet, fehlt die aus der Ausbildungssituation gewohnte Fremdbeurteilung und Vergleichsgröße. Um diesen Unsicherheitsgefühlen entgegenzuwirken, bietet die Mentoratsperson durch Feedbackgespräche und die Führung einer Entwicklungsdokumentation als Reflexionsgrundlage einen Referenzrahmen und eine Orientierungshilfe im Hinblick auf die diversen Anforderungen und Wirkungsbereiche. In diesem Zusammenhang ist es unumgänglich, dass sich Mentor*innen ihrer ambivalenten Rolle bewusst sind. Keinesfalls darf die Rahmung, die gesetzlich verankerte Begleitung durch eine Mentoratsperson und die Dokumentation der Entwicklungsprozesse als von der beginnenden Lehrperson anzustrebender Qualitätsmaßstab missverstanden werden.

Das Modell *Lehrer*innen-Kompetenz im Berufseinstieg – systemische und individuelle Anforderungen an beginnende Lehrpersonen* zielt darauf ab, den komplexen und normativen Anforderungen dieser Phase Rechnung zu tragen und den Blick der beteiligten Personen für jene Facetten zu schärfen, die den Berufseinstieg zu einer besonders herausfordernden, aber auch nachhaltig prägenden und damit wertvollen Phase machen.

Referenzverzeichnis

- Baumert, J. & Kunter, S. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Waxmann.
- Bennewitz, H. (2016). Beratung als Aufgabe von Lehrpersonen. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer / Lehrerin* (S. 205–226). Waxmann.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft*. Suhrkamp.
- Dammerer, J. (2019a). Rolle und Funktion von Mentorinnen und Mentoren im Kontext PädagogInnenbildung Neu: Eine qualitative Studie. *R&E-Source: Online Journal for Research and Education, Ausgabe 12, 2019*.
- Dammerer, J. (2019b). Mentoring in der Induktionsphase der PädagogInnenbildung Neu in Österreich. *R&E-Source: Online Journal for Research and Education, Ausgabe 15, 2019*.
- Dammerer, J. (2021). *Berufszufriedenheit und lebenslanges Lernen von Lehrpersonen. Die Zusammenhänge von Berufszufriedenheit, Dienstalter und Fort- und Weiterbildung*. Beltz Juventa.
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (7. Aufl.). Klett.
- Helsper, W. (2016a). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer / Lehrerin* (S. 103–125). Waxmann.
- Helsper, W. (2016b). Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 50–62). Bad Heilbrunn: UTB.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Springer.
- Herricks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe*. Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hess, M. & Lipowsky, F. (2016). *Unterrichtsqualität und das Lernen der Schüler*. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer / Lehrerin* (S. 149–169). Waxmann.
- Hofmann, F., Greiner, U. & Katstaller, M. (2017). Perspectives on mentoring novice teachers. *Global Education Review, 4* (4), 1–4.
- Keller-Schneider, M. (2016). Berufseinstieg, Berufsbiografien und Berufskarriere von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer / Lehrerin* (S. 277–298). Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2020). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen* (2. Aufl.). Waxmann.

- Keller-Schneider, M. (2022). Anforderungen an Mentoratspersonen in der Induktion und der Bedarf an die eigene Professionalisierung. In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen* (S. 133–144). Studienverlag.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 386–407). Waxmann.
- König, J. (2016). Lehrerexpertise und Lehrerkompetenz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer / Lehrerin* (S. 127–148). Waxmann.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken*. (12. Aufl.). Beltz.
- Meyer, H. (2016). *Praxisbuch: Was ist guter Unterricht?* Cornelsen Scriptor.
- Paseka, A., Schratz, M. & Schrittmesser, I. (2011) Das mehrperspektivische Konzept der fünf Domänen von Professionalität: Fünf Domänen als Bausteine einer professionellen Praxis. In M. Schratz, A. Paseka & I. Schrittmesser (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken* (1. Aufl.) (S. 24–45). Facultas.
- Prenzel, M., Huber, M., Müller, C., Höger, B., Reiting, J., Becker, M., Hoyer, S., Hofer, M. & Lüftenegger, M. (2021). *Der Berufseinstieg in das Lehramt. Eine formative Evaluation der neuen Induktionsphase in Österreich*. Waxmann.
- Rutter, M. (1983). *School Effects on Pupil Progress. Research Findings and Policy Implications*. In *Child Development*, 54, 1. S. 1–29.
- Schocker-v. Dittfurth, M. (2002). *Unterricht verstehen. Medienpaket zur Förderung reflektierter Unterrichtspraxis. Modul 1: Erfahrungswissen reflektieren und den eigenen Unterricht weiterentwickeln*. Goethe Institut.
- Schratz, M., Schrittmesser, I., Forthuber, P., Pahr, G., Paseka, A. & Seel, A. (2007). Domänen von Lehrer/innen/professionalität: Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext (EPIK). *Journal für LehrerInnenbildung*, 2, 70–80.
- Schrittmesser, I. (2004). „Professional Communities.“ Beiträge der Gruppendynamik zur Entwicklung professionalisierten Handelns. In B. Hackl & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns* (S. 131–150). LIT.
- Terhart, E. & Klieme, E. (2005). Kooperation im Lehrerberuf – Forschungsprobleme und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 163–166.
- Wiesner, C., Windl, E. & Dammerer, J. (Hrsg.). (2022). *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren*. Pädagogik für Niederösterreich, Band 12. Innsbruck, Wien: Studienverlag.
- Wiesner, C. & Prieler, T. (2020). Das transformative Lernen in der LehrerInnenbildung. Pädagogische Professionalität und Entwicklung des Lehrerberufes. *R&E-Source: Open Online Journal for Research and Education*, Ausgabe 12, 2020. 10.6084/m9.figshare.13293173.v1
- Wiesner, C. & Schreiner, C. (2019). Implementation, Transfer, Progression und Transformation: Vom Wandel von Routinen zur Entwicklung von Identität. Von Interventionen zu Innovationen, die bewegen. Bausteine für ein Modell zur Schulentwicklung durch Evidenz(en). In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 79–140). Waxmann.

- Wiesner, C. & Dammerer, J. (2020). Begleitung und Unterstützung der formativen Integration von Bildungsstandards. Haltung als Gelingensbedingung. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner, & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabekultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem, Band 7* (S. 250–296). Waxmann.
- Zeilinger, H. (2021). *Empirische Evaluierung des Gutachtens für Vertragslehrpersonen in der Induktionsphase: Eine qualitative Studie*. Studienarbeit. Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Zeilinger, H. & Dammerer, J. (2022a). Lehrerkompetenz im Berufseinstieg wahrnehmen und begutachten. In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen* (S. 235–258). Studienverlag.
- Zeilinger, H. & Dammerer, J. (2022b). *Lehrerarbeit messen – Professionalität weiterentwickeln. Lehrerkompetenz im Berufseinstieg wahrnehmen, einschätzen und im Dialog reflektieren. Ein Kompetenzmodell für beginnende Lehrpersonen*. Beltz Juventa.

II. Theoretische Fundierungen für das Mentoring

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

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

Abstract

Mentoring ist ein überaus komplexes Begleitungskonzept, welches vielerlei Theorien und Herangehensweisen in sich vereint. Der vorliegende Beitrag versucht die aristotelische Rhetorik und die Bindungstheorie miteinander so aufzubereiten, dass über eine Modellierung von theoretischen Zusammenhängen hinweg die Idee des Mentorings aufgezeigt und ausgeweitet werden kann. Zugleich bietet dieser Ansatz die Möglichkeit, die angestrebten Veränderungsprozesse durch das Mentoring tiefer zu ergründen und bietet dazu eine theoretische Fundierung von transformativen Lernprozessen an, die über die Verwobenheit der Bindungstheorie mit der aristotelischen Rhetorik umfassend erörtert wird. Das Transformative als ein Um-Lernen durch Neues, Anderes und Unbekanntes beruht dabei auf dem Zu-Sich-Sein und dem An-Sich-Erfahren. Beide Phänomene sind maßgeblich sowohl im In-Beziehung-Sein als auch im aristotelischen Dialogisieren auffindbar und prägen das Mentoring. Durch die Einführung der Bindungstheorie in das Mentoring werden zusätzlich maladaptive Entwicklungen sichtbar, die im Mentoring grundsätzlich zu vermeiden sind und wodurch die Ausrichtung und die Form des Begleitens im Mentoring begründbar wird.

1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag beruht auf den vorangehenden Auseinandersetzungen mit dem Mentoring von Wiesner (2020a, 2020b, 2022a, 2022b, 2022d), Wiesner & Prieler (2022) und Schratz & Wiesner (2022) aus den beiden Sammelbänden zum *pädagogischen Mentoring* sowie auf einem dazu fundierenden Beitrag von Wiesner & Dammerer (2020). In diesem Beitrag wird versucht, das Vorangegangene einerseits durch Synopse und Synthese weiterzuentwickeln wie andererseits Neues, noch unbekannte Aspekte und Ideen einzuflechten. Dabei zeigt die *Struktur* der aristotelischen Rhetorik eine Herangehensweise auf, die eine

¹ Der Beitrag ist über weite Teile gemeinsamen mit Prof. Dr. Michael Gebauer von der der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik, entstanden. Michael ist am 26.12.2022 unerwartet verstorben und die letzte Abstimmung zur Erstellung des finalen Beitrags konnte nicht mehr erfolgen. Ich danke Michael für das gemeinsame, vor allem persönliche Zusammenwirken über die letzten Jahre hinweg und für den überaus kreativen und herzlichen, persönlichen Austausch von Anschauungen, Möglichkeitsräumen und Ideen. Für meinem Freund und Kollegen Michael Gebauer (1959–2022), den ich nun nicht mehr nach seiner Sicht fragen kann.

erste Vorstellung von Mentoring *sichtbar* machen kann. Ebenso wird durch das Heranziehen der Arbeiten von Wiesner (2020a), Wiesner & Gebauer (2022a, 2022b, 2023) und Gebauer & Wiesner (2022) die Bindungstheorie und das In-Beziehung-Sein mit der aristotelischen Rhetorik und mit den anfänglichen Vorstellungen verwoben und daraus ein Entwurf für eine strukturdynamische Schichttheorie eingeführt. Das Grundlegende dabei ist das *In-Beziehung-Sein*, um aus dieser Positionalität heraus alle weiteren Ideen und Konzepte aufzeigen und um diese mit dem Mentoring verknüpfen zu können.

Das *In-Beziehung-Sein* beruht dabei auf *Urphänomenen* des tätigen, *aktiven* Wahrnehmens, Erlebens und Erfahrens. *Erfahren* kommt aus dem mittelhochdeutschen *ervarn* und bedeutet „reisen, durchfahren, -ziehen“ (Pfeifer, 2011, S. 293) wie auch „erleben, durchmachen und erleiden“. Damit verweist das Erfahren auf die Reise von einem zu einem anderen Erleben. Die Erfahrung steht sowohl für die „wiederholte Wahrnehmung“, also für die *performative* „Mehrmaligkeit“ (Fichte, 1810, S. 630) als auch für die instrumentelle, aus der „Übung erlangte Kenntnis, Einsicht“ (Pfeifer, 2011, S. 293), die sich beide durch die *Durchwanderung des Lebens* (mhd. *Ervarunge*) ausformen und unterschiedliche Weisen des Lernens ausbilden. Im Grunde ist mit dem Erfahrenen meist nicht das tatsächlich Gleiche gemeint, sondern vielmehr die „mehrere[n] Male“ (Fichte, 1810, S. 630) machen die „Trennung“ zwischen *Einzelergebnis* und der *Erfahrung* sowie auch die Abgrenzung zur reinen, mechanischen oder technischen *Übung* als Wiederholung des Gleichen aus. In der *Mehrmaligkeit*, die auch als *Phänomenologie des vielartigen Wiederholens* verstanden werden kann, verbinden „sich gewusstes Können und gekanntes Wissen“ (Brinkmann, 2012, S. 396) mit „Haltungen“ (Wildfeuer, 2011, S. 1796), was die „Grundform des praktischen Tuns“ (Brinkmann, 2012, S. 397) begründet. Daher meint die *Mehrmaligkeit* kein rein technologisches, performantes und bloß technisches Verständnis von Üben, Verhalten oder Handeln als instrumentalistische oder mechanistische „Objekt-Formung“ oder bloße *Kompetenz* oder das Lernen *einzelner* Kompetenzen, sondern die „performative Hervorbringung von Sache, [Ich-]Selbst und Methode“. *Widerfahrnisse*, die für das praktische, *konkrete Tun* relevant sind, können als Abwandlungen von *Erfahrungen* verstanden werden. Da alle Menschen aneinander und miteinander *konkret* und *unmittelbar* handeln, „widerfährt uns ‚Freud und Leid‘ durch Menschen [und Sachen], die uns helfen, lieben, verlassen, verletzen“ (Kamlah, 1984, S. 34). *Widerfahrnisse* werden demnach „stets ‚erfreulich‘ oder ‚widrig‘, angenehm oder unangenehm“ (Kamlah, 1984, S. 36) erlebt.

Das Wort *Erleben* wiederum basiert auf dem althochdeutschen Begriff *lebēn* und bedeutet „lebendig [...], wohnen“ (Pfeifer, 2011, S. 776) sowie „etwas erfahren“. Das Erleben ist somit das Fundament der Erfahrung und eröffnet zugleich ein Dazwischen, nämlich ein *verbindendes* Zwischen, welches die lebendige, *aktive* Wahrnehmungstätigkeit mit dem Erleben verknüpft und Erfahrungen wie auch *Widerfahrnisse* ermöglicht. Aus diesem Blick heraus sind nun grundlegende Phänomene aufzuzeigen, die den *Möglichkeitsraum* und die *Dynamiken* in diesem Zwischen strukturieren und sich im *In-Beziehung-Sein* und den Beziehungsmustern zeigen und woraus sich differenzierbare Qualitäten und Tönungen von Bewältigungsfähigkeiten entwickeln (Zechner & Wiesner, 2022). Diese *Phänomene* stellen also einen *Grund* zur Verfügung, sie ermöglichen ein *Zu-sich-Sein* und ein *An-sich-Erfahren* und sie prägen und formen Bindung und Beziehung als etwas zugleich Gerinnendes, welches zu einem „Geronnene[n], Erstarrete[n]“ (Dürr, 2009, S. 111) werden kann. Das rinnende und fließende *In-Beziehung-Sein* und die erstarrenden Formen der Bindungs- und Beziehungsmuster eröffnen also unterschiedliche „*Urgestalt[en]*“ (Pfeifer, 2011, S. 1478; Herv. d. Verf.) und

„Erscheinungsform[en] einer Person“, die in Haltungen und im Habitus ebenso sichtbar sind. Zugleich bestehen Haltungen wie auch der Habitus „nicht aus einer bloßen Wiederholung von dem, was man mehrmals gemacht hat, sondern der adäquaten geistigen und emotionalen Vorbereitung“ (Charpenel, 2018, S. 113), weshalb es nicht nur um die „Umsetzung einseitiger Prozeduren“ geht, sondern um „die Befähigung“, ein „gelingendes Leben“ führen zu können und ein gelingendes *Lehrperson-Sein*. Mit dieser Einleitung sind die grundlegenden beteiligten Phänomene des Zu-sich-Seins und des An-sich-Erfahrens durch ein erstes Herangehen und In-Fühlung-Gehen ausgewiesen. Diese Vorüberlegungen sind relevante Bausteine, um die Erfahrungsmomente in den drei aristotelischen Reden mit den Bindungs- und Beziehungsmustern im weiteren Verlauf des Beitrags und in Bezug zum *Mentoring* zu verbinden.

2. Hinführung zu und Hervorhebung von Beziehungsgestaltungen

Die Phänomenologie „versucht sich so in den inneren Bau der Sachen hineinzuarbeiten“ (Rombach, 1994, S. 18), um auch neue theoretische Anschauungen oder neue Perspektiven und Blickwinkel aufzuzeigen. Im Vordergrund steht das Finden von „konstante[n] Struktur[en]“ (Danner, 2006, S. 149) über mehrere Schichten hinweg und durch vielfältige Variationen. Die besondere „Vorgehensweise der Strukturphänomenologie“ ist nach Rombach (1994, S. 23), wenn „es gelingt“, Strukturen zu erfassen, die der theoretischen Welt und dem Leben „zugrundelieg[en]“. Strukturen sind phänomenologisch „umschlossene Struktur[en]“ (Rombach, 1996, S. 30) und diese behalten in höheren Strukturen immer ein „Eigenleben“ bei. Tiefere Strukturen sind als Bedingungen zu betrachten, die eine Vorgebenheit erschaffen: „Zwischen höheren und tieferen Strukturen besteht das Verhältnis der Entsprechung“ (S. 31). Die jeweiligen Grundkonfigurationen der Strukturen „können sich gegenseitig bestätigen und bestärken [... wie auch] nachahm[en], ja vielleicht auch wiederhol[en]“. Das ist die „Hauptform der Verhältnisse im Ganzen der Natur“, nämlich das Zusammenspiel „von Strukturen überhaupt – Spiel, nicht Verursachung“. Daher folgt der vorliegende Beitrag der Theorie, dem Verfahren und der Methode der Strukturphänomenologie und entwickelt eine strukturdynamische Modellierung von Schichten für eine anschauliche Klärung von *Mentoring*.

Zugleich achtet die Phänomenologie als Theorie, Methode und „Lehre von den Erscheinungen“ (Loch, 1983, S. 1196) aber auch auf den *Menschen*, „der handelnd und leidend, empfindend und fühlend, wahrnehmend und denkend, schaffend und verbrauchend sich zur Welt verhält“ (S. 1196 f.) und zeigt damit die „Mannigfaltigkeit“ auf, welche – um *Form* und *Sinn* zu gewinnen – wiederum *ausgedrückt, dargestellt* und *symbolisiert* zu werden hat (vgl. Cassirer, 1942; Rombach, 1980). Dieses *Werden* ist das wesentliche *sinngabende* und *formende* Moment im *Mentoring*, so „ist *hexis* (lat. *habitus*)“ nach Kron (1960, S. 9) auch als „*Haltung*“ zu begreifen, die wiederum zu einer *erworbenen* „*Beschaffenheit*“ führt. Diese *Beschaffenheit* meint die Ausbildung eines *pädagogischen Professionsbewusstseins*, dessen *Quelle und Ursprung* aus dem „*tätigen Umgang, im Tun*“ stammt und daraus sowohl eine „*Gewohnheit*“ als auch eine *Reflektiertheit* in Bezug zum „*Herkommen*“ entwickelt. So ein *pädagogisches „Ethos“* wird gerade durch ein gelingendes *Mentoring* professionell wie auch kollegial *geformt*. Das *Werden* findet somit zugleich am *Führen und Geführtwerden* zwischen Mentor*innen und Mentees statt (Wiesner, 2022b).

Das *Pädagogische Ethos* und der *Lehrpersonenhabitus* sind das *Wesensgebende* und damit das *Fundament* (Grund) im Prozess des *Mentorings* und daraus ergeben sich relevante Schlussfolgerungen: *Mentor*innen gestalten Beziehung* und zeigen das *In-Beziehung-Sein* durch Kommunizieren, Interagieren und Interpunktieren und dem Orchestrieren und Dirigieren von Lernen *vor*. Daher sind Mentor*innen im Grunde lebenserfahrene, fürsorglich fordernde, kollegial orientierte und durch das Leben führende *Vorbilder*. *Mentoring* ist mit Blick auf die dazu vorliegende *mythologische Figur* so wie in *Bezug* zur *Pädagogik* und das *In-Beziehung-Sein* dennoch *grundlegend* asymmetrisch zu verstehen. Die Mentor*innen bieten sowohl einen sicheren *pädagogischen Hafen* als auch ein *vertrauensvolles Beziehungsfundament* für die Mentees an – diese Aufgabe und diese Beziehungsgestaltung kommt den Mentor*innen zu und ist nur asymmetrisch möglich. Zugleich – und das wird der vorliegende Beitrag aufzeigen – kann ohne diese Herangehensweise ein professioneller Lehrpersonhabitus durch Begleitung nicht angeeignet und erworben werden.

Die angesprochene *Asymmetrie* kann im Sinne von Watzlawick et al. (1969) zunächst die *Sach- und Inhaltsebene* als Expertentum und Expertise-Haben *mehr* oder *weniger* betreffen, also die *beratenden* und *anleitenden* Momente im *Mentoring*. Auf der *Beziehungsebene* ist als Richtung zwar eine symmetrische Bezogenheit anzustreben, jedoch führt das *Erfahrung-Haben* und *Erfahrend-Sein* jedenfalls zu einer *kollegialen* Asymmetrie, da ansonsten die Idee des *Mentorings* weder in Bezug zur *Vorbildfigur* noch bezüglich des Folgens der *Lebenserfahrung der Mentor*innen* als lebensbegleitende und lebensführende Person gegeben wäre. Kollegiale Asymmetrie ist jedoch keine Frage der Hierarchie. Hierin ist eine wesentliche Besonderheit zu finden, nämlich wie sich das *Lebenserfahrene* als *Erfahrungsweisheit von Personen* vom *sachkundigen Expertentum von Individuen* unterscheidet. Die *Weisen* als Lebenserfahrene zeichnen sich als *umsichtige* Menschen aus, was wiederum auf einer *lebensnahen* und *klugen* Art des Handelns auf dem Fundament der Lebenserfahrung beruht. Das Adjektiv *weise* meint etymologisch „verständnis, erfahren, klug, kundig, gelehrt“ (Pfeifer, 2011, S. 1551) und basiert auf *Erinnerungen*. Auch das Wort *Weisheit* steht für „Erfahrung, Einsicht“ (S. 1552) und verweist auf den konkreten, persönlich erlebten „Zustand des Weiseseins“ sowie auf die *Umsichtigkeit*. *Experte* bedeutet etymologisch hingegen „Sachkundiger“ (S. 311) und richtet den Blick auf die *Sache* und auf das *Merken* der Sachen (Wissen als Lexikon) aus. Unterschiedliche „Expertise[n]“ führen zur „Untersuchung“ oder zum „Gutachten durch Sachverständige“ (vgl. Bromme, 2014).

Gerade aus dieser *Differenzierung* heraus ist das *In-Beziehung-Sein* mit der Welt, mit anderen und mit sich in Bezug zum *Lernen* und hinsichtlich des *Mentorings* zu erkunden (Gebauer & Wiesner, 2022; Wiesner & Gebauer, 2022a). Solche Formen werden als *Stellungnahmen* und *Positionierungen* in der Praxis *konkret* durch *Haltungen sichtbar*, also *Haltungen* veranschaulichen das pädagogische Ethos. Ebenso sind darin die *Resonanz* wie auch die Herangehensweisen des *Antwortens* (Response) beherbergt, indem es mit Bezug zu Waldenfels (2000, S. 365) im *Mentoring* sowohl um das „Antworten im engeren Sinne (*to answer*)“ als auch um das „Antworten im weiteren Sinne (*to respond*)“ geht. Der Wechselbezug zwischen Antworten und Resonanz verweist wiederum auf *Positionalitäten des Lernens*:

Das *Antworten im engeren Sinne* verweist auf die Vermittlung von Wissen und das *Sachkundig-Sein* sowie *Sachkundig-Werden*, um Planungs- und „Wissenslücken“ durch Ziele und „Fachkundigkeit“ (Wiesner, 2020, S. 87) als *Expertentum* zu füllen. Das Herangehen wird meist *anleitend gegenüber* den Mentees und *sachlich* asymmetrisch agiert. Zur Beschreibung

dienen Begriffe wie Leiter*innen, Anleiter*innen, Trainer*innen, Tutor*innen, Berater*innen oder auch „Imperator“ und „Advisor“ (Wiesner, 2020, S. 100).

Das *Antworten im weiten Sinne* meint nicht die bloße „Weitergabe eines bestimmten Wissens- oder Informationsgehalt“ (Waldenfels, 2000, S. 366), sondern das *responsive Beantworten, kritische Erfragen* und *emanzipative Hinterfragen* von „Grundzüge[n] und Grundcharakteristika“, die herangezogen werden, um gemeinsam das „menschliche Erleben“, also das Erfahren und Widerfahren, Handeln, Verhalten, Tun, Reden wie auch Regeln und Haltungen zu erkunden und das Explorierte reflexiv und proflexiv zu begreifen *und* zu verstehen. Auf Grundlage dieses *anschaulichen* und *begreifenden* Verstehens sind in beziehungsorientierten Begleitungskonzepten mit Bezug auf Wiesner & Dammerer (2020) und Wiesner (2020, S. 100) daher Begriffe wie Anregende, Impulsgebende und ebenso Coaching, Supervision oder „Encourager“ und „Initiator“ vorzufinden, die das *Erfahren-Sein* und *Erfahren-Werden* betonen.

Gerade die Studien von Crasborn et al. (2011) und Hennissen et al. (2011) zeigen die Herangehensweisen und Konzepte des *Begleitens* auf und differenzieren sich im Grunde wie bei Wiesner (2022a, 2022d, 2022b) in konstituierende Arten und Weisen, die in den Phänomenen des In-Beziehung-Seins und des Lernens sowie in tieferliegenden *Formen* und *Gestalten* aufzuspüren sind. Die *individualisierte Bildung* basiert demnach vielmehr auf dem Antworten im engeren Sinne, die *persönliche Bildung und Erziehung* als Formung des Personalen (Persönlichkeitsbildung) *zur Mündigkeit* sowie als *Wachstum* fundiert auf dem Antworten im weiteren Sinne. Das nun im Beitrag noch Gezeigte als Aufgezeigtes ist über das In-Beziehung-Sein und die Muster von Bindung und Beziehung näher und umfänglicher auszudifferenzieren, um dadurch für das *Mentoring* auch die *Formen* und *Positionalitäten des Lernens* erkennbar werden zu lassen.

3. Das In-Beziehung-Treten mit der Welt

Aristoteles hält in seinem Werk zur Metaphysik (unter 987b) fest, dass „Sokrates“ sich im Grunde mit „den ethischen Gegenständen“ und *Fragen* beschäftigte und im Besonderen „das Allgemeine suchte“, dabei richtete sich „sein Nachdenken zuerst auf Definitionen“, also auf Klärungen, Erläuterungen, Auslegungen wie auch auf die Grenzen von Begriffen und deren dahinterliegenden *Anschauungen*. Korrespondierend dazu schrieb Fink (1957, S. 330) von der „Verschattung“ von Ideen, Begriffen und deren Auslegungen. Nur das erneute oder neuerliche Aufzeigen des Gedachten und vor allem vom noch Unbedachten oder nicht mehr Bedachten ermöglicht ein Erhellen von Vorstellungen, Wörtern und deren Deutung. Bezugnehmend auf die Suche nach dem sokratischen *Allgemeinen* lenkt der vorliegende Beitrag die Aufmerksamkeit auf dreierlei Momente, die mit einem aristotelischen Blick als *Phänomene* überaus differenzierbar und erhellend *erscheinen*.

Das grundlegende *Vermögen (dynamis)* des Lehrperson-Seins, welches durch das und im *Mentoring* begleitet wird, bedarf der Formung, Ausbildung und Entfaltung des *Pädagogischen*, um Potenziale und Ressourcen bei sich, anderen und in der Welt zu verwirklichen. Das Verstehen dieser Verwirklichung kann zunächst über das Werk *Über die Seele (De anima)* von *Aristoteles* nacherfunden werden. Darin wird von drei *differenzierbaren* Weisen von grundlegenden Vermögen gesprochen, die zugleich auf die Möglichkeiten und Kon-

stellationen der *hexis* (pl. *hexeis*) verweisen. *Hexeis* als Gewöhnung und Verinnerlichung meinen dasjenige, was Menschen zu *verschiedenen* „Praxisfeldern befähig[t]“ (Charpenel, 2018, S. 124) und durch wiederholende, also übende *oder* mehrmalige Betätigung und Tun sowohl die *pädagogische Haltung* als auch das *pädagogische Ethos* formen und bilden. Die drei Phänomene unterteilen sich korrespondierend mit Zeichentheorien und der Bindungstheorie (Gebauer & Wiesner, 2022; Wiesner & Gebauer, 2022a, 2022b) wie folgt in:

Instrumentelles Lernen und *ableitendes Üben*: Nichtwissen wird zunächst über *Anleitung*, *Vermittlung* und *Anweisung* zu Wissen, indem Wissen unterweisend gelernt, geübt und mehrfach erlebt wird.

Kognitivistisch-analytisches Lernen und *Problemlösen*: Auf bereits vorhandenes Wissen aufzubauen, bedeutet eine Erweiterung *und* Aktualisierung von Wissen und Können, was über *Beratung* als Rat-Geben und durch das Heranziehen von Expertise stattfinden kann.

Lernen in und durch Erfahrung mittels Widerfahrnissen: Die Verwirklichung von Potenzialen ist nach Aristoteles in den Akten der gemeinsamen Lebenswelt im Sinne von Quellen (*energeia*) aufzufinden. Diese formen Lernen wie auch *Haltungen* und bedürfen modern gesprochen, des *Coachings*, was ein begleitendes, kundiges, gelehrtes, vorzeigendes, jedoch *lernseitiges* Heranführen, Aufzeigen und *Hinweisen* meint und vom Grunde her weder durch *Anleitung* noch *Beratung* gelingt.

In dem vorliegenden Kontext geht es um die Befähigung des gelingenden *Lehrperson-Seins*, um den Lehrpersonenhabitus und das Vermögen des *aktiven Wahrnehmens* von Ambiguität und Antinomien als auch das Durchleben von Erfahrungen und Widerfahrnissen. Das wird maßgeblich geprägt durch das *Zu-sich-Sein* und das *An-sich-Erfahren*. Ein Verständnis für diesen Prozess möchte der vorliegende Beitrag als Entwurf vorlegen.

3.1 Die Momente der menschlichen Rede und des Dialogisierens

Die aristotelische Rhetorik zeigt *drei* wesentliche Reden und Dialogmomente des Menschen auf, die als ein *In-Beziehung-Treten* mit der Welt, mit den anderen und mit Sich-Selbst betrachtet werden können. Gerade im Mentoring sind diese mit Blick auf Crasborn et al. (2011), Hennissen et al. (2011) und Wiesner (2020) umfänglich zu beachten. Daraus entsteht mit Rückgriff auf Beck (1996, S. 20) ein „theoretisch begründetes trichotomisches System“ oder vielmehr eine *tragende* und *formgebende Struktur* (Wiesner & Gebauer, 2023), welche drei Geltungsbereiche aufnimmt und mit Bezug auf Ottmers (2007, S. 17) aus der sachlichen, *beratend-politischen* Rede (*génos dēmēgorikón; symbouleutikón*), der sachlich-vorzeigenden, *ableitend-juristischen* Rede (*génos dikanikón; genus iudiciale*) und der ausdrückenden, *hinweisend-aufzeigenden* epideiktischen Rede (*génos epideiktikón; panēgyrikón*) besteht und zugleich als Viertheit eine Gemengelage der drei Ausprägungen gestaltet, die eine Vielfältigkeit als sicheren pädagogischen Hafen anbietet oder eher eine ein- oder zweiseitige *Begleitungsform*.

Diese aristotelische Rhetorik verflucht also als ein *Bündel von Momenten* um zu einem „Dreifache[n] bei Reden“ (S. 23), was auf das Antworten im engeren und weiteren Sinne verweist. „Daher wird man wohl von drei Redegattungen sprechen müssen“ (Aristoteles,

2007, 1358b), nämlich zunächst von der „Beratungs-, Gerichts- und Festrede“, die jeweils ihre eigenen *Strebungen* und „Zielrichtungen“ einnehmen: „Denn *Beweise, Wahrscheinlichkeit* und *Indizien* sind [...] Grundaussagen“ (1359a; Herv. d. Verf.). Daraus kreieren sich drei relationale Momente von Reden und Dialogisieren, um mit der Welt in Beziehung zu treten.

Die *ableitend-juristische* Rede als *erstes* Moment versucht nach Aristoteles (2007) die „Glaubhaftigkeit“ (1358b) und *Richtigkeit über und durch* das „Vergangene“ zu beurteilen und da das Gewesene „immer schon geschehen“ ist, kann sich das „Künftige“ nur an der „Anklage oder Verteidigung“ ausrichten und durch dieses *Richten* wirken. In den „Bereich der Rechtsprechung fallen Anklage und Verteidigung“ und das „Recht und Unrecht“, die „Ehrenhaftigkeit und Schande“ (Schuld, Scham, Ehre als soziale Emotionen) sind als „Zwecke“ „im Sinne der *Ordnung*“ (Beck, 1996, S. 25; Herv.) das Ziel. Mit Blick auf Lehren und Mentoring kann diese *anleitende*, rein vermittelnde und *belehrende* Rede im Besonderen verdeutlicht werden mit einer Passage aus dem Dialog *Nomoi* von Platon (1862, 893a): „[...] daher [wird es] das Beste sein, wenn ich erst mir selbst Fragen vorlege und mir selbst beantwortete und euch in aller Ruhe und Sicherheit zuhören lasse und in dieser Weise die ganze Untersuchung [...] durchführe.“ Dieser Moment des Mentorings führt demnach im Sinne von Wiesner (2020) und Wiesner (2022b, S. 417–428) zur *Idee der anleitenden und regelgeleiteten Vermittlung*, wodurch spezifische Bedeutungen durch Begriffe wie *Leiter*innen, Anleiter*innen, Trainer*innen, Anweisende, Arbeitskräfte, Lehrkräfte, Leistungsträger*innen, Imperator* und auch *Richter*in* eröffnet werden. Gerade das *Training* wird als „stark lehrergesteuerter, kleinschrittiger, fehlerminimierender Unterricht“ (Renkl, 2018, S. 936; vgl. Wiesner & Dammerer, 2020) bezeichnet und verlangt dafür „hochstrukturierte Rahmenbedingen“ (Petermann & Lohbeck, 2019, S. 1018), die im Grunde in Regeln, Gesetzen, Routinierungen, Übungen, Ordnungen usw. einmünden. Die *ableitende* Rede entspricht in dem Begleitungskonzept der *Anleitung* und ist das erste wesensgebende Moment im Mentoring (siehe Abbildung 1).

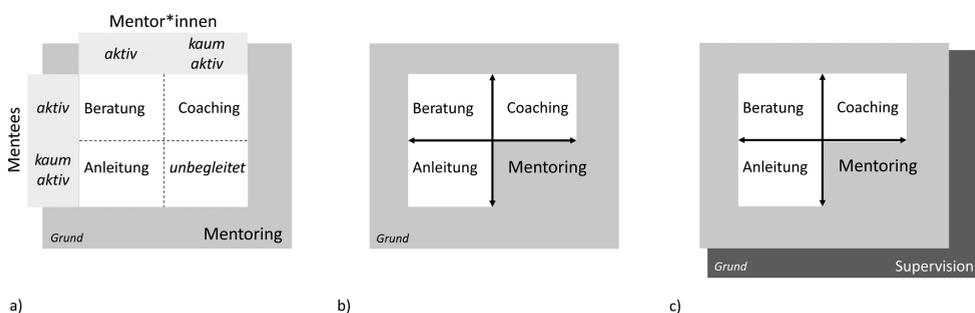


Abbildung 1: Die drei Momente der aristotelischen Rhetorik als Formen der Begleitung (eigene Darstellung)

Die politische Rede und der *beratende* Dialog als *zweites* Moment verweisen zunächst auf das „Künftige“ (Aristoteles, 2007, 1358b), jedoch unter besonderer Bedachtnahme des Vergangenen, um „durch Zuspruch oder Warnung über Künftiges“ etwas auszusagen. Zur Beratung gehören das „Zu- und Abraten“ (Aristoteles, 2007, 1358b), wie auch das „Beratschlagen“ und der (strategische) „Nutzen“ sind das *Ziel*. Dieses Moment eröffnet mit Blick auf

das Mentoring und im Sinne von Wiesner (2020; 2022b, S. 428–437) die *Idee des kognitiven Vollzugs von Bedeutungen*, wodurch spezifische Begriffe (auch für Rollen) auf diese Herangehensweise hinweisen, wie *Tutor*innen*, *Berater*innen*, *Advisor* und auch alle Ideen der *strategischen Planung*, *Problemlösung* und der *intellektuellen Leistung*. Die Beratung ist im Besonderen ein „aufklärendes Verfahren“ (Gröning, 2006, S. 27; Mollenhauer, 1965, S. 5) zur „Problembearbeitung“ (Nestmann, 1988, S. 101) und meint eine „sanfte[re] Intervention“ (S. 102) als die Anleitung, Anweisung oder das Training (vgl. Wiesner & Dammerer, 2020). Daher erscheint es zunächst sinnvoll, wie in der aristotelischen Rhetorik zwischen diesen Momenten sehr deutlich und klar zu unterscheiden. Die *beratende* Rede und ratgebende Dialog entspricht im dem Begleitungskonzept der *Beratung* und ist das zweite wesensgebende Moment im Mentoring (siehe Abbildung 1).

Die *epideiktische* Rede als *drittes* Moment „bevorzugt die Gegenwart“ und alles „gegenwärtig Vorliegende“, dabei kann sie sich „an Vergangenes“ erinnern und „Zukünftiges“ vermuten. Diese Rede behandelt den „Ausdruck“ (Aristoteles, 2007, 1403b), „denn es genügt nicht zu wissen, was man sagen muß, sondern es ist auch notwendig zu wissen, wie man dies sagen muß, und das trägt viel zum Erscheinungsbild“, zur „Vortragsweise“ und *Haltung* sowie zum Tonalen und zum „Rhythmus [...] in der betreffenden Situation“ (1404a) bei. Die bekanntesten Formen der epideiktischen Rede sind die hinweisend-aufzeigende anschaulich machende *Laudatio* (Lobrede, Erhellen einer Person, Sichtbarmachen des persönlichen Charakters oder des Vollbrachten), der anerkennende *Nekrolog* (Nachruf als Nachruhm) und die vorstellende *Festrede* (Betonungen von Abschnitten, Gemeinschaften, Identifikationen), die sich im Besonderen vom *Ethos* und *Pathos* speisen und zugleich das Ethos und Pathos durch die Rede prägen. Eine Einsicht bringt der Blick auf den platonischen Sokrates und seine epideiktische Rede in *Gorgias* (Platon, 2014, 506a): „Ich gehe also jetzt in der Rede *durch*, wie es mir zu sein scheint. Wenn jemand von euch glaubt, dass ich mir selbst *zustimme* in Dingen, die nicht tatsächlich so sind, muss er *eingreifen* und mich *widerlegen*. Denn es ist ja nicht so, dass ich das, was ich sage, sage, weil ich es wüsste, sondern ich *suche* gemeinsam mit euch“ (Herv.). Dieses Moment führt mit Blick auf das Mentoring und im Sinne von Wiesner (2020; 2022b, S. 437–450) zur *Idee des Erlebnisses, der Vorstellung, der Erfahrung und der Widerfahrnis*, wodurch spezifische Begriffe (auch für Rollen) auf diese Herangehensweise hindeuten, wie *Coaching*, *Encouragor*, *Anregende*, *Lehrpersonen* und auch alle Aspekte der *Kollegialität*, *Prosozialität*, *Sensibilität* und des *Hinspürens*, *Teil-Habens* und *In-Beziehung-Seins*. Die *aufzeigende* Rede und der hinweisende Dialog entsprechen dem Begleitungskonzept des *Coachings* und sind das dritte wesensgebende Moment im Mentoring (siehe Abbildung 1). In der hinweisend-aufzeigenden Rede kann auch dann ein hinspürendes Lob *gesprochen* werden, wenn jemand „unter Mißachtung des eignen Vorteils etwas [ethisch] Ehrenhaftes vollbrachte“ (Aristoteles, 2007, 1359a; Erg.) – das *Wahrhaftige*, *Gute und Schöne*, also das „*gut* Mensch zu sein“ (Böhme, 1997, S. 10) wird durch Lebenserfahrung und Lebensführung *angestrebt*.

3.2 Die Momente der menschlichen Rede und des Dialogisierens

Mit Blick auf das *Mentoring* geht es um das *gut* Lehrperson-Sein, um einen gelingenden, professionellen Lehrpersonenhabitus oder um den Blick auf den *menschlichen Menschen* von Rombach (1987), also um das *Menschliche* im Lehrperson-Sein und um die *Kultur* des Unterrichtens, Lehrens und Lernens als *Synthese des Verschiedenen*. Die epideiktische Rede wird demnach zum „Wegweiser“ (Bühler, 1934, S. 106; Wiesner, 2022b, S. 451) und meint *nicht* das Anweisende (Anleitende) oder Anratende (Strategische). Jede Modellierung von Mentoring (wie auch von Lehrer*innen-Kompetenzen wie auch Lehrer*innen-Literacies) als *Vermögen* hat im Grunde die Befähigung zum *menschlichen Menschen* zu berücksichtigen (vgl. Wiesner, 2022b). Gerade *Coaching* wird als „personenzentrierter Begleitungsprozess“ (Rauen, 2014, S. 2) bezeichnet und stellt daher ein *wesentliches Begleitungsmoment* des Mentorings dar (siehe Abbildung 2) – vor allem da erst dieses Herangehen die umgreifende Idee der *Figur* des Mentors (als Person) tatsächlich hervorbringen kann und Möglichkeitsräume sowie auch Hoffnung auf ein Gelingen (er)schafft, die von der *ableitenden* und *beratenden* Herangehensweise grundsätzlich nicht ermöglicht werden (Wiesner & Prieler, 2020, 2021). Weshalb das Coaching nun Prozesse des Wachstums bereitstellen und eröffnen kann, wird in dem vorliegenden Beitrag noch durch das Heranziehen der Bindungstheorie und des In-Beziehung-Seins erörtert.

Das *Bündel der drei Momente* und deren *Relationen* führt zu einer Ganzheit als jeweils spezifische Ausprägung oder Tönung dieser *drei Momente* im Sinne von jeweils drei differenzierbaren, jedoch miteinander und ineinander verwobenen Melodien, die nach Maureira (2012, S. 67) zu einer „Gewohnheit (êthos)“ führen, also zu einer „Basis“ der personalen, individuellen und kollektiven „Lebensform“, „Lebensart“, „Seelenhaltung“. Diese ist wiederum als „Sinnesart“ zu begreifen². Die Gewohnheit, welche die drei Momente als *Gemengelage* miteinander und ineinander verflacht und woraus ein Grund sich bildet, der die drei Momente wieder entfalten kann (Wiesner, 2022d; Wiesner & Prieler, 2022), ermöglicht nicht nur drei Arten und Weisen von Tönungen und Betonungen im *Mentoring*, sondern sowohl eine Ausbalancierung der Momente als auch die *aktive Bevorzugung* bestimmter Momente im Sinne der ständigen Wiederholung von nur einer Melodie (was im zweiten Teil des Beitrags durch die maladaptiven Entwicklungen bei den Bindungsmustern deutlich wird).

2 „Platon versteht [...] êthos ähnlich wie später Aristoteles, nämlich als Sinnesart“ (Maureira, 2012, S. 67). Die immer noch einseitige und nachwirkende Übersetzung des Begriffs „êthos [...] mit Sitte“ führt in Studien und Arbeiten weg von der Erkundung der „Lebensform“, so wie „Schleiermacher [den Begriff] übersetzt, [nämlich als ...] Seelenhaltung (êthos), die ihrerseits unsere Lebensart bestimmt“ (Erg.). Mentoring meint in Bezug dazu Sinnbild-Sein.

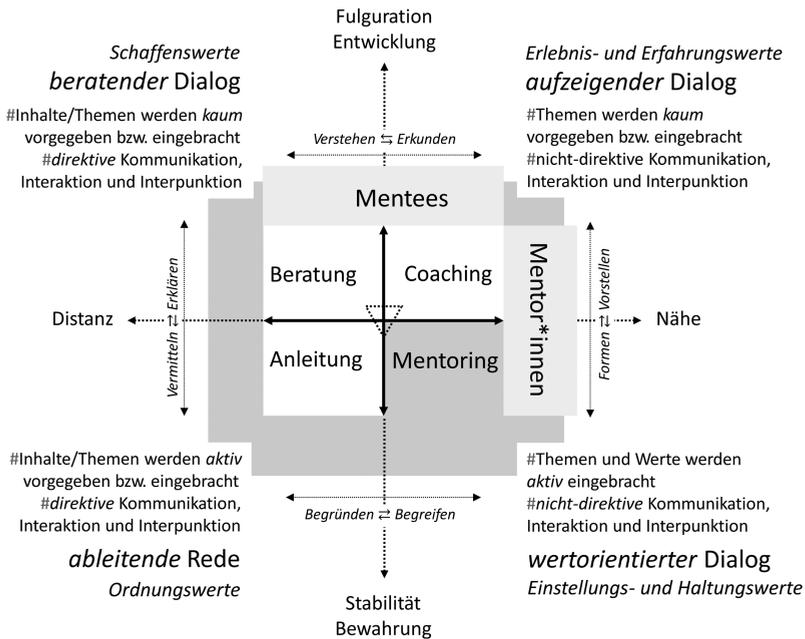


Abbildung 2: Anleitung, Beratung und Coaching als Momente des Mentorings (eigene Darstellung)

Alle gelingenden Erkundungen im *Mentoring*, die sich auf das Ausbilden eines professionellen Lehrpersonenhabitus ausrichten, können daher kaum mit der rein *beratenden* und *ableitenden* Rede erwirkt werden, sondern sind durch die *hinweisend-aufzeigende* Rede *hindurch* zu explorieren und reflektieren. Nur dadurch wird sowohl das *Zu-sich-Sein* wie auch die gemeinsame und personale Lebenswelt durch das *An-sich-Erfahren* berücksichtigt. Oder modern gesprochen: das *Coaching* im *Mentoring* erfährt eine *Betonung* gegenüber der *Beratung* und dem *Training* (Anleitung) im Sinne eines mehrmaligen Motivs oder einer Isorhythmie und bestimmt die Tönung und Farbgebung der Gestalt. Dabei geht es – so wie im *Coaching* üblich – eben nicht um ein naives Verständnis von einem konstruktivistischen Lernen, sondern vielmehr auch um ein tiefgehendes, wechselwirkendes Verständnis im Sinne des Begriffs von Ethos aus der platonischen Tradition heraus: „Im *êthos* werden also unsere Gewohnheiten (*ethê*) gefestigt, die ihrerseits wiederum das *êthos* bestimmen. Es ist in diesem Sinne [...] unser Haus [Wohnung³], genauer gesagt der Rahmen, in dem wir leben, den unsere Gewohnheiten ausmachen“ (Maureira, 2012, S. 67). Im Herkunftshabitus und im Schülerhabitus sind alle Gewohnheiten aufzufinden und im Besonderen diejenigen, die einem gelingenden und professionellen Lehrpersonenhabitus oftmals widersprechen. Dazu ist nun also Folgendes *tiefend* zu verstehen: Ethos ist mit Blick auf Rombach (1987) eine *Struktur* und nicht ein starres *System* oder eine „rigide Fixiertheit“ (Niestradt & Ricken, 2014, S. 110). Vielmehr geht es bei der förderlichen Herausbildung eines *Lehrerhabitus* um

3 Es geht also um ein Verständnis des griechischen Begriffs und nicht um dessen geschichtliche, oft höchst unterschiedliche reine Interpretationen: „An diese verlorene Bedeutung [von *êthos* als Haus, Wohnung, gewohnter Aufenthalt] hat Heidegger wieder erinnert“ (Maureira, 2012, S. 67).

die Umgestaltung und das Erkennen von „Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata“ (Bourdieu, 1987, S. 101), also weg von einem *unreflektierten* Herkunfts- und Schülerhabitus und *hin* zu einem kritischen, emanzipativen, professionellen „Lehrerhabitus“ (Helsper, 2018, S. 119) und damit hin zu einem „Professionshabitus“ (Wernet, 2003, S. 37). Professionalität gründet sich etymologisch auf dem Begriff der *Profession* als „öffentliches Bekenntnis, öffentliche Aufgabe“ (Pfeifer, 2011, S. 1045) und meint somit den sogenannten „lat. Professor“ (S. 1046), also den „öffentliche[n] Lehrer“ und die *Literat*innen*, die „sich öffentlich und berufsmäßig zu [... einer] wissenschaftlichen Tätigkeit“ bekennen.

4. Das In-der-Welt-Sein durch Korrespondenz und Kohärenz

Um *Mentoring* nun auf der Basis von Bindung und Beziehung zu verstehen, erscheint es zunächst notwendig, einige Grundfundamente zu erörtern. Die Bindungstheorie beruht auf der detaillierten, phänomenologischen *Beobachtung* von Kleinkindern wie auch von Jugendlichen und Erwachsenen. Die Beschreibung der Bindungsmuster führte zu drei differenzierbaren Formen von Bindung und Beziehung (A, B, C) sowie zu mehreren Untergruppen (A+, B+, C+; siehe Abbildung 3). Die *Bindungstheorie* nach Bowlby (1969, 1973, 1980) und Ainsworth (1985; Ainsworth et al., 1978) ist im Grunde eine *Beziehungsstrukturtheorie*, die für das *Mentoring* tiefende Einblicke auf das *Formen* von Kohärenz und für die *Gestaltung* von Beziehung und Verbundenheit zwischen Mentor*innen und Mentees wie auch von Lehrpersonen und Schüler*innen eröffnet. Zugleich ermöglicht die Theorie ein *begreifendes Verständnis* für das *In-Beziehung-Sein*, wodurch die Möglichkeiten und Formen des *Lernens durch Korrespondenz* und *Kohärenz* erkundet werden können (siehe Abbildung 4), um die aktive Wahrnehmungstätigkeit als Einbildungs- und Vorstellungskraft wie auch das symbolische Denken durch das *Mentoring* zu fördern und herauszufordern.

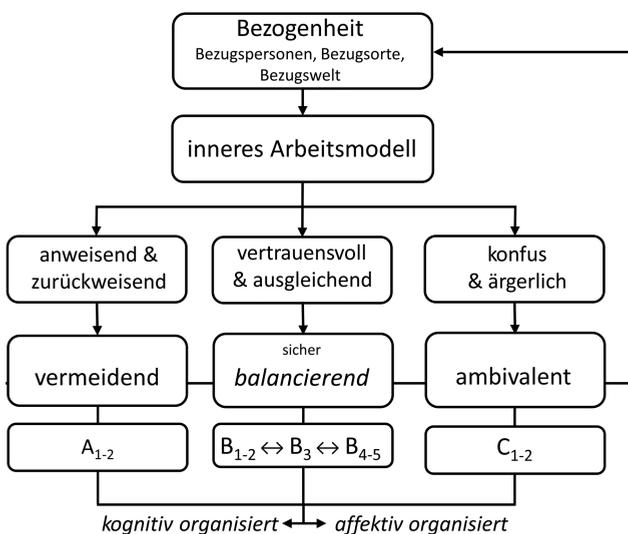


Abbildung 3: Vereinfachtes Modell der Bindungs- und Beziehungstheorie für das *Mentoring* (eigene Darstellung)

Mentor*innen, Mentees wie auch Schüler*innen können durch die sich *vollziehenden* Erlebnisse, Erfahrungen und Widerfahrnisse gelingende *Haltungen* zur Welt, zu den anderen und zu sich über das In-Beziehung-Sein und das daraus entstehende Einwirken auf die Bindungsmuster entwickeln. Nur dieses *An-Sich-Erfahren* gestattet ein *um-bildendes* und modern gesprochen, ein *transformatives Lernen*. Das Transformative eröffnet wiederum einen Weg, der vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus durch das *An-Sich-Erfahren* führen kann. Das Entwickeln von einem Habitus des professionellen *Lehrperson-Seins* ist sowohl eine *Aneignung* von vielerlei differenten Fähigkeiten wie auch das Formen von persönlichen Vermögen über *Schichten hindurch*, die miteinander und ineinander verwoben und verflochten sind und die im Besonderen von der inneren *Kohärenz* sowie von der *Korrespondenz* mit der Welt geprägt sind (Riedl, 1994; siehe Abbildung 4). Mentoring wird somit verständlich als ein Zusammenwirken und Wechselspiel von Phänomenen der *Kohärenz* und der *Korrespondenz*, also dem Formen von möglichst widerspruchsfreien und aufeinander abgestimmten inneren Ordnungsstrukturen im Wechselbezug zum Gestalten von Verständigungsprozessen und Begegnungsdynamiken in Wechselbezug zur Welt, den anderen und zu sich. Dadurch werden durch mögliche stabilere Strukturen und Formen von Ordnung und deren Abstimmung *hindurch* wiederum flexiblere Konzepte der Begleitung, Veränderung und Entwicklung sowie Phänomene des *Wachstums* ermöglicht. *Mentoring* ist aus dieser Perspektive eine eher ausgleichende Gemengelage aller begleitenden Herangehensweisen, also das Gemenge von *Anleitung* (Training), *Beratung* und *Coaching*.

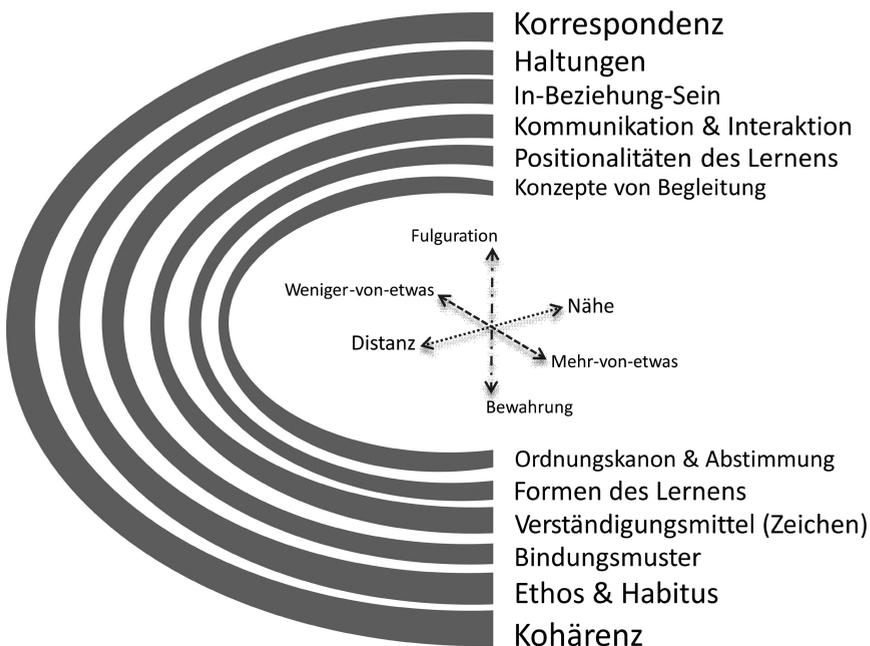


Abbildung 4: Modell der Relation von Kohärenz und Korrespondenz durch Schichten und Ebenen (eigene Darstellung)

Das gesamte *Werden* ist in eine *Struktur von Grundphänomenen* eingebettet, die sich als „Struktur des Raumes“ (Riedl, 1994, S. 77) bezeichnen und begreifen lassen und durch die Achsen die „Ortsbewegung mit der Orientierung zum Boden“ ermöglichen. Bei allen Wirbeltieren wurden nach Riedl (1994, S. 77) „die Sinne“ nach den „Achsen entwickelt [...]“, am offensichtlichsten in den drei aufeinander normal stehenden Bogengängen des Gleichgewichtsorgans“: „[...] und nur dadurch, daß sie rechtwinkelig zueinander stehen, mißt jeder ausschließlich die Bewegungsänderung [Dynamik] in seiner Ebene“. Diese Grundphänomene wurden u. a. bei Wiesner (2019, 2020, 2022c) als Pole für das Modell der *Strukturdynamik* eingeführt, diese eröffnen die Pole *Fulguration* (Emergenz, Wachstum, Entwicklung, Veränderung) *und* *Stabilität* (Dauer, Bewahrung, Beharrung, Fixierung; siehe Abbildung 5a), *Nähe* (Beziehung, Begegnung, Kontakt, Gemeinschaft) *und* *Distanz* (Verdinglichung, Sachlichkeit, Isolierung, Abstand; siehe Abbildung 5b) sowie das *Mehr-von-etwas* *und* das *Weniger-von-etwas* (siehe Abbildung 5d), woraus ein Möglichkeits- und Ermöglichungsraum entsteht (siehe Abbildung 5e). *Vertrauen* ist mit Blick auf das *Mentoring* als Phänomen der Nähe und Dauer zu verstehen.

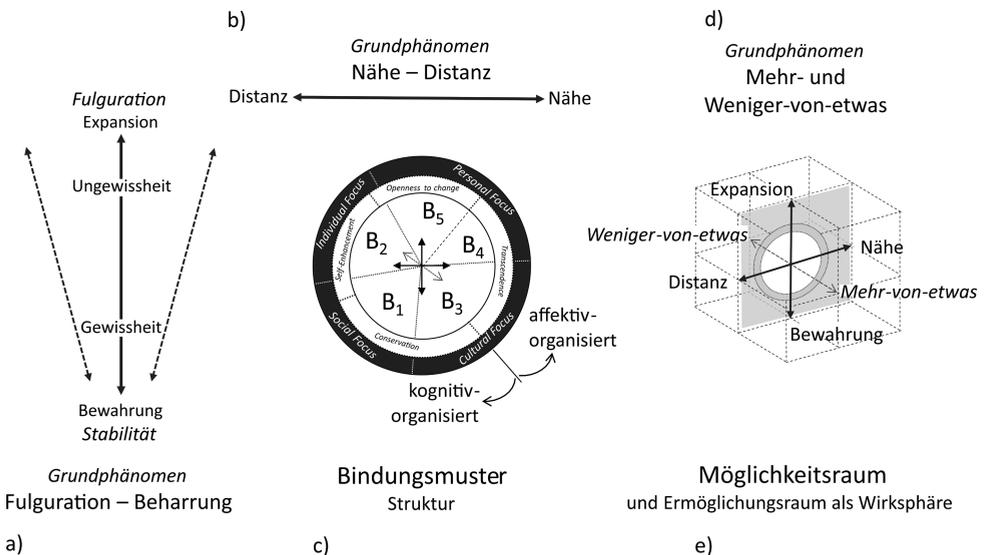


Abbildung 5: Grundphänomene und deren Wirken in Verbindung mit der Bindungstheorie (eigene Darstellung)

Eine *balancierende*, also die *abgestimmte* Bindungs- und Beziehungsform hat nun sowohl eine *kognitive* (B₁-B₂-Momente) als auch eine *affektive* Ausrichtung (B₄-B₅-Momente; siehe Abbildung 5c). Ebenso gibt es direkte Wechselbezüge über die Schichten hinweg zu den *drei* aristotelischen Reden und Dialogmomenten des Menschen und auch hinsichtlich des In-Beziehung-Seins, welches wiederum auf den Bindungsmustern als Formen von Kohärenz beruht. Gerade dadurch erlangt die aristotelische Anschauung des Dialogisierens und Redens für das *Mentoring* eine grundlegende Bedeutung (Wiesner, 2020a): Mit Blick auf das *Mentoring* ist ein *ausgleichendes* Beziehungsmuster durch ein *balancierendes* In-Beziehung-Sein anzustreben, welches jedoch in Bezug zur historischen Figur des Mentors ein

Mehr an Beziehungsorientierung (Nähe) im Sinne von Bezugsperson-Sein und Vorbild-Sein aufweist. Diese Orientierung an der Nähe (als Begegnung, Kontakt, Gemeinschaft, Beziehung) ist gerade mit Blick auf die Bindung das *förderliche* und *fordernde* Moment sowohl für das *persönliche, zwischenmenschliche Vertrauen* (sichere Basis; Anvertrauen) als auch für das *sichernde Vertrauen* (sicherer Hafen, Sicherungspartner*in), woraus Erkundungen und Explorationen erfolgen können. Diese Orientierung ist im Besonderen im Begleitungskonzept des *Coachings* aufzufinden und schafft in Bezug zu Rogers (1961, 1980) eine zuverlässige sowie kooperativ-unterstützende Bezogenheit und Verbundenheit gegenüber anderen Personen. Aus dieser Perspektive ist die Beziehungsorientierung im Mentoring zu verstehen, die maßgeblich in der Kommunikation und Interaktion auf dem anschaulichen, hinweisenden-aufzeigenden und nicht beratenden oder anleitenden Dialogisieren fundiert.

Eine beziehungsorientierte, ausgeglichene Bindung eröffnet eine innere Sicherheit, eine sorgende Verantwortlichkeit und durch die gezeigte *Haltung* den Möglichkeitsraum des *Vorbild-Seins* (Horowitz et al., 1993). Die Förderung von *allen* B-Momenten (B₁ bis B₃) mit Bezug auf Kontext, Situation, Geschehen, Zeitlichkeit und Räumlichkeit kreieren *innere, kohärente Arbeitsmodelle* von Bindung und Beziehung (Vorstellungsmodelle), aus der Unterstützungs- und Förderaspekte (für Schüler*innen) hervorgehen, nämlich Werte wie Prosozialität, Fürsorge, Gemeinschaft, Förderung, Partizipation und Wertschätzung – diese wirken prägend für die soziale Verbundenheit und Gerechtigkeit (Ognibene & Collins, 1998; Priel & Shamai, 1995; Zechner & Wiesner, 2022). Der Beziehungsstil aller B-Typen entwickelt als *Schutzfaktor* eine *hohe Resilienz* durch eine kohärente, konsistente wie auch korrespondierende, dynamische Wirkosphäre und einen leichten, eben *nicht* vermeidenden oder ambivalenten Weg zu *Erinnerungen*, ein hohes Maß an *Sich-Selbst-konfrontierender-Reflexionsfähigkeit*, ein Vertrauen in die *eigene* Entwicklung des *Person-Seins* und in das *eigene* prosoziale Handeln wie auch eine hohe Integrationsfähigkeit von sowohl angenehmen Erfahrungen als auch unangenehmen Widerfahrnissen in das eigene *Person-Werden* (Strauß & Herpertz, 2017; Suess et al., 1992; Wiesner & Gebauer, 2022a). Ebenso besteht eine konkrete Verbindung zu *mehr an Kreativität* und *Neugier* (McCrae, 1993; McCrae & Costa, 1985; McCrae & Greenberg, 2014) wie auch ein höheres Maß an *planvollem, gelingendem Problemlösen* als bei Personen, bei denen *einseitige* und *verunsichernde* Beziehungsmuster vorhanden sind (Jacobsen et al., 1994; Zimmermann et al., 2001).

Die unterscheidbaren Muster von Bindung und Beziehung (B+) führen also im günstigsten Fall zu einer Gemengelage als ein *Vermögen*, welches Bindung (B₃) so *balanciert*, dass eine gelingende persönliche *Kultur* als tragendes Fundament und *pädagogisches Ethos* entsteht. Ebenso kann jedoch auch ein Gemenge erscheinen und sich fixieren, in welchem eine der beiden maladaptiven Ausrichtungen (A, C als Störungsbilder) überbetont werden, wodurch andere, förderliche Submuster zurückgedrängt werden. Die Entwicklung von differenzierbaren Bindungsmustern kann in Bezug auf Ainsworth et al. (1978) der Abbildung 6a entnommen werden (vgl. Crittenden, 2006), wobei bereits im *Säuglingsalter* das vermeidende A₁₋₂ und das ambivalente C₁₋₂ auftreten kann. Ab dem *Vorschulalter* können schon vermeidende Typ-A-Muster von A₁ bis A₄ und ambivalente Typ-C-Muster von C₁ bis C₄ reichen. Ab dem frühen *Schulalter* kommen die ambivalenten Typ-C-Muster C₅ und C₆ hinzu und ab dem vermehrten symbolisch-abstrakten und analytischen Denken formen sich die vermeidenden Typ-A-Muster A₅ bis A₆ aus (siehe die *Entwicklungszwiebel* von Abbildung 6b). Die schwerwiegenderen Fälle in Richtung der isolierenden Typ-A-Muster A₇₋₈ oder der verzerrten Typ-A-Muster C₇₋₈ können sich ab der *Adoleszenz* ausbilden und bis zur psychi-

schen Störung der sich nicht auflösenden, bleibenden Desintegration (als A–C oder Typ-D) führen.

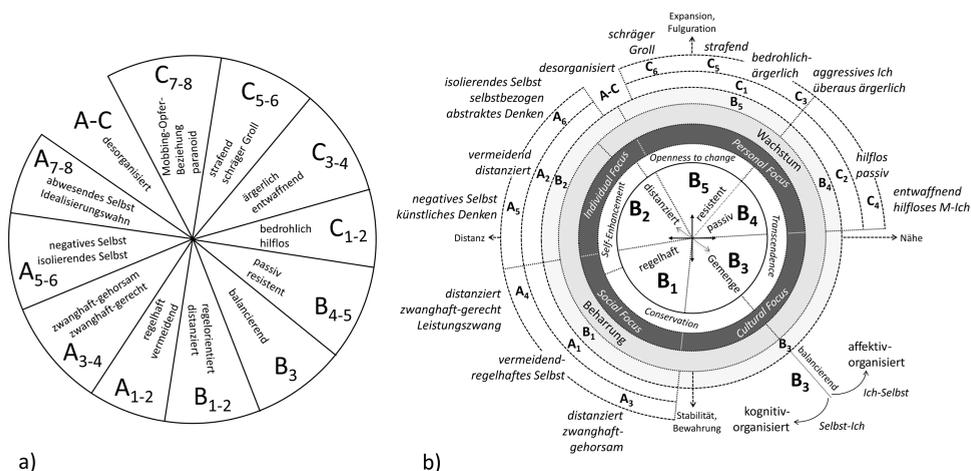


Abbildung 6: Das Dynamische Modell der Bindung (6a in Anlehnung an Crittenden, 2006) und das Strukturdynamische Modell der Entwicklung von Bindungsmustern als Entwicklungszwiebel (6b als eigene Darstellung)

Hervorzuheben sind mit Bezug auf das Mentoring und in Verbindung mit Bindungs- und Beziehungsmustern die Geltungsansprüche (Wiesner, 2022d), da zwischen einem Ja als Zustimmung und Annehmen sowie einem Nein als Ablehnung und Widerständigkeit im passiv-resistenten Wirkfeld von B₄ und B₅ (und den maladaptiven Entwicklungen in Richtung C₁ und C₂) der Geltungsanspruch der „Wahrhaftigkeit“ (Habermas, 1971, S. 130; 1981a, S. 35) zu verorten ist. Die Wahrhaftigkeit ermöglicht persönliches Wachstum, vor allem wenn innere Widersprüche und Spannungen wie auch Unverständliches, noch Verwirrendes und Unbekanntes, Anderes und Neues nicht einfach durch instrumentelle Vollzüge (Sanktionen, Zwang, Macht, Strafe, Lob, Anweisung, Einpassung, Zurechtlegungen usw.) oder durch ableitende Vollzüge (kognitive Erklärungen, schnelle Lösungen, Planungen, Zielformulierungen, Optimierungen usw.), also bindungstheoretisch regelorientiert oder distanziert vermieden statt ausgehalten werden. Daher ist die Wahrhaftigkeit vom Geltungsanspruch der Richtigkeit und Falschheit (als normative Setzungen) von B₁ (in Richtung A₁) ebenso zu unterscheiden wie vom Wahren und Unwahren (als Wahrheit durch Wahrscheinlichkeit) von B₂ (in Richtung A₂). Die drei Ausrichtungen ergeben grundlegende Geltungsansprüche, die dem Menschen eigen sind und zugleich den Konzepten der Begleitung. Die Wahrhaftigkeit ermöglicht die Stimmigkeit, die Richtigkeit dient der Klärung von Normen, was immer „von einem normativen Fundament der Beobachtung abhängt“ (Habermas, 1971, S. 126) und das Wahre (als dem Wahren Ähnliche) erkundet das Wahrscheinliche (siehe Abbildung 7). Gerade das Passive (B₄) als reine Bejahung von Neuem, Anderem und Unbekanntem, das auf dem *Zu-Sich-Sein* beruht und durch das *An-Sich-Erfahren* eröffnet wird, meint im Grunde und in Bezug zu den Arbeiten von Piaget (1970, 1973, 1975, 1977) die umfassendste Möglichkeit des Akkommodierens (Wachstum), wie es schon beim Ler-

nen des Säuglings vorliegt. Zugleich verweist dieses Lernen auf das Transformative, also auf das Um-Lernen. Mit Blick auf das Mentoring entsteht diese Möglichkeit des Um-Lernens vor allem durch die Verbindung vom Begleitungsansatz des Coachings hindurch zum Mentoring, wodurch mehrere Schichten und Ebenen miteinander in Resonanz kommen (siehe Abbildung 2 und 4). Das Um-Lernen beruht also auf dem Zu-Sich-Sein, der Weg führt über das An-Sich-Erfahren und formt durch Korrespondenz die Kohärenz um. Daher eröffnet die Akkommodation eine Neuausrichtung, Differenzierung und Umwandlung von einer gegebenen Kohärenz, sobald jedoch die Kohärenz die Korrespondenz bestimmt, geht es vor allem um das Assimilative. Oder in den Worten von Piaget (1970, S. 35; Herv.): „[...] wenn] die Assimilation die Akkommodation übertrifft, entwickelt sich das Denken in egozentrische oder sogar autistische [und bindungstheoretisch in eine vermeidende] Richtung.“

Mit Blick auf das *Mentoring* ermöglichen die *maladaptiven Entwicklungen*, einzuschätzen, was eine reine *Einseitigkeit*, also die *Überbetonung* von nur *einem* Muster, für Abweichungen und Belastungen prägen kann (siehe Abbildung 6). Solche *maladaptiven* Entwicklungen entstehen durch eine verzerrte, *ambivalente* oder *vermeidende*, isolierende *Korrespondenz*, wodurch die *Kohärenz* als Tiefenstruktur geformt oder umgebildet wird (siehe Abbildung 4, 6 und 7). Durch die *vermeidenden*, *kognitiven* Strategien entwickelt sich ein sogenanntes „falsches Selbst“ (Crittenden, 1996, S. 151) bzw. ein emotional wenig belastbares, *fragiles Selbst*, welches vor allem den Zugang zum Erfahren und Erleben durch ein ständiges *Selbsterklären* (Grübeln) vermeidet und von Rückzugsverhalten (Distanz), unechten, aber manipulierenden Emotionen, gehemmtem Empfinden wie auch zwänglicher Leistungsorientierung und fehlender Einschätzung von Atmosphären oder sogar durch ein riskantes Erleben geprägt sein kann. *Vermeidende* kognitive Muster (Typ-A) haben zusätzlich eine eher geringe Ambiguitätstoleranz, obwohl gerade Widersprüche bei anderen Personen kognitiv-analytisch bemerkt werden. Gerade dadurch werden „im Allgemeinen die anderen und das Selbstbild [bei A₂] eher *negativ* bewertet“ (Wiesner, 2020, S. 95; Erg.). Die *ambivalenten*, *affektiven* Muster (Typ-C) führen hingegen dazu, dass die erlebten Emotionen zwar stimmig gezeigt werden können, jedoch ergeben sich hier „falsche Kognitionen“, also „Lern- und Aufmerksamkeitsstörungen“ und vor allem „Störungen des Sozialverhaltens“ im Sinne von Abhängigkeiten, daher auch Hilflosigkeit wie auch ärgerliche, bedrohliche Aggressionen mit kurzsichtigen, *fragilen* Versöhnungen (vgl. Achenbach et al., 1991). Im *Ambivalenten* neigen Personen zu einem „hohe[n] Bedürfnis nach Bestätigung und positiver Bewertung durch die anderen“ (Wiesner, 2020, S. 94; Herv.), was wie bei den *vermeidenden* Mustern zu einem „eher *negativen Selbstbild* führen kann“.

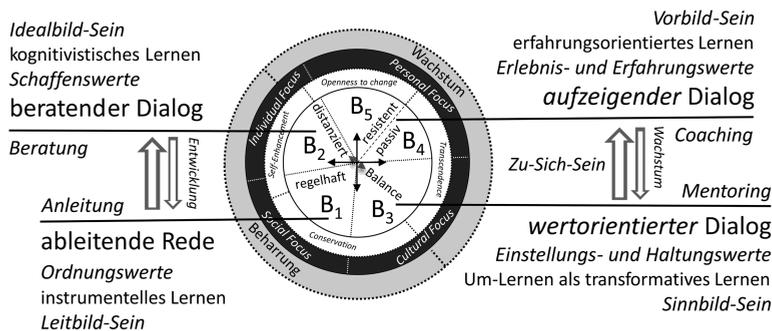


Abbildung 7: Strukturmodellierung von Begleitungskonzepten unter Berücksichtigung von Schichten und Ebenen (eigene Darstellung)

Mentoring umfasst als *Begleitkonzept* daher möglichst alle B-Muster (als B_3) und gestaltet daraus einen *Handlungs-, Aktions- und Möglichkeitsradius* im Sinne einer möglichst flexiblen und am Gelingen orientierten *personalen Kultur*. Das Heranziehen der *regelhaften* Substruktur (B_1) eröffnet dabei die ableitende und anweisende Rede nach Aristoteles (2007) und durch die Hervorhebung des Richtigen das *Leitbild-Sein* im Mentoring. Die kognitive und *distanzierend-analytische* Substruktur (B_2) ermöglicht hingegen die *beratende Rede* und den *aushandelnden* Dialog und eröffnet durch die Betonung der Suche nach dem Wahren das *Idealbild-Sein*. Die *passive* Substruktur (B_4), welche zugleich mit der *resistent-abwehrenden* Substruktur (B_5) verflochten ist, kreiert die *epideiktische Rede* und das *hinweisende und aufweisende* Dialogisieren wie auch durch das Vorzeigen des Wahrhaftigen das *Vorbild-Sein*. Alle Momente sind mit Bezug auf Wiesner (2022a) vor allem Phänomene des Bühler'schen *Ausdrucks, der Darstellung* und der *Auslösung* als *Verständigungsmittel (Zeichen)* und verweisen auf die Gemengelage des resonanten *und* responsiven *In-Beziehung-Seins* auf Grundlage von *Bindungs- und Beziehungsmustern* (Breit & Wiesner, 2022). Wesentlich ist dabei, dass Mentoring auf dem *Vorbild-Sein* fundiert.

Haltungen umfassen ...

Objektive Einstellungen <i>das Behauptbare</i>	Subjektive Überzeugungen <i>das Aufzeigende</i>
Systemische Einstellungen <i>das Ableitbare</i>	Intersubjektive Wertungen <i>das Gemeinsame</i>

Abbildung 8: Das Vierfelderschema der Haltungen (in Anlehnung an Zierer, 2022, S. 40; eigene Darstellung)

Der Habitus und das Ethos sind somit eng verflochten mit *Haltungen* und zeigen sich in der *Korrespondenz* durch die *Haltungen*, jedoch können über das *In-Beziehung-Sein*, welches über die Schichten hinweg eng verbunden ist mit den *Bindungsmustern*, das Ethos und

der Habitus zugleich *geformt* und *umgebildet* werden – wodurch sich ebenso die gezeigten Haltungen verändern. Zierer (2022, S. 41) hebt die „Vermittlerrolle“ von Haltungen hervor, da diese die „subjektive[n] Überzeugungen, [die] intersubjektive[n] Wertungen, [die] systemische[n] Einstellungen und [die] objektive[n] Einstellungen umfassen und [...] in eine Kohärenz überführen“. Daher ist gerade im „Kontext einer Professionalisierung [...] genau dieser Möglichkeitsraum“ als Ermöglichungsraum wesentlich. Mit Blick auf die *Drei-Welten-Lehre* nach Popper (1928; Popper & Eccles, 1977) und auf die *Weltbezüge* von Habermas (1981), die in Wiesner (2022d) umfänglich ausgeführt wurden, gestaltete Zierer (2022, S. 39) eine Modellierung von Ausrichtungen in Bezug zu *Haltungen* (siehe Abbildung 8). Dieses Modell entspricht nicht nur der Idee des *Vierfelderschemas* von Bühler (1934; vgl. Wiesner, 2022d), sondern verweist darauf, dass Haltungen zur Korrespondenz mit der Welt gehören und damit nicht etwas Konsistentes darstellen. Zugleich kreieren und verändern Haltungen die Kohärenz, weshalb nach Zierer (2022, S. 41) auch „Unstimmigkeiten [...] zu einem Selbstbewusstsein führen“ können.

Die *aristotelische Rhetorik* als Möglichkeiten des Kommunizierens, Interagierens und Interpunktierens beruhen mit Blick auf die *Korrespondenz* zwar auf den Haltungen und dem In-Beziehung-Sein, jedoch eröffnet das Dialogisieren zugleich eine Verwobenheit mit den *Verständigungsmitteln (Zeichen)*, also einen Weg hin zu den Bindungsmustern, wodurch im Grunde die *Kohärenz* umgebildet werden kann (siehe Abbildung 4). Im Besonderen ermöglicht das Wechselspiel der *passiven* und *resistenten* Substrukturen (Typ-B₄₋₅) das persönliche *Wachstum* und die Umbildung von *Kohärenz* (u. a. auch durch Unstimmigkeiten). Auf Grundlage der in diesem Beitrag vorgestellten strukturdynamischen Schichttheorie werden Prozesse des Um-Lernens und des Neubildens von *Kohärenz* durch Korrespondenz begreifbar, verstehbar, beschreibbar und erklärbar – also die *Prozesse*, die durch gelingende Hochschullehrgänge und Masterlehrgänge im Mentoring neue, andere und davor noch unbekannte Wege des Handelns, Verhaltens, Denkens und Empfindens einfordern und fördern.

5. Eine wesentliche Quintessenz als abschließender Aus-Blick

Die Formen von Ethos und Habitus werden zunächst in den gezeigten *Haltungen* durch das Antworten im engeren Sinne (*to answer*) und im weiteren Sinne (*to respond*) sichtbar, die aus der Perspektive der Korrespondenz das *In-Beziehung-Sein* sowie das gegenwärtige Kommunizieren und Interagieren fundieren und dadurch erkennbare, also differenzierbare Positionalitäten von Lernen schaffen. Zugleich prägen die jeweils gewählten Formen des Lernens die damit verbundenen Verständigungsmittel (Zeichen), wodurch wiederum durch die Schichten hindurch die Bindungsmuster formbar werden und über neue, andere Balancen eine umgebildete Kohärenz entstehen kann. Aus dem Wechselbezug und Zusammenwirken über Schichten und Ebenen kann durch ein persönliches Wachstum sowohl der Herkunftshabitus als auch der Schülerhabitus verändert und in Richtung professioneller Lehrerhabitus und *Lehrpersonenhabitus* umgebildet werden. Daher ist im *Mentoring* im Besonderen der grundlegende Aspekt von *Wachstum* zu beachten (siehe Abbildungen 7 und 8), wofür gerade der Wechselbezug und das Zusammenwirken der *affektiven* B₄-B₅-Substruktur begreifend zu verstehen ist. Aus diesem Zusammenspiel entsteht das *Annehmen* von Neuem und Unbekanntem sowie das *Um-Lernen* von Bekanntem, was modern gesprochen als *transformatives Lernen* bezeichnet wird (siehe Abbildung 9a und 9b im Vergleich).

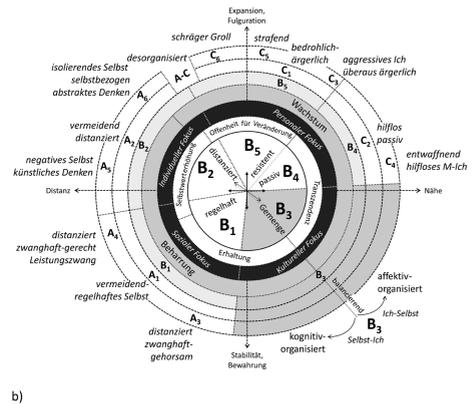
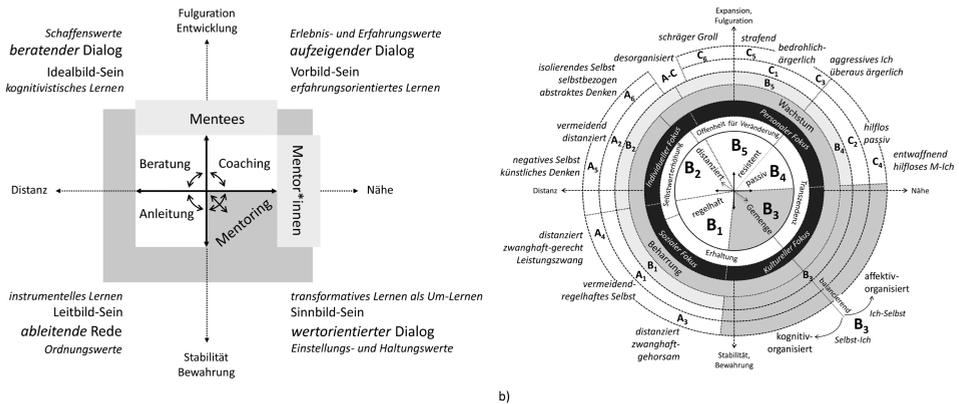


Abbildung 9: Prozesse des Lernens: Zu-sich-Sein und An-sich-Erfahren im Mentoring als Modell der Korrespondenz (8a, eigene Darstellung) und als Modell der Kohärenz (8b, eigene Darstellung)

Mit Blick auf Heidegger (1927) und Tugendhat (1979, S. 180) kann nun der resistente mit dem „passiven Aspekt“ so verflochten werden, dass für das *Mentoring* eine Ein-Sicht auf den Prozess des Wachstums ermöglicht wird. Wachstum beruht auf dem „Sich-zu-sich-Verhalten“ (S. 28), welches auf dem „Sichverstehen“ (Heidegger, 1927, S. 336) gründet und ein „Auf-sich-Zukommen“ eröffnet sowie ein reflektiertes *Zu-sich-Sein* erfordert und einfordert. Der Mensch „existiert“ bzw. „lebt“ nach Tugendhat (1979, S. 177), indem jede Person „so lebt (ist)“, dass sie sich *im eigenen Sein* „(wie Heidegger sagt)“ zu diesem „Existieren, Leben“ konkret und praktisch erfahrend, begreifend und verstehend verhält und daraus *handelt (als tun)*. Das Leben wird daher „vollzogen“ und der Vollzug ermöglicht vor allem „ein praktisches: ein voluntativ-affektives Sein“. Das bindungstheoretische *Passive* meint aus dieser Sicht somit ein *reines, passives* Erfahren durch *aktive* Wahrnehmungstätigkeit (B_4), welches mit Bezug auf Tugendhat (1979, S. 180) zugleich mit der „Form der Ablehnung“ verflochten ist und in das *Resistente* (B_5) übergeht. In Bezug auf die *Resilienz* stellt das *Resistente* das gelingende *Widerständige* und die Ich-Selbstbestimmung dar. Aus dieser Verbindung des Passiven und Resistenten und ihrem Wechselbezug geht mit Blick auf Heidegger (1927, S. 193) nun die *Sorge* und die *Fürsorge* hervor, also die *Sorge* um das *eigene „Sichverhalten“* (S. 145) und das *Sorgen* in Bezug zum „*Sichhalten*“ (S. 264). Dieser Ausdruck der *Sorge* meint dabei nicht „„Mühsal, Trübsinn“ und „Lebenssorge““ (Heidegger, 1927, S. 57) und ebenso wenig *bloße Selbstsorge*: „Wer *denkerisch* bei der Selbstsorge beginnt, läuft Gefahr, die *Fürsorge* eher zu streifen, sie gerät nicht umfassend in den Blick“ (Conradi, 2020, S. 119; Herv.). Vielmehr bezieht sich das *Sorgen* und die *Sorge* auf das *Handeln* im Sinne der aristotelischen *praxis*. Unter Einbezug von Tugendhat (1979, S. 178) ist daher „nicht nur Leben, sondern Tätigkeit“ gemeint und im Besonderen das „Streben“ danach, „wie [...] man als Person] sein will“ (vgl. Wiesner & Prieler, 2022).

Mit Blick auf das *Mentoring* geht es um die Frage danach, welche *Lehrperson* man *werden will* und *sein möchte* und wie man anstrebt *Sich-zu-sich-zu-verhalten*. Diese ständig und stetig aufs Neue zu erzeugende *Stimmigkeit* der eigenen *Person* gestaltet dieses *Sorgen* und *Fürsorgen* als *Sorge* für sich, die anderen und die Welt. Somit wird das *In-der-Welt-Sein* durch das *Zu-sich-Sein* und das *An-sich-Erfahren* begründet. *Mentoring* meint *Sinnbild-Sein* (siehe

Abbildung 9a). Sorge und Fürsorge sind dabei als *gerichtete* Aufmerksamkeit und Achtsamkeit zu begreifen, wodurch nicht nur die kognitive Beweglichkeit gemeint ist oder die Berücksichtigung der Perspektive des anderen, sondern vielmehr geht es dabei darum, die mit dem *eigenen* Ich und Selbst verbundenen Anschauungen, Annahmen und Überzeugungen *kritisch* und *emanzipativ* in Frage zu stellen und ebenso Widersprüchliches wahrzunehmen und anzunehmen. So ein Hinterfragen ist eben nicht in erster Linie eine Frage des Intellekts oder der Vernunft, sondern erfordert das *affektive* Aushalten von eigenen Widersprüchen und Unsicherheiten, also die *affektive* Konfrontation der eignen emotionalen Integrität und die affektive Auseinandersetzung mit dem Unbekannten, Anderen und Neuen. Nur dadurch kann die Kohärenz von bestehenden Ordnungskanons, Gewohnheiten oder vorhandenen Kanalisierungsmustern überhaupt *umgeformt* werden. Um-Lernen beachtet demnach *Richtung* und *Ausrichtung* (Wiesner, 2020a), also die *Gerichtetheit*, um mit Bezug auf Einstein & Infeld (1938, S. 35) damit die „Bewegungen“ und die „Kraft“, um Lernen sowohl zu begreifen als auch zu verstehen. Hierin unterscheiden sich aktuell bloße Aufmerksamkeits- und Achtsamkeitstheorien von *gerichteter* Aufmerksamkeits- und Achtsamkeitsmodellierung als *Gewahr-Sein* (vor-sorgend, be-merkend, er-blickend). Gerade das *Um-Lernen* meint als Entwicklung ein persönliches *Wachstum* und nicht nur kognitive Entwicklungen durch ein *Dazu-Lernen* oder *Mehr-Lernen* (Wiesner & Prieler, 2020). Wachstum verbindet mit Blick auf Lernen im Besonderen *being literary* mit *literacies* und meint eben nicht einen Ansatz reiner Kompetenzentwicklung. Die Ausbildung eines professionellen, förderlich fordernden Lehrerhabitus ist durch Kompetenzentwicklung somit alleine nicht möglich, da es im Besonderen um ein *Um-Lernen* in Bezug zum Schülerhabitus und dem Herkunftshabitus geht. Solch ein Lernen fordert statt des Blicks auf Veränderung im Besonderen ein tiefgehendes Verständnis von Formen des Vermögens (Literacy, Literacies) und deren Umformung, um auch unterschiedliche *Lernformen* wirklich *begreifend verstehen* zu können.

Keller-Schneider verweist in diesem Sammelband in ihrer Studie auf eine *Typenbildung*, die in Bezug zu diesem Beitrag zunächst einen *allgemeinen* Typus (als Untergrund) einführt, der grundsätzlich durch die *personale* Ansprechbarkeit, nämlich als kollegiale *Ansprechperson* im Sinne von Mentor*in-Sein (Typ-I) identifiziert wird. Diese ansprechbare Person entspricht in der Modellierung von Keller-Schneider (in ihrem Beitrag Abbildung 7) einem *Grund* und einem Fundament im Mentoring und meint die Idee der historischen Figur des Mentors. In einer weiteren Differenzierung und einer darüberliegenden Schicht rückt das *Präsent-Sein* (Typ-II) und damit das *Vertrauensperson-Sein* in den Vordergrund, wodurch die affektive, also emotionale Zuwendung ebenso eine wesentliche Betonung erfährt und somit das Vorbild-Sein fördert. Eine etwas andere Gestaltung wäre nach Keller-Schneider das *Gebende* (Typ-III). Dabei wird das beratende Moment im Mentoring hervorgehoben und es geht vor allem um die Weitergabe von Gelungenem, um möglichst ein Gelingen (durch Planung, Material und Ziele) zu eröffnen. Weitergegeben werden somit Informationen, Tipps und Materialien, jedoch auch idealisierte Erwartungen (Idealbild-Sein). Durch das *Bewahren* (Typ-IV) sollen vor allem Fehler oder mögliche Schwierigkeiten vorab vermieden werden, weshalb sowohl Bevormundung als auch Überbehütung durch das Anleiten vorliegen kann. Diese Herangehensweise richtet sich daher nach dem Leitbild-Sein aus. Eine weitere Schicht ergibt sich mit Bezug auf Keller-Schneider durch das Hinweisen auf das *Verantwortlich-Sein* (Typ-V), welches sowohl das Engagement der Mentees fordernd fördern als auch die Eigenständigkeit aberkennen kann, weshalb die weitere Professionalisierung eingeschränkt wurde. Diese Herangehensweise entspricht im Grunde dem Beglei-

tungskonzept der *Supervision*, die die Qualität des professionellen Tuns durch Reflexion und Proflexion sichert, optimiert, erweitert und ausbreitet (siehe Abbildung 1c). Dabei ist vor allem auf die Antinomie zwischen Professionalitätsförderung und Professionalitätsbehinderung zu achten, also auf die Förderung oder Beschränkung von Eigenverantwortlichkeit und Eigenständigkeit.

Die in der Studie von Keller-Schneider aufgezeigten Typen entsprechen den *Phänomenen*, *Dynamiken* und *Strukturen*, die in dem hier vorliegenden Beitrag über eine phänomenologische Vorgehensweise über vielfältige Theorien, Modelle, Studien und Konzepte hinweg erarbeitet wurden. Daher bietet der vorliegende Beitrag eine fundierte und fundierende Theorie für diese Phänomene an und ermöglicht Studien wie von Keller-Schneider in diesem Sammelband ein theoretisches Fundament, die über vielfältige Theorien hinweg eine Gestalt kreiert, wodurch Ergebnisse aus Studien innerhalb einer Orientierung und Modellierung verstehbar und Daten auch begreifbar werden (siehe Abbildung 9). Die Grundlage dieser Theoriebildung basiert auf der „Begründungstheorie“ nach Oeser (1976, S. 82) und ermöglicht das „Aufstellen relevanter, kluger Vermutungen“ (Dinda, 2000, S. 163) wie auch die „Herstellung neuer, frischer Verbindungen“. Wesentlich ist dabei das begreifende Verstehen der Struktur der Grundphänomene, die ebenso die Richtungen und Ausrichtungen von *Lernen* sichtbar werden lassen.

Lernen beruht nach C. Bühler (1932, S. 17 f.) auf „Grundrichtungen“, dabei lassen sich Phänomene erkennen und festhalten, die sich sowohl an der „Erhaltung [... als auch an der] Veränderung“ ausrichten und damit zugleich *Übergänge* und ein jeweiliges *Dazwischen* einfordern (siehe Abbildungen 9a und 9b). Das Dazwischen kann durch *Schichten* aufgezeigt werden, die Erhaltung durch *innere Kohärenz* und das Veränderliche beruht hingegen auf *Korrespondenz* im engeren und weiteren Sinne, wodurch Entwicklung von Wachstum unterscheidbar wird. Entwicklung und Wachstum als *Expansion* (Ausweitung, Ausdehnung) beansprucht als Pol nach C. Bühler (1932, S. 18) eine „korrespondierende entgegengesetzte Richtung“ (S. 18), nämlich eine „wenigstens temporäre“ *Beschränkung* und Bewahrung. Diese Erhaltung meint in Relation zur Expansion eine innere, „interne *Ordnung*“. Die disparate Richtung dazu ist die Aufhebung der inneren Ordnung, wodurch im Grunde Zustände „maximaler Unordnung“ entstehen können, die den „Ausgleich von Differenzen“ ermöglichen. Nach C. Bühler (1932, S. 18) „alterniert“ der Mensch daher zwischen „der Tendenz zur Entspannung und der Tendenz, Ordnung wiederherzustellen“, was zu einer ständigen „Gleichgewichtsaufhebung“ und zu einem „dynamischen Gleichgewicht“ führt.

Lernen findet in allen differenzierbaren Formen von Beziehung und Bindung (B, C, A) auf eine je spezifische Art und Weise statt. Mit Bezug auf Bateson (1964), Kraler (2021) und Wiesner (2010, 2022b; Wiesner & Gebauer, 2022a) ist zunächst der kleinste gemeinsame Nenner aller differenten „Zugänge zum Phänomen Lernen die Betonung der *Veränderung*“ (Kraler, 2021, S. 3; Herv.). Jedoch findet ein jeweils *höchst unterschiedliches Lernen* in Bezug zu den Substrukturen der Bindungstheorie und dem In-Beziehung-Sein statt, welches im Grunde auch das Verständnis von Lerntheorien prägt. Nur das erfahrungsorientierte Lernen wie auch die lernseitige Haltung ermöglichen, dass „an einem Unbekannten etwas Bekanntes erfahren wird und Unbekanntes zum Bekanntem werden kann“ (Schratz & Wiesner, 2022, S. 300). Im Mentoring entspricht die Vielfalt im Lernen der Vorstellung von *Literacies*. Gerade die *aristotelische Rhetorik* kann daher im *Mentoring* ein überaus verständliches Konzept anbieten, wie eine *Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion*

mit der *Bindungstheorie*, mit *Begleitungskonzepten* und *Haltungen* im Sinne von *Literacies* verwoben ist und wie daraus ein *pädagogisches Ethos* und ein *professioneller Lehrpersonen-habitus* durch die Differenzierung von Grundlegendem geformt werden können.

Referenzverzeichnis

- Achenbach, T. M., Howell, C. T., Quay, H. C., Conners, C. K. & Bates, J. E. (1991). National survey of problems and competencies among four- to sixteen-year-olds: Parents' reports for normative and clinical samples. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 3 (56), 1–131.
- Ainsworth, M. D. S. (1985). Mutter-Kind-Bindungsmuster. Vorausgegangene Ereignisse und ihre Auswirkungen auf die Entwicklung. In K. E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung: John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (Auflage 2011, S. 317–340). Klett-Cotta.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Erlbaum.
- Aristoteles. (1989). *Aristoteles' Metaphysik. I: Bücher I(A) – VI(E)* (Übers. von H. Bonitz). Meiner.
- Aristoteles. (2007). *Rhetorik* (Übers. G. Krapinger). Reclam.
- Bateson, G. (1964). Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation (1964). In *Ökologie des Geistes: Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven* (Auflage 1985, S. 362–399). Suhrkamp.
- Beck, G. (1996). Aristoteles und das Theorem der Drei-Funktionalität der Sprache. *Antike und Abendland*, 42 (1), 17–41.
- Böhme, G. (1997). *Ethik im Kontext: Über den Umgang mit ernsten Fragen* (Auflage 2022). Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft* (Übers. G. Seib). Suhrkamp.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. Volume I: Attachment. (Reprint 1999)*. Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss. Volume II: Separation Anxiety and Anger*. Hogarth Press (Basic Books).
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss. Volume III: Loss Sadness and Depression*. Basic Books.
- Breit, S. & Wiesner, C. (2022). Werte bilden und erziehen: Zentrale Entwicklungsaufgabe in der frühen Kindheit. *KiTa aktuell – Fachzeitschrift für Leitungen, Fachkräfte und Träger der Kindertagesbetreuung*, 2, 3–6.
- Brinkmann, M. (2012). *Pädagogische Übung: Praxis und Theorie einer elementaren Lernform*. Ferdinand Schöningh.
- Bromme, R. (2014). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens* (Nachdruck der Ausgabe 1992). Waxmann.
- Bühler, C. (1932). *Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem* (Auflage 1959). Hogrefe.
- Bühler, K. (1934). *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Ullstein.
- Cassirer, E. (1942). *Zur Logik der Kulturwissenschaft* (Auflage 2011). Meiner.

- Charpenel, E. (2018). *Ethos und Praxis: Der Charakterbegriff bei Aristoteles*. Verlag Karl Alber.
- Conradi, E. (2020). Selbstsorge und Fürsorge. In S. Hartwig (Hrsg.), *Behinderung. Kulturwissenschaftliches Handbuch* (S. 119–124). Metzler.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 27, 320–331.
- Crittenden, P. M. (1996). Entwicklung, Erfahrung und Beziehungsmuster: Psychische Gesundheit aus bindungstheoretischer Sicht. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 3–4 (45), 147–155.
- Crittenden, P. M. (2006). A Dynamic-Maturational Model of Attachment. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 27 (2), 105–115.
- Danner, H. (2006). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik: Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik*. UTB.
- Dürr, H.-P. (2009). *Warum es ums Ganze geht: Neues Denken für eine Welt im Umbruch* (D. Klemm & F. Liesenborghs, Hrsg.). Oekom.
- Einstein, A. & Infeld, L. (1938). *Die Evolution der Physik. Von Newton bis zur Quantentheorie*. (Auflage 1995). Rohwohlt.
- Fichte, J. G. (1810). Die Thatsachen des Bewusstseyns. In J. G. Fichte (Hrsg.), *Johann Gottlieb Fichte's Sämmtliche Werke.. Erste Abtheilung. Zur Theoretische Philosophie. Band 2, 1845* (Auflage 1965, S. 537–692). De Gruyter.
- Fink, E. (1957). Operative Begriffe in Husserls Phänomenologie. *Zeitschrift für Philosophische Forschung*, 3 (11), 321–337.
- Furth, H. G. (1972). *Intelligenz und Erkennen. Die Grundlagen der genetischen Erkenntnistheorie Piagets*. Suhrkamp.
- Gebauer, M. & Wiesner, C. (2022). Being-in-the-World: Understanding Attachment Theory and Learning as Being-in-Nature. *Annual of Educational Studies*, 3 (115), 9–51.
- Gröning, K. (2006). *Pädagogische Beratung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Habermas, J. (1971). Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In J. Habermas & N. Luhmann (Hrsg.), *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie—Was leistet die Systemforschung? Theorie-Diskussion* (S. 101–141). Suhrkamp.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns. Erster Band. Handlungsrationality und gesellschaftliche Rationalisierung.: Bd. 1*. (Auflage 1982). Suhrkamp.
- Heidegger, M. (1927). *Sein und Zeit* (unveränderte Ausgabe 1967). Max Niemeyer Verlag.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2011). Clarifying pre-service teacher perceptions of mentor teachers' developing use of mentoring skills. *Teaching and Teacher Education*, 27 (6), 1049–1058.
- Horowitz, L. M., Rosenberg, S. E. & Bartholomew, K. (1993). Interpersonal Problems, Attachment Styles, and Outcome in Brief Dynamic Psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 4 (61), 549–560.
- Jacobsen, T., Edelstein, W. & Hofmann, V. (1994). A Longitudinal Study of the Relation Between Representations of Attachment in Childhood and Cognitive Functioning in Childhood and Adolescence. *Developmental Psychology*, 1 (30), 112–124.

- Kamlah, W. (1984). *Philosophische Anthropologie: Sprachkritische Grundlegung und Ethik* (Unveränderter Nachdruck). Bibliographisches Institut.
- Kraler, C. (2021). *Lernkulturen Zur Einführung und zum Weiterdenken*. Universität Innsbruck. Studententext.
- Kron, H. (1960). *Ethos und Ethik. Der Pluralismus der Kulturen und das Problem des ethischen Relativismus*. Athenäum.
- Loch, W. (1983). Pädagogik, phänomenologische. In D. Lenzen (Hrsg.), *Pädagogische Grundbegriffe. Band 2: Jugend bis Zeugnis* (Auflage 1998, Überarbeitung 1989, S. 1196–1219). Rowohlt.
- McCrae, R. R. (1993). Openness to Experience as a Basic Dimension of Personality. *Imagination, Cognition and Personality*, 13 (1), 39–55. <https://doi.org/10.2190/H8H6-QYKR-KEU8-GAQ0>
- McCrae, R. R. & Costa, P. T. (1985). Openness to Experience. In R. Hogan & W. H. Jones (Hrsg.), *Perspectives in personality* (S. 145–172). JAI Press.
- McCrae, R. R. & Greenberg, D. M. (2014). Openness to Experience. In D. K. Simonton (Hrsg.), *The Wiley Handbook of Genius* (S. 222–243). John Wiley & Sons.
- Mollenhauer, K. (1965). Das pädagogische Phänomen Beratung. In K. Mollenhauer & C. W. Müller (Hrsg.), *Führung und Beratung in pädagogischer Sicht* (S. 25–41). Quelle & Meyer.
- Nestmann, F. (1988). Beratung. In G. Hörmann & F. Nestmann (Hrsg.), *Handbuch der psychosozialen Intervention* (S. 101–113). VS.
- Niestradt, F. & Ricken, N. (2014). Bildung als Habitus – Überlegungen zum Konzept eines Bildungshabitus. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus: Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 99–124). Springer.
- Ognibene, T. C. & Collins, N. L. (1998). Adult Attachment Styles, Perceived Social Support and Coping Strategies. *Journal of Social and Personal Relationships*, 15 (3), 323–345.
- Ottmers, C. (2007). *Rhetorik*. Metzler.
- Petermann, U. & Lohbeck, A. (2019). Verhaltenstherapie in der Pädagogik. In S. Schneider & J. Margraf (Hrsg.), *Lehrbuch der Verhaltenstherapie, Band 3* (S. 1017–1028). Springer Berlin Heidelberg.
- Pfeifer, W. (Hrsg.). (1995). *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen* (Auflage 2003). DTV.
- Pfeifer, W. (Hrsg.). (2011). *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*. Kramer.
- Platon. (1862). *Nomoi. De legibus. Die Gesetze* (F. Susemihl, Übers.; Auflage 2019). Musaicum.
- Platon. (2014). *Gorgias* (J. Dalfen, Übers.). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Popper, K. R. (1928). Zur Methodenfrage der Denkpsychologie (Dissertation; eingereicht bei Karl Bühler und Moritz Schlick). In T. E. Hansen (Hrsg.), *Frühe Schriften* (Auflage 2006, S. 187–260). Mohr Siebeck.
- Popper, S. K. R. & Eccles, S. J. C. (Hrsg., 1977). *The Self and Its Brain* (Corrected Ed. 1985). Springer.
- Priel, B. & Shamai, D. (1995). Attachment style and perceived social support: Effects on affect regulation. *Personality and Individual Differences*, 19 (2), 235–241.
- Rauen, C. (2014). *Coaching. Praxis der Personalpsychologie*. Hogrefe.
- Renkl, A. (2018). Bildungsforschung: Die Perspektive der Forschung zu Lernen und Instruktion. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 925–945). Springer.

- Riedl, R. (1994). *Mit dem Kopf durch die Wand. Die biologischen Grenzen des Denkens* (Auflage 1996). Klett-Cotta.
- Rogers, C. R. (1961). *Entwicklung der Persönlichkeit: Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten (On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy)* (J. Giere, Übers.; Auflage 2018). Klett-Cotta.
- Rogers, C. R. (1980). *Der neue Mensch (A Way of Being)* (B. Stein, Übers.; Auflage 2022). Klett-Cotta.
- Rombach, H. (1980). *Phänomenologie des gegenwärtigen Bewusstseins*. Alber.
- Rombach, H. (1987). *Strukturanthropologie: Der menschliche Mensch* (Auflage 2012). Alber.
- Rombach, H. (1994). *Phänomenologie des sozialen Lebens: Grundzüge einer phänomenologischen Soziologie*. Alber.
- Rombach, H. (1996). Ich. Zur Philosophie und Phänomenologie der Identität. In G. Bittner, V. Fröhlich & R. Göppel (Hrsg.), *Paradoxien des Ich: Beiträge zu einer subjektorientierten Pädagogik. Festschrift für Günther Bittner zum 60. Geburtstag* (S. 19–42). Königshausen.
- Schratz, M. & Wiesner, C. (2021). Mentoring, das tiefer geht: Lernseitige Erkundungen. In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren* (S. 291–308). Studienverlag.
- Strauß, B., & Herpertz, S. C. (2017). Bindung, Empathiefähigkeit, Intersubjektivität. In *Psychotherapie Funktions- und Störungsorientiertes Vorgehen* (S. 215–231). Elsevier.
- Suess, G. J., Grossmann, K. E., & Sroufe, L. A. (1992). Effects of Infant Attachment to Mother and Father on Quality of Adaptation in Preschool: From Dyadic to Individual Organisation of Self. *International Journal of Behavioral Development*, 15 (1), 43–65.
- Tugendhat, E. (1979). *Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung: Sprachanalytische Interpretationen* (Auflage 2017). Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2000). *Das leibliche Selbst: Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes* (Auflage 2021). Suhrkamp.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B. & Jackson, D. D. (1969). *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien (Reprint 2011)*. Huber.
- Wernet, A. (2003). *Pädagogische Permissivität: Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage*. Leske + Budrich.
- Wiesner, C. (2010). Interpersonelle Kommunikation 4.0. Analytische Betrachtung der zwischenmenschlichen Kommunikation in der Aus-, Fort- und Weiterbildung. *Medien Journal: Zeitschrift für Kommunikationskultur*, 1, 4–19.
- Wiesner, C. (2019). Das Modell der Feldtransformation: Chancen und Möglichkeiten. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 207–240). Waxmann.
- 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). Wertorientiertes Mentoring: Werte, Werthaltungen und Wertberührungen. Wert- und Sinnerfahrung als Thema des Mentorings – Reflexionen und Klärungen. In J. Dammerer, E. Windl & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 213–241). Studienverlag.

- Wiesner, C. (2022a). Das lebendige Geschehen: Die Verortung des Organon-Modells von Karl Bühler für ein gelingendes Mentoring. Erste Skizze zu einer Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion. In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren* (S. 381–408). Studienverlag.
- Wiesner, C. (2022b). Führen und Geführtwerden – Interaktions- und Kommunikationsmodelle im Mentoring. Eine zweite Skizze für eine Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion. In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren* (S. 409–462). Studienverlag.
- Wiesner, C. (2022c). Kulturelle Nachhaltigkeit als Balance von Nähe und Distanz. Das Zusammenwirken von Anthropomorphismus, Subjektivierung, Empathie, Objektivierung und Dehumanisierung. In C. Sippl & E. Rauscher (Hrsg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren* (S. 459–486). Studienverlag.
- Wiesner, C. (2022d). Wahrnehmen, wie wir führen: Begleitung von den Geltungsansprüchen her verstehen. Die dritte Skizze einer Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion. In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren* (S. 463–514). Studienverlag.
- Wiesner, C. & Dammerer, J. (2020). Begleitung und Unterstützung der formativen Integration von Bildungsstandards. Haltung als Gelingensbedingung. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabekultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (S. 250–296). Waxmann.
- Wiesner, C. & Gebauer, M. (2022a). In-Beziehung-Sein mit dem Natur-Sein. Bindungstheorie und Lernen verstehen, um kulturelle Nachhaltigkeit zu fördern. In C. Sippl & E. Rauscher (Hrsg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren* (S. 435–458). Studienverlag.
- Wiesner, C. & Gebauer, M. (2022b). Möglichkeitsräume für eine Pädagogik der Nachhaltigkeit. Umwelt, Mitwelt, Lebenswelt. Die Förderung von Naturkonzepten für eine kontextsensible und authentische Entwicklung. *Re&E-Source: Open Online Journal for Research and Education*, 5. Jahrestagung zur Forschung der Pädagogischen Hochschulen im Verbund Nord-Ost: Nachhaltig bilden – Entwicklungsschritte begleiten, 1–28.
- Wiesner, C. & Gebauer, M. (2023). Erinnerungen an mögliche Zukünfte. Aspekte und Prozesse des Lernens für die futures literacies. Heranziehung der Theorie von Jean Piaget zur Klärung von Zukunftsfähigkeit. In C. Sippl, E. Rauscher & G. Brandhofer (Hrsg.), *Futures Literacy – Zukunft lernen und lehren* (in Druck). Studienverlag.
- Wiesner, C. & Prieler, T. (2020). Das transformative Lernen in der LehrerInnenbildung. Pädagogische Professionalität und Entwicklung des Lehrerhabitus. *Re&E-Source: Open Online Journal for Research and Education*, 4. Jahrestagung zur Forschung der Pädagogischen Hochschulen im Verbund Nord-Ost: Lehr-Lern-Prozesse gestalten, analysieren und evaluieren, 1–18.
- Wiesner, C. & Prieler, T. (2021). Umweltpädagogik transformativ anders denken. Lebensraumpädagogik für eine kontextsensible und authentische Entwicklung. *Re&E-Source: Open Online Journal for Research and Education*, 15, 1–33.
- Wiesner, C. & Prieler, T. (2022). Das Ethische im Mentoring und das Höhlengleichnis von Platon. In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dia-*

- log: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren* (S. 309–331). Studienverlag.
- Wildfeuer, A. G. (2011). Praxis. In P. Kohmer & A. G. Wildfeuer (Hrsg.), *Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe* (S. 1774–1804). Karl Alber.
- Zechner, K. & Wiesner, C. (2022). #Empathie meets nachhaltiges Lernen. Die Beziehung der Sozialpädagogik zur Nachhaltigkeit bzw. Die Förderung von Emotionen und Empathie für eine kontextsensible und authentische Entwicklung und ein gemeinsames Lernen. *Re&E-Source: Open Online Journal for Research and Education*, 5. Jahrestagung zur Forschung der Pädagogischen Hochschulen im Verbund Nord-Ost: Nachhaltig bilden – Entwicklungsschritte begleiten, 1–19.
- Zierer, K. (2022). *Der Sokratische Eid: Eine zeitgemäße Interpretation*. Waxmann.
- Zimmermann, P., Maier, M. A., Winter, M. & Grossmann, K. E. (2001). Attachment and adolescents' emotion regulation during a joint problem-solving task with a friend. *International Journal of Behavioral Development*, 25 (4), 331–343.

„Wie ist es Ihnen in der Unterrichtsstunde ergangen?“

Die Unterrichtsnachbesprechung im Fokus der Ausbildung von Praxislehrpersonen

Abstract

Der vorliegende Artikel setzt sich mit der Bedeutung der Begleitung der Studierenden zur Entwicklung des berufsbezogenen Selbstkonzepts und der berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartung als Basis für die Verbesserung der Unterrichtsqualität auseinander. Bezugnehmend darauf wird die Unterrichtsnachbesprechung als eine zentrale Form der Begleitung in den Fokus genommen und basierend auf diesem theoretischen Fundament ein Ideenkonstrukt zur Ausbildung von Praxislehrpersonen mit dem Schwerpunkt *Effiziente Führung von Unterrichtsnachbesprechungen* vorgestellt.

1. Einleitende Gedanken

Der Satz „Wie ist es Ihnen in der Unterrichtsstunde ergangen?“ ist häufig sinngemäß der Beginn von Unterrichtsnachbesprechungen in Praktika der Lehrer*innenausbildung, der eine Besprechung einleitet, die eine professionelle Kompetenzentwicklung der Studierenden kaum anregt. Der nachstehende Artikel beschäftigt sich nach einem kurzen Exkurs zu den Praktika in der Primarstufenlehrausbildung in Österreich mit der Bedeutung der Begleitung der Studierenden zur Entwicklung des berufsbezogenen Selbstkonzepts und der berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartung als Basis für die Verbesserung der Unterrichtsqualität. Die Unterrichtsnachbesprechung als eine zentrale Form der Begleitung wird in den Fokus genommen, um abgeleitet davon ein Ideenkonstrukt zur Ausbildung von Praxislehrpersonen (in der Literatur finden sich unterschiedliche Bezeichnungen für jene Personen, die die Studierenden im schulischen Kontext begleiten: Praxislehrer*innen, Ausbildungslehrer*innen, Besuchsschullehrer*innen, Mentor*innen. Hinter jeder dieser Bezeichnungen stecken unterschiedliche Betreuungsparradigme, auf die in diesem Artikel nicht eingegangen wird, weswegen die allgemeine Bezeichnung „Praxislehrperson“ ihre Verwendung findet) mit dem Schwerpunkt *Effiziente Führung von Unterrichtsnachbesprechungen* vorzustellen.

2. Praktika in der Lehrer*innenbildung

Die Professionalisierung von Lehrpersonen kann aufgrund der Komplexität des gesamten Arbeitsfelds als herausfordernd bezeichnet werden (Cochran-Smith, Ell, Ludlow, Grudnoff & Aitken, 2014). Die Lehrerbildung in Österreich versucht dieser Komplexität durch organisatorische und inhaltliche Ausrichtungen des Studiums zu begegnen. Das Curriculum für die Primarstufenlehrer*innenausbildung setzt sich aus einem achtsemestrigen Bachelorstudium (240 ECTS-AP) und einem verpflichtenden mindestens zweisemestrigen Masterstudium (60 ECTS-AP) zusammen und wird an Pädagogischen Hochschulen angeboten. Basierend auf den Rahmenvorgaben für Lehramtsstudien sind in den Curricula die pädagogisch-praktischen Studien im Umfang von insgesamt 40 ECTS-AP verankert. Sie setzen sich aus Phasen schulischer Praxis (Hospitationen, unterrichtliche Tätigkeiten, Reflexionen) und Begleitlehrveranstaltungen zusammen. In der Anlage zum Hochschulgesetz wird fixiert, dass der Anteil der schulischen Praxis 10 ECTS-AP zu umfassen hat (HG 2005 i. d. g. F. in der Anlage zu § 74a Abs. 1 Z. 4). Eine Begleitung dieser Phasen durch Praxislehrpersonen ist vorgesehen.

Die pädagogisch-praktischen Studien stellen das Bindeglied zwischen der theoretischen Ausbildung und dem praktischen Lehrer*innenhandeln dar. Studierende haben eine sehr hohe Erwartung an die Praktika im Rahmen ihrer Ausbildung und der Wunsch nach einer Erhöhung der Praxisanteile kann als argumentative Konstante der letzten Jahrzehnte (Terhart, 2000; Weyland & Wittmann, 2014) bezeichnet werden. Die Studierenden wollen durch Praktika die Selbstbestätigung erhalten, dass sie den richtigen Beruf gewählt haben und sich selbst erproben. Weiters wünschen sie sich das Sammeln von viel Erfahrung, wobei die Vermutung naheliegt, dass dieses fälschlicherweise mit Kompetenzerwerb gleichgesetzt wird (Borko & Mayfield, 1995). Von einem *Lernen durch Erfahrung* (Schratz & Wiesner, 2020; 2022) kann aber erst gesprochen werden, wenn bestehende Kompetenzen vertieft werden oder neue Kompetenzen entstehen. Das ist kein Automatismus (Hascher, 2005), denn den Studierenden erschließt sich der Zusammenhang von theorie- und praxisbezogenen Lehrveranstaltungen nicht von selbst. Aus wissenschaftlichen Theorien lässt sich nicht unmittelbar durch die Praxis lernen und die Praxis bestimmt nicht unmittelbar die Theorie (Cramer, 2014; Weyland, 2014).

Forschungen zur Wirksamkeit von Praktika verdeutlichen, dass eine bloße quantitative Erhöhung der Praxisanteile allein nicht zur Kompetenzsteigerung bei den Studierenden führt, sondern dass deren Qualität die entscheidende Komponente darstellt. Neben der Klarheit der Zielsetzung der pädagogisch-praktischen Studien sowie deren curricularer Einbindung in die Kohärenz der Ausbildung ist die systematische, reflexive und qualitativ hochwertige Begleitung von Studierenden sowohl im schulischen Kontext durch Praxislehrpersonen als auch im hochschulischen Kontext durch Hochschullehrpersonen das bedeutsamste Qualitätsmerkmal (Brouwer & Korthagen, 2005; Gröschner et al, 2013; Hascher & Moser, 2001; Gröschner & Häusler, 2014).

Auch die Studierenden schreiben der Begleitung in den Praktika eine große Bedeutung zu. Sie sehen Praxislehrpersonen als Bezugspersonen und Vorbilder, die ihnen einerseits Tipps und Tricks zur Unterrichtsgestaltung mitgeben, aber auch eine emotionale und persönliche Stütze zur Weiterentwicklung des berufsbezogenen Selbstkonzepts und der berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartung (Windl, 2022; Eisfeld, Raufelder & Hoferichter, 2020) darstellen.

3. Berufsbezogenes Selbstkonzept und berufsspezifische Selbstwirksamkeitserwartung

Wie bereits erwähnt, erwarten die Studierenden von den Praktika eine Weiterentwicklung des berufsbezogenen Selbstkonzepts und der berufsspezifischen Selbstwirksamkeit. Wenn davon ausgegangen werden kann, dass Lehrer*innen mit einem hohen beruflichen Selbstkonzept und einer hohen berufsspezifischen Selbstwirksamkeit nicht nur weniger zu Burn-out neigen und ein höheres berufliches Engagement zeigen (Bach, 2013), sondern dass beide Konzepte positiven Einfluss auf die professionelle Kompetenzentwicklung haben (Eisfeld, Raufelder & Hoferichter, 2020), insbesondere auf die Unterrichtsqualität und den Lernerfolg der Schüler*innen (Klassen & Tze, 2014), dann erscheint es als bedeutsam, sich vorweg mit diesen beiden Begriffen zu befassen und einen Zusammenhang mit der Begleitung in der Lehrerbildung herzustellen.

Das Selbstkonzept als komplexes, facettenreiches Konstrukt erfasst die kognitive Wahrnehmung einer Person über sich selbst (Eisfeld, Raufelder & Hoferichter, 2020). Eine Facette davon stellt das berufsfeldbezogene Selbstkonzept dar, das Villa und Colvete (2001, S. 240) wie folgt definieren: „Teachers’ professional self-concept includes a series of beliefs, attitudes and assumptions about aspects such as self-accomplishment in teaching, relationships with students and with other teachers, and the reinforcing value of the teaching profession.“ Für die Entwicklung des berufsbezogenen Selbstkonzepts, das grundsätzlich im Erwachsenenalter als relativ stabil bezeichnet werden kann, spielen bedeutsame Bezugspersonen, wie beispielsweise Praxislehrpersonen eine wichtige Rolle, da deren Bewertungen und Zuschreibungen in Bezug auf die Fähigkeitsbereiche des Studierenden sowie deren Werthaltungen ausschlaggebend für die Veränderungen des Selbstkonzepts sind (Eisfeld, Raufelder & Hoferichter, 2020). Die Anzahl der Forschungen zur Entwicklung des beruflichen Selbstkonzepts durch Praxisphasen in der Lehrerbildung ist relativ gering. Bresges, Günthner & Melzer (2018) konnten in einer Studie mit einer geringen Zahl an Probanden einen signifikanten Zuwachs des selbsteingeschätzten, berufsbezogenen Selbstkonzepts durch Praktika feststellen. In der Studie von Rothland und Straub (2018) war nur ein geringer Zuwachs nach einer Praxisphase zu erkennen. In der Forschungsarbeit von Eisfeld, Raufelder & Hoferichter (2020) zeigten sich durch Praktika Zuwächse in der Fach- und Erziehungskompetenz der Studierenden.

Im Bereich der berufsspezifischen Selbstwirksamkeit ist die Datenlage umfangreicher. Diese Daten weisen auf die Bedeutung hoher Selbstwirksamkeitserwartung für erfolgreiches berufliches Handeln bei den zukünftigen Lehrpersonen hin. Unter Selbstwirksamkeit versteht man diesbezüglich die innere Überzeugung, schwierige oder herausfordernde Situationen aus eigener Kraft gut meistern zu können. Personen, die daran glauben, selbst etwas bewirken und auch in schwierigen Situationen selbstständig handeln zu können, haben eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung (Florin, 2020). Florin (2020) setzt sich in ihrer Dissertation insbesondere mit der Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen in Schulen mit personalisierten Lernkonzepten auseinander. Dieser Ansatz ist mit Blick auf die Ausbildung von Primarstufenlehrenden bedeutsam, denn diese fokussiert auf Lernarrangements, die ein wirksames Begleiten beim individuellen Lernen ermöglichen. Fasst man die Erkenntnisse zusammen, dann wird die Bedeutung der Begleitung der Studierenden im Rahmen der pädagogisch-praktischen Studien zur Entwicklung der berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartung als wesentlicher Faktor für die Professionsentwicklung verdeutlicht.

4. Begleitung der Studierenden durch Unterrichtsnachbesprechungen

Grundsätzlich wird den Unterrichtsnachbesprechungen in der Fachliteratur bezugnehmend auf die Begleitung von Studierenden eine hohe Bedeutung beigemessen, sowohl aus Sicht der Ausbildungsinstitution, der Praxislehrpersonen als auch der Studierenden (Führer, 2020; Schüpbach, 2007). Sie besitzen das Potenzial, als Lernraum zu fungieren, der reflexive Prozesse in Gang setzt und begleitet und der sich sowohl mit den theoretischen Wissensbeständen als auch mit den unterrichtlichen Erfahrungen beschäftigt. Weiters unterstützen Unterrichtsnachbesprechungen die Entwicklung didaktischer und unterrichtspraktischer Kompetenzen (Hascher, 2006; Schüpbach, 2007; Schnebel, 2009; Kreis, 2012), weshalb der seit Jahrzehnten stattfindende Diskurs zur Bedeutung der Reflexionsfähigkeit von Studierenden und Lehrenden für den Aufbau, die Entwicklung und die Aufrechterhaltung von pädagogischem Wissen intensiv geführt wird (Combe & Kolbe, 2008; Neuweg, 2011), denn diese wird als Schlüsselement für die Entwicklung pädagogischer Professionalität betrachtet (Kosinar, 2014; Schreder, 2006; Hascher, 2012) und als zentraler Bestandteil eines professionellen Habitus definiert (Führer, 2020).

Allerdings zeigen diverse Studien, die in diesem Artikel nur exemplarisch angeführt werden können, dass eine vertiefende Reflexion von Erfahrungen in den Unterrichtsnachbesprechungen kaum stattfindet. In der Fragebogenstudie von Schüpbach (2007) fanden sich in den videografierten Unterrichtsnachbesprechungen nur wenige reflexive Passagen. Es wurden zwar seitens der Praxislehrpersonen Anregungen zur Reflexion gegeben, diese Anregungen aber nicht weiterverfolgt. Handlungsanweisungen und konkrete Tipps der Praxislehrpersonen standen häufig im Mittelpunkt der Unterrichtsnachbesprechungen und es konnte auch beobachtet werden, dass die Studierenden meist zurückhaltend in den Gesprächen agierten. Das Lernen der Schüler*innen steht kaum im Zentrum der Unterrichtsnachbesprechungen, sondern inhaltlich dominiert die Planung des Unterrichts, dessen methodische Umsetzung, die Verwendung von Unterrichtsmaterialien bzw. Unterrichtsmedien und die Performanz der Studierenden (Kreis, et. al., 2012; Schnebel, 2009).

Führer (2019) setzt sich spezifisch mit Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Praxislehrpersonen und Deutschstudierenden auseinander. Das Reflektieren in den Unterrichtsnachbesprechungen konnte sowohl in einer Elementar- als auch einer Ausbauvariante beobachtet werden. In der Elementarvariante beschränkte sich die Reflexion auf die Problemdarstellung. Hingegen wurden in der Ausbauvariante die identifizierten Probleme exploriert und an begründeten Handlungsalternativen gearbeitet. In der untersuchten Stichprobe dominierte allerdings die Elementarvariante. Es wurden Themen zur Unterrichtsplanung, zu Klassenführungen und zum Materialeinsatz bearbeitet. Ein gängiges Muster sind zudem Unterrichtsnachbesprechungen in Verbindung mit bewertenden Aussagen durch die Praxislehrpersonen (Schnebel, 2009; Führer, 2019). Zahlreiche Studien weisen darauf hin, dass der Interaktionsstruktur bei den Unterrichtsbesprechungen eine wesentliche Bedeutung zukommt. Der Lernertrag steigt bei der Abhaltung ko-konstruktiver Dialoge, die auch die Unterrichtsplanungen einbeziehen (Kreis, 2012). Mit einer besonderen Form von Unterrichtsbesprechungen setzten sich Hartmann, Andrey & Zehntner-Müller (2017) auseinander – mit dem „Lernen im prozessualen Unterrichtsdialog“. Ein zentrales Merkmal dieses Gesprächs ist die Fokussierung auf die Lernleistungen der Schüler*innen, wobei insbesondere auf die individuellen Lernvoraussetzungen und die Tiefenstrukturen des Unterrichts

(Kuntner & Ewald, 2016) Bezug genommen wurde. Darauf aufbauend erfolgte eine dialogische Planung des Unterrichts und eine Unterrichtsnachbesprechung, die die Zielsetzung der geplanten und durchgeführten Einheiten, also die Lernergebnisse der Schüler*innen ins Zentrum rückte. Im prozessualen Unterrichtsdialog wird keine Form von Bewertung durchgeführt, sondern die Expertise der Praxislehrperson wurde als „Reflexionsfolie“ (Hartmann, Andrey & Zehntner-Müller, 2017, S. 140) eingebracht. Die Bedeutung liegt auf der diskursiven Ausgewogenheit von Anregungen (Wiesner, 2020) der Studierenden und der Praxislehrpersonen und nicht auf Tipps, Tricks und Handlungsanleitungen.

Bezugnehmend auf das vorangegangene Kapitel bedeutet dies, dass Studierende mit Blick auf die Selbstwirksamkeitserwartung sowohl durch Praxislehrpersonen als auch durch Hochschullehrende Unterstützung brauchen, die Wirkung des eigenen unterrichtlichen Handelns bezogen auf das Lernen der Schüler*innen zu analysieren und zu reflektieren. Auf diesem Wege kommt es zur Steigerung der unterrichtlichen Kompetenz und zum Paradigmenwechsel von „Wie unterrichte ich richtig?“ hin zu „Wie unterrichte ich wirkungsvoll?“ (Windl, 2022; Fraefel, 2018). Am Ende der Ausbildung sollte nicht die „Befindlichkeit“ oder die Performanz der Studierenden im Zentrum von Unterrichtsnachbesprechungen stehen, sondern das Lernen bzw. die Lernergebnisse und die Entwicklungen der Schüler*innen in den Mittelpunkt treten. Die Studierenden werden „... mit den Tiefenstrukturen eines verstehensorientierten, problemlösenden, kognitiv aktivierenden und dialogischen Unterricht[s]“ (Windl, 2022, zit. n. Reusser & Fraefel, 2017, S. 32) vertraut gemacht.

5. Unterrichtsnachbesprechungen in der Ausbildung von Praxislehrpersonen

Basierend auf den exemplarisch vorgestellten Theorie- und Forschungserkenntnissen stellt sich die Frage, wie die Ausbildung von Praxislehrpersonen gestaltet werden sollte, damit diese in der Lage sind, mit den Studierenden qualitativ hochwertige Unterrichtsnachbesprechungen durchzuführen, die sowohl einen Blick auf das Lernen der Studierenden als auch auf das Lernen der Schüler*innen werfen und das vielerorts verbreitete „Lehrprobenmodell“ mit einer evaluativen Nachbesprechung verdrängt wird (Hesse & Lütgert, 2020), aber auch die Entwicklung des berufsbezogenen Selbstkonzepts und die berufsspezifische Selbstwirksamkeitserwartung im Blick haben. Das dargelegte Ideenkonstrukt sollte nicht als starres Produkt betrachtet werden, sondern als dynamisches und optimierbares Gebilde, das Anregungen liefert und Adaptierungen für spezifische Kontexte ermöglicht. Betrachtet man die gesetzlichen Vorgaben zur Ausbildung von Praxislehrpersonen in Österreich, dann ist für die Tätigkeit als Praxislehrperson in den pädagogisch-praktischen Studien eine Weiterbildung in Form des Hochschullehrgangs „Mentoring: Berufseinstieg professionell begleiten“ mit 15 ECTS-AP (BMBWF-90.000/0028-II/B/2018) zu absolvieren. Dieser Hochschullehrgang gliedert sich in die Bereiche (a) Professionsverständnis für Lehrer*innen und die Rolle von Mentor*innen, (b) Kommunikation und Interaktion, (c) Begleiten und Beraten und (d) Lehren und Lernen in einem Schwerpunktbereich (BMBWF-90.000/0028-II/B/2018).

Auch wenn es in der Folge zu einer isolierten Betrachtungsweise der Unterrichtsnachbesprechung im Rahmen der Ausbildung kommt, ist der Autorin selbstverständlich bewusst, dass dieses Ideenkonstrukt eine Einbettung in die Gesamtausbildung von Praxislehrperso-

nen voraussetzt. Grundsätzlich haben sich alle inhaltlichen und organisatorischen Überlegungen zur Ausbildung an den aktuellen Lerntheorien zu orientieren, die Lernen als aktiven und konstruktiven Prozess verstehen, d. h., Wissen kann nicht passiv erworben werden, sondern eine eigenständige, aktive Auseinandersetzung mit der Thematik ist Voraussetzung. Diese Auseinandersetzung bedarf einer Begleitung durch Lehrende und Mitstudierende, die konstruktives Feedback geben.

Daher ist der Einsatz von Tandempartnerschaften, deren Mehrwert in Lern- und Ausbildungssettings zur professionellen Entwicklung und Reflexionskompetenz mehrfach untersucht ist, zielführend. Insbesondere die optimale Konstellation der Tandempartner*innen durch flache Hierarchien und das gemeinsame Ziel unterstützt den Austausch zum Gelingen des Perspektivenwechsels und zur Erweiterung der Interpretations- bzw. Handlungsspielräume (Hoferichter & Volkert, 2020).

Zur optimalen Nutzung der Präsenzphasen für effektives Lernen erscheint die Umsetzung von Lehr-Lern-Settings mit Vorbereitungsphase, Phase des gemeinsamen Arbeitens vor Ort und einer Nachbereitungsphase zielführend.

Folgende Bereiche sollten in der Ausbildung Berücksichtigung finden:

Aktive Auseinandersetzung mit dem Reflexionsbegriff

Wie bereits dargelegt, stehen Reflexionsfähigkeit und Professionsentwicklung im engsten Zusammenhang. Daher bedarf es der Fokussierung auf einen gemeinsamen Reflexionsbegriff zwischen zukünftigen Praxislehrpersonen und der Ausbildungsinstitution. Die Praxislehrpersonen sollten selbst eine schriftliche Reflexion zu konkreten Unterrichtssituationen durchführen, die Erreichung von Reflexionstiefen beachten und von Tandempartner*innen begleitet werden.

Auseinandersetzung mit den eigenen Werten

Die Verknüpfung von beruflicher und privater Biografie kann als zentral für den Professionalisierungsprozess von Lehrer*innen betrachtet werden. In den Konzepten der Biografiearbeit macht sich der Mensch selbst zum Thema, seine Lebensereignisse, seine subjektiven Erlebnisse, Erfahrungen und Handlungen rücken in den Mittelpunkt. Praxislehrpersonen sollten sich als Grundlage für die Arbeit mit Studierenden intensiv mit ihren eigenen Werten auseinandersetzen. Es gilt, das eigene Gewordensein zu analysieren, um sich auf andere Personen und deren Werthaltungen einlassen zu können.

Auseinandersetzung mit den Themen Begleitung und Beratung

Ein zentrales Thema ist das kooperative Verständnis von Unterrichtsnachbesprechungen. Es ist gemeinsam zu erarbeiten, dass die Praxislehrperson und die Studierenden in den Unterrichtsnachbesprechungen als gleichberechtigte Gesprächspartner*innen zu verstehen sind, die gleichermaßen zum Gelingen des Gesprächs beitragen, das durch einen wertschätzenden, emphatischen und respektvollen Umgang gekennzeichnet ist. Dieses kooperative Verständnis stellt eine große Herausforderung für Praxislehrpersonen dar, damit das Expert*innen-Novizen-Gefälle, basierend auf deren langjähriger beruflicher Erfahrung und ihrem Lehrerhabitus, nicht in den Vordergrund tritt, das die Tipps und Tricks Ebene der Beratung bevorzugt. Nur durch intensive Auseinandersetzung der zukünftigen Praxislehrpersonen mit ihrem eigenen Denken und Handeln und durch zahlreiche praktische Übungen kann dieser Verständnisgewinn entstehen.

Arbeit mit Videoanalysen

Basierend auf Videoanalysen setzen sich die zukünftigen Praxislehrpersonen damit auseinander, ob in den dargelegten Unterrichtsnachbesprechungen Punkte des Reflektierens zu erkennen sind, insbesondere in welcher vertiefenden Ausprägung. Die Kriterien nach Führer (2019) mit der Gliederung in eine Elementarvariante (Herstellen eines Gesprächskontexts für das Identifizieren potenzieller Reflexionsgegenstände, Identifizieren und Etablieren eines Reflexionsgegenstands) und eine Ausbauvariante (rekonstruierende und bewertende Problemdarstellung, Explorieren des Problems, mögliche Handlungsalternativen und Abschließen der Bearbeitung des Reflexionsgegenstands), deren Erreichung unbedingt anzustreben ist, stellen eine gute Analysemöglichkeit dar. In diesem Zusammenhang ist insbesondere auf die Stufe der berufsbiografischen Entwicklung der Studierenden – vom Ich-Bezug zum Situationsbezug und zum Schüler*innenbezug (Fortbildungscurriculum, 2021) – und auf die in den Curricula semesterspezifisch verankerten Kompetenzen zu achten.

Der Auseinandersetzung mit dem Lernen der Schüler*innen kommt eine besondere Bedeutung zu, da dieser Bereich, wie bereits im Kapitel 2 dargestellt, kaum in Unterrichtsnachbesprechungen einfließt. Die Ausrichtung auf Kriterien effektiven Unterrichts erscheint in diesem Zusammenhang zielführend und gibt den Praxislehrpersonen auch eine effiziente Hilfestellung, um von der Erfahrungsbasierung ihrer Handlungen zur Evidenzbasierung zu gelangen.

Erarbeitung von Ablaufschritten und Gesprächsimpulsen

Zur Behebung des Ungleichgewichts der Redeanteile zwischen Praxislehrperson und Studierenden einerseits und zur Zielerreichung von Unterrichtsnachbesprechungen im Sinne der Ausbauvariante (Führer, 2020) andererseits erscheint die Erarbeitung möglicher Ablaufschritte von Unterrichtsnachbesprechungen zielführend. Diese Ablaufschritte sind den Studierenden vorab nicht nur mitzuteilen (mögliche Dauer, inhaltliche Schwerpunkte, Ziel der Besprechung ...), sondern durch gewünschte Besprechungspunkte der Studierenden zu ergänzen. Weiters sind Gesprächsimpulse, die als Anregungen und Unterstützung in der konkreten Situation dienen, unter der Prämisse *feedforward* – dem Aufzeigen konkreter Veränderungsmöglichkeiten für die Zukunft – zu formulieren.

Reflexion von gehaltenen Unterrichtsnachbesprechungen

Als besonders bedeutsam erscheint eine immer wiederkehrende, angeleitete, schriftliche Analyse von durch die Praxislehrpersonen selbst gehaltenen Unterrichtsnachbesprechungen im Sinne eines Reflexionszyklus unterstützt durch die Tandempartner*innen.

6. Conclusio und Ausblick

Basierend auf den forschungsbasierten Erkenntnissen zur Begleitung von Studierenden in den pädagogisch-praktischen Studien scheint der Satz „Wie ist es Ihnen in der Unterrichtsstunde ergangen?“ als Einleitung von Unterrichtsnachbesprechungen unangebracht. Es bedarf einer gezielten Ausbildung von Praxislehrpersonen, um im Rahmen von Unterrichtsnachbesprechungen die professionelle Kompetenz der Studierenden zu verbessern. Auf keinen Fall sollte aber verschwiegen werden, dass gut ausgebildete Praxislehrpersonen

nicht den alleinigen Erfolgsfaktor darstellen. Es ist auch an den Erwartungen und Einstellungen der Studierenden zu arbeiten (Windl, 2022) und der Zeitfaktor spielt ebenfalls eine wesentliche Rolle. Wenn Unterrichtsnachbesprechungen zwischen zwei Unterrichtseinheiten der Praxislehrperson an einem Tisch am Gang durchgeführt werden, dann ist die Zielerreichung nicht möglich.

Referenzverzeichnis

- Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum: Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Waxmann.
- Borko, H. & Mayfield, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education* 11, 501–518.
- Bresges, A., Günthner, I. & Melzer, C. (2018). Zukunftsstrategie der Lehrer*innenbildung in Köln: Dimensionen der Berücksichtigung von Heterogenität und Inklusion. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion: Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis* (S. 85–94). Zarbock.
- Brouwer, N. & Korthagen, F. (2005). Can Teacher Education Make a Difference? *American Educational Research Journal*, 42, 153–224.
- Cochran-Smith, M., Ell, F., Ludlow, L., Grudnoff, L. & Aitken, G. (2014). The Challenge and Promise of Complexity Theory for Teacher Education Research. *Teachers College Record*, 116 (5), 1–38.
- Combe, A. & Kolbe, F. U. (2008). Lehrerprofessionalität. Wissen, Können, Handeln. In S. Hesper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 857–877). Springer.
- Cramer, C. (2014). Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Bestimmung des Verhältnisses durch Synthese von theoretischen Zugängen, empirischen Befunden und Realisierungsformen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 106 (4). Waxmann, 344–357.
- Eisfeld, M., Raufelder, D. & Hoferichter, F. (2020). Wie sich Lehramtsstudierende in der Entwicklung ihres berufsbezogenen Selbstkonzepts und ihrer Selbstwirksamkeitserwartung in neuen reflexiven Praxisformaten von Studierenden in herkömmlichen Schulpraktika unterscheiden. *HLZ* 2020, 3 (1), 48–66.
- Florin, M. (2020). *Die Bedeutung der Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen für ihre professionelle Handlungskompetenz und für die Unterrichtsqualität – Mit einem empirischen Teil zur Analyse der Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen in Schulen mit personalisierten Lernkonzepten*. https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/188375/1/Florin_Margaretha_Dissertation.pdf
- Fraefel, U. (2018). Die Wende zum kollaborativen Mentoring in Schulpraktika. In C. Reintjes, G. Bellenberg, G. Brahm (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen*. (S. 41–66) Waxmann.
- Führer, F. (2019). Reflexionspotentiale nutzen oder verpassen? Eine exemplarische Rekonstruktion reflexionsförderlicher und -hemmender kommunikativer Aktivitäten in Gesprächen über den Deutsch-Unterricht. In M. Degeling, N. Franken, St. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 204–217). Julius Klinkhardt.

- Führer, F. M. (2020). *Unterrichtsnachbesprechungen in schulischen Praxisphasen: Eine empirische Untersuchung aus inhalts- und gesprächsanalytischer Perspektive*. Springer VS.
- Gröschner, A. & Häusler, J. (2014). Inwiefern sagen berufsfeldbezogene Erfahrungen und individuelle Einstellungen von Mentorinnen und Mentoren die Lernbegleitung von Lehramtsstudierenden im Praktikum voraus. In A. Gröschner & K. Arnold (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung* (S. 315–334). Waxmann.
- Hartmann, W., Andrey, S. & Zehntner-Müller, F. (2017). Lernen im prozessualen Unterrichtsdialog. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptuelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 135–147). Waxmann.
- Hascher, T. & Moser, P. (2001). Betreute Praktika – Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern*. 19 (2), S. 217–231.
- Hascher, T. (2005). Die Erfahrungsfalle. *Journal für LehrerInnenbildung*, 5 (1), S. 30–45.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderung durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In C. Allemand-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf* (S. 130–148). Beltz.
- Hascher, T. (2012). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 30 (1), 87–98.
- Hesse, F. & Lütgert, W. (2020). Lernbegleitung in universitären Praxisphasen der Lehrerbildung. Eine Einführung in den Sammelband. In F. Hesse & L. Will (Hrsg.), *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzept und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung* (S. 7–18). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:20076>
- Hoferichter, F. & Volkert, U. (2020). Das Tandem im ersten Schulpraktikum – Chancen einer Lernbegleitung. In F. Hesse & W. Lütgert (Hrsg.), *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung*. Verlag Julius Klinkhardt (S. 129–144). <https://doi.org/10.25656/01:20082>
- Klassen, R. M. & Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59–76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- Kreis A. (2012) *Produktive Unterrichtsnachbesprechungen. Lernen im Dialog zwischen Mentoren und angehenden Lehrpersonen*. Haup.
- Kreis, A., Wick, J., Kosorok Labhart, C. & Staub, F. (2012). Professionsrelevantes Wissen und Unterrichtsbesprechungen – eine Interventionsstudie zu Fachspezifischem Unterrichtscoaching. In D. Kobag, I. Fischer, M. Dalehefte, F. Trepke & M. Menk (Hrsg.), *Lehrerprofessionalisierung wissenschaftlich begleiten: Strategien und Methoden* (S. 35–50). Waxmann.
- Kosinar, J. (2014). *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Barbara Budrich.
- Kuntner, M. & Ewald, S. (2016). Bedingungen und Effekte von Unterricht: Aktuelle Forschungsperspektiven aus der pädagogischen Psychologie. In N. McElvany, W. Boss, H. G. Holtappels, M. Gebauer & F. Schwabe (Hrsg.), *Bedingungen und Effekte guten Unterrichts* (S. 9–31). Waxmann.

- Neuweg, G. H. (2011). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkung zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft* 22 (43), 33–45.
- Rothland, M. & Straub, S. (2018). Die Veränderung berufsbezogener Selbstkonzepte im Praxissemester. Empirische Befunde zur Bedeutung sozialer Unterstützung durch betreuende Lehrkräfte sowie Kommilitoninnen und Kommilitonen. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 135–162). Springer VS.
- Schratz, M. & Wiesner, C. (2020). Didaktik geht vom Schüler aus – aber wie? Mathematik und lernseitige Orientierung – Positionsbestimmungen. *Re&E-Source: Open Online Journal for Research and Education*, Nr. 14 (S. 1–15).
- Schratz, M. & Wiesner, C. (2022). Mentoring, das tiefer geht: Lernseitige Erkundungen. In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.). *Mentoring als Auftrag zum Dialog: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen* (S. 291–308). Studienverlag.
- Schnebel, S. & Hubert, I. (2009). Auswirkungen des Praxisjahres auf die beteiligten Mentorinnen und Mentoren – eine qualitative Interviewstudie. In M. Dieck, G. Dörr, D. Kucharz, O. Küster, K. Müller, B. Reinhofer, T. Rosenberger, S. Schnebel & T. Bohl (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach* (S. 35–66). Schneider Verlag Hohengehren.
- Schreder, G. (2006). Betrachten PraktikantInnen das Praktikum als Schritt in Richtung Professionalisierung? Eine Auswertung von Praktikumsberichten. In R. Rotermund (Hrsg.), *Schulpraktische Studien – Evaluationsergebnisse und neue Wege in der Lehrerbildung* (S. 10–345). Universitätsverlag.
- Schüpbach, J. (2007). *Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine „Nahtstelle von Theorie und Praxis“?* Haupt.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland: Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Beltz.
- Villa, A. & Calvete, E. (2001). Development of the Teacher Self-Concept Evaluation Scale and Its Relation to Burnout. *Studies in Educational Evaluation*, 27 (3), 239–255. [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(01\)00028-1](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(01)00028-1)
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2014). Praxissemester in den Bundesländern – aktuelle Bestandsaufnahme, empirische Befunde und kritische Fragen. *Wirtschaft und Erziehung*, 66, 43–48.
- Weyland, U. (2014). Schulische Praxisphasen im Studium: Professionalisierende oder deprofessionalisierende Wirkung? In N. Naeva-Stoß, S. Seeber & W. Brand (Hrsg.), *Lehrerbildung und Unterrichtsentwicklung aus der Perspektive des lernenden Subjekts*. http://www.bwpat.de/profil3/weyland_profil3.pdf
- Wiesner, C. (2020). Struktur-dynamische Modellierung von Mentoring: Bewegungen, Richtungen und Ausrichtungen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen* (S. 85–111). Studienverlag.
- Windl, E. (2022). Begleitung in den Praxisphasen der Lehrerausbildung – der Schlüssel zum Erfolg? In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen* (S. 21–37). Studienverlag.

Rechtsquellenverzeichnis

Hochschulgesetz 2005 <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung>

BMBWF-90.000/0028-II/B/2018

Fortbildungscurriculum: Unterrichten: Lehren und Lernen – Ein professionsorientiertes Curriculum für schulische Mentor/innen, Praxissemesterstudierende und angehende Lehrpersonen. <https://www.zlb.uni-jena.de/lehrkraefte/weiterbildung/ausbildung-der-ausbilder/fortbildungscurriculum>

Mentoring – nicht übereinander reden, sondern miteinander entwickeln

Zu den möglichen Entwicklungen durch formelles Mentoring in
der Schule über den Berufseinstieg hinaus

Abstract

Mentoring wird seit wenigen Jahren in der Ausbildung von Lehrpersonen und im Berufseinstieg als dialogische und begleitende Methode institutionalisiert und formell im österreichischen Schulsystem eingesetzt. Die Möglichkeiten, die sich durch den Einsatz von gut ausgebildeten Mentor*innen für das Schulsystem ergeben, mögen aber weiter gedacht werden, denn diese gehen über den Berufseinstieg hinaus.

Der Aufsatz nimmt Möglichkeiten in den Blick, die durch Mentoring und qualifizierte Mentor*innen über den Berufseinstieg hinaus entstehen und für fordernde Zeiten und Schulentwicklung zahlreiche positive Effekte ermöglichen.

1. Einleitung – zwei Gedanken

Das österreichische Bildungssystem ist von gravierenden Reformprozessen betroffen (Wiener et al., 2020) – das ist keine Neuigkeit mehr, aber auch gesellschaftliche Herausforderungen wie die Digitalisierung, die Covid-Pandemie oder Flüchtlingswellen verlangen Lehrpersonen einiges ab. Die Forderungen und Ansprüche, die dabei an Lehrpersonen gestellt werden, werden immer umfassender. Von Lehrpersonen wird nicht nur die Anpassung an neue Reformkonzepte verlangt, vielmehr werden bestimmte Qualifikationen und Kompetenzen vorausgesetzt bzw. gefordert. Keine lehrerbildende Institution kann, so nebenbei erwähnt, eine fertige oder erfahrene Lehrperson liefern, konstatiert Behr (2017) und führt weiter aus, dass Lehrersein eine permanente Lern- und Entwicklungsaufgabe darstellt. Die Schullandschaft, in welche Absolvent*innen von Lehramtsstudien eintreten, hat sich derart heterogen entwickelt, dass keine Schule der anderen gleicht, sowohl von den Schwerpunktsetzungen als auch von der Atmosphäre her (Dammerer, 2022). Ein Lehramtsstudium soll eine Basis liefern, um als Beginner*in in Schulen tätig zu werden – bis zum Wirksamwerden als Lehrperson benötigt es allerdings mehr als die Ausbildung, denn durch die Herausforderungen im Berufseinstieg und darüber hinaus sind weitere Kompetenzen erforderlich (Keller-Schneider, 2020). Darüber hinaus kommt es aktuell zu einer Personalknappheit in der Lehrerschaft, die erfordert, dass auch schon Studierende während der Ausbildung in den Schuldienst eintreten oder auch Quereinsteigende als Lehrperson tätig werden. Der Berufseinstieg stellt eine entscheidende, biografische Phase dar, die in Kohärenz mit der Bewältigung neuer Aufgaben steht und viele Erfahrungen sowie prägende und herausfordernde

Ereignisse mit sich bringt. Durch personenspezifische Wahrnehmungsmuster, Kompetenzen und Beurteilungstendenzen gelten Erfahrung im Berufseinstieg als weichenstellend für die weitere berufliche Zukunft von Lehrpersonen (Herrmann & Hertrampf, 2000, S. 54; Keller-Schneider & Hericks, 2020).

Ein von spezifisch ausgebildeten Personen – von Mentor*innen – begleiteter Berufseinstieg erscheint daher unumgänglich. Wenn nun formelles Mentoring schon in den ersten Dienstjahren durch gut qualifizierte Mentor*innen in Schulen bei beginnenden Lehrpersonen angewandt wird, so wäre zu erhoffen, dass dieses Mentoring auch über einen formell begrenzten Betreuungszeitraum hinauswirkt und sich in der Schule als Entwicklungsinstrument etabliert.

Möglicherweise hat man als Lehrperson schon die Erfahrung gemacht oder machen müssen, dass, wenn es um vor allem kritische Ereignisse in der Schule geht, häufig nicht direkt mit den jeweiligen Personen gesprochen wird, sondern eher über sie, wenn sie zum Beispiel gerade nicht im Raum sind. In kritischen Situationen im Unterricht mit Kindern wird hingegen meist gleich direkt und gelegentlich auch sehr scharf ein Mangel bei Schüler*innen angesprochen. Es könnte der Eindruck entstehen, dass die Kommunikation in Richtung Kinder sehr einfach fällt, hingegen die Kommunikation unter Lehrpersonen häufig oberflächlich bleibt. Woran liegt das und wie könnte Mentoring dazu beitragen, dass wir auch kollegial einen Ton treffen, der zur Entwicklung beiträgt?

Rauscher zitiert im Geleit von Band *Mentoring als Auftrag zum Dialog* Denis Diderot, indem er formuliert, über die Fehler meines Freundes rede ich nur mit ihm selbst, und stellt so normativ einen Auftrag zur Kommunikation und zum Dialog in den Raum (Rauscher, 2022, S. 9). Im Mentoring geht es damit nicht darum, zu beurteilen, vielmehr geht es um dialogische Sensibilität, die Entwicklung ermöglicht.

Die Bildungssoziologie hat als ihren zentralen Forschungsgegenstand die Wirkung von Schule auf Gesellschaft, analog dazu stellt sich dieser Beitrag die Frage, welche Entwicklungen formelles Mentoring auf die Kommunikation und Professionalisierung in einer Schule haben könnte und darüber hinaus.

2. Welche Ziele verfolgt Mentoring im pädagogischen Kontext?

Was ist eigentlich Mentoring? Welche Voraussetzungen und Bedingungen sind für Mentoring notwendig und welche Rolle spielen die beteiligten Personen dabei? Verschiedene Begriffe, die Begleitungsformen beschreiben (Wiesner & Dammerer, 2020), sind in den letzten Jahren in den alltäglichen Sprachgebrauch vorgestoßen und ganz besonders im Kontext der Lehrer*innenbildung immer öfter zu hören. Begriffe wie Mediation, Moderation, Supervision, Training, Coaching und auch Mentoring werden meist auch austauschbar verwendet (Führer & Cramer, 2020). Manchmal bleibt jedoch unklar, welche Prozesse und Dimensionen sich hinter diesen Begriffen verstecken.

Mentoring – anders als das Coaching oder die Supervision – schließt nicht nur die Begleitung professioneller Ziele ein, sondern umfasst auch die persönliche Weiterentwicklung beider oder aller Personen, die in diesem Prozess involviert sind (Finn, 1993). Ziele des Mentorings sind so vielschichtig und vielgestaltig wie die Ziele und Anliegen der Gesprächspartner*innen, die sich in einer Mentoring-Situation befinden. Auch wenn es häufig um die (rasche und problemlose) Einführung neuer Methoden und Praxen, und

besonders um die Einführung in die Schulorganisation und -kultur geht, werden die Ziele häufig so offen definiert, dass andere Themen auch Platz im Rahmen des Mentorings finden können. Das heißt, häufig werden neben einfachen Techniken und Kompetenzen komplexe schulspezifische Praktiken und Werte sowie persönliche Entwicklungen im Rahmen der pädagogischen Tätigkeiten reflektiert vermittelt. Eine funktionierende Mentoring-Beziehung kann also dazu beitragen, die Unterrichtsqualität zu steigern und gleichzeitig als langfristige, innerschulische Karriereberatung oder Persönlichkeitsberatung dienen. Die häufig eher starren Strukturen innerhalb von Schulen bzw. des Schulsystems werden mithilfe des Austauschs zwischen Mentor*in und Mentee durch zunehmend lebendigere, fließendere Strukturen ersetzt (Wiesner, 2020), indem Möglichkeiten zur Kooperation und zum Erfahrungsaustausch ermöglicht werden und die bislang oft zufällig entstandene Beziehungen zwischen Kolleg*innen in einer Mentor-und-Mentee-Beziehung institutionalisiert und vertieft werden. Damit trifft Mentoring den Anspruch, den der Soziologe Zygmunt Bauman an Institutionen formuliert, indem er meint, dass wir in fließenden Zeiten leben (2003).

International – zum Beispiel in den USA, England, Schweden und auch China – ist Mentoring bereits ein weit verbreitetes Mittel im pädagogischen Alltag (Wang & Odell, 2007). Auch wenn die Umsetzung des Mentorings in den einzelnen Ländern unterschiedlich ist, finden sich vor allem in den Erwartungen und Zielsetzungen der jeweiligen Mentoring- und Supervisions-Programme viele Gleichartigkeiten. Derzeitige Konzepte betonen die Wichtigkeit des kontinuierlichen Austauschs zwischen zwei Personen, die jeweils einen unterschiedlichen Erfahrungshintergrund mit sich bringen. Dadurch können Unterrichtskonzepte und pädagogische Maßnahmen effektiv ergänzt und optimiert werden, auch werden der Einzelfall und das Situationsspezifische (Patry, 1991) bzw. der pädagogische Takt (Hansbauer & Schnurr, 2002) nie außer Acht gelassen. Im Austausch mit Kolleg*innen oder erfahrenen Expert*innen lassen sich individuelle Lösungen innerhalb des bestehenden und zunehmend dynamischen Systems finden. Mentoring soll aber auch Lehrkräften in geschützten Räumen die Möglichkeit eröffnen, Unterstützung und (fach-) pädagogische Beratung zu persönlichen Fragen aus dem beruflichen Alltag zu erhalten (Ittel & Raufelder, 2009).

Mentoring verfolgt im pädagogischen Kontext somit folgende Ziele:

- Mentoring als Instrument der persönlichen und professionellen Weiterentwicklung des Lehrpersonals.
- Durch den regelmäßigen Austausch zwischen Mentee und Mentor*in kann das verantwortungsvolle Zugehörigkeitsgefühl des pädagogischen Personals zu seiner Institution gesteigert werden.
- Innerschulische Mentoring-Programme intensivieren die Zusammenarbeit und das Gemeinschaftsgefühl des Lehrerkollegiums, vor allem zwischen Berufseinsteigenden und berufserfahreneren Lehrpersonen.

3. Informelles und formelles Mentoring

Mentoring als Form der professionellen Begleitung (Schnebel, 2020) in der Personalentwicklung und des Wissensmanagements gewinnt in einer Zeit des lebenslangen Lernens mehr und mehr an Bedeutung. In diesem Zusammenhang ist Mentoring als Verfahren zu verstehen, um Wissen, Können und Haltungen in der Institution (z. B. Schule) zu sichern,

indem Mentor*innen Einblicke gewähren, die bei Mentees Erfahrungslernen ermöglichen. Der bedeutsame Wert liegt dabei auf dem Transfer von formellem, aber auch informellem Wissen über die Institution Schule, wodurch auch eine Kultur subjektiv erfahren und transportiert werden kann (Niemeier, 2009).

Informelles Mentoring lässt sich als ein ungeplantes Mentoring beschreiben. Das Tandem trifft sich mehr oder weniger zufällig und entscheidet aufgrund von inhaltlichen Interessen und Sympathie, intensiver zusammenzuarbeiten. In vielen Fällen wird dieses Mentoring nicht als Mentoring wahrgenommen, da es ein ungeplanter Prozess ist. Informelle Mentoring-Prozesse entstehen spontan im operativen Alltag (Graf & Edelkraut, 2017). Es fällt in die Kategorie des unstrukturierten Mentorings, da bei informellen Prozessen keine Zeitdauer gesetzt wird. Außerdem weisen diese weder einen Qualitätsrahmen auf, noch umfassen sie eine Evaluation (Rotering-Steinberg, 2009).

Beim informellen Mentoring bauen sehr häufig Mentor*innen und Mentees in Eigeninitiative eine Beratungs- und Arbeitsbeziehung auf, die ganz besonders durch das Vertrauensverhältnis geprägt und nicht institutionell geleitet ist (Rotering-Steinberg, 2009, 42; Graf & Edelkraut, 2017, S. 18, S. 33). Bei dieser Form des Mentorings entsteht ohne Unterstützung von außen bzw. ohne offiziellen Charakter eine Partnerschaft, die durch persönliche Beziehungen und Netzwerke geleitet ist. Diese Mentoring-Beziehung entwickelt sich über einen längeren Zeitraum und es gibt keinen klar definierbaren Anfang und Endpunkt der Mentoring-Beziehung wie auch keinen klar definierten Auftrag und keine formellen Kriterien (Pflaum, 2017). Es handelt sich beispielsweise um informelles Mentoring, wenn Kolleg*innen mit langjähriger Erfahrung aus eigener Initiative Lehrpersonen in ihren ersten Dienstjahren beratend zur Seite stehen. In diesem Fall weisen diese informellen Mentor*innen meist keine spezifische Mentoring-Ausbildung auf.

Bei einer formellen Mentoring-Beziehung wird durch ein Institut, ein Unternehmen oder eine Organisation die Zusammenarbeit begründet und für einen begrenzten Zeitraum festgelegt. Sie kann danach inoffiziell weitergeführt werden, wenn sie von beiden Seiten als positiv erlebt wurde (Rotering-Steinberg, 2009, S. 42). Diese institutionell veranlasste Form des Mentorings erfordert einen Matching-Prozess. Das heißt, die Mentoring-Partner*innen werden von Dritten zusammengeführt (Pflaum, 2017). Formelle Mentoring-Programme werden zunehmend als Personalentwicklungstool eingesetzt, um so die positiven Effekte informellen Mentorings für sich zu nutzen und zu professionalisieren (Romahn, 2017; Pflaum, 2017). Die professionelle Begleitung beginnender Lehrpersonen durch ausgebildete Mentor*innen ist dem formellen Mentoring zuzuordnen.

Beim informellen Mentoring, das in Schulen unter Kolleg*innen stattfindet und vermutlich die am häufigsten, ja meist sogar die einzig angewandte Methode bei der Einführung von beginnenden Kolleg*innen ist, lauern Gefahren. Häufig sind Ziele nicht abgestimmt und aus der Zusammenarbeit lässt sich nicht automatisch eine Produktivität ableiten. Ebenso gibt es keine Anhaltspunkte, ob die*der Mentor*in für die Rolle die entsprechenden Fähigkeiten und Qualifikationen mitbringt.

Sowohl formelles als auch informelles Mentoring haben Vor- und Nachteile. Formelle Mentoring-Programme besitzen gegenüber informellem Mentoring den Mehrwert, dass der Zugang zu professioneller Begleitung und relevanten Netzwerken systematisch erfolgt. Formelle Programme weisen den Vorteil auf, dass sie allen Personengruppen Zugang zu Mentoring-Programmen bieten, sodass alle potenziellen Fähigkeiten gleichermaßen durch gezielte Maßnahmen Unterstützung erhalten (Pichl, 2019).

Im Berufseinstieg ist Professionswissen für die Bewältigung beruflicher Anforderungen notwendig, aber nicht ausreichend. Um Bewältigungsprozesse durch professionelle Begleitung im Rahmen von Mentoring positiv zu beeinflussen, ist es daher besonders wichtig, als Mentor*in im Bereich der Selbstkompetenz beratend, begleitend und unterstützend zur Seite zu stehen.

In diesem Aufsatz sollen Impulse zur Professionalisierung von Lehrpersonen gegeben werden, indem aufbauend auf bereits bewährten nationalen und internationalen Ansätzen der Nutzen von Mentoring im pädagogischen Alltag und über den Berufseinstieg hinaus im Folgenden erläutert wird.

4. Was bringen Mentor*innen durch deren Qualifizierung und Tätigkeit vermehrt ins System?

Eine förderliche Professionalisierung von Mentor*innen ist eine Bedingung für den Erfolg und die Nachhaltigkeit eines Mentoring-Programms (Graesser, Bowers & Hacker, 1997; Dammerer, 2019; Jukovy, 2001; Miller, 2007; Ziegler 2009). Die Nachhaltigkeit, also die Wirkung des formellen Mentorings über den Mentoring-Prozess hinaus steht in diesem Aufsatz besonders im Zentrum.

Formelles Mentoring möchte in der Schule Lehrer*innen emotional und handlungsanleitend unterstützen, von der Berufspraxis erfahrener Kollegen*innen profitieren, den Zugang zu berufspraktischem Wissen ermöglichen, im Besonderen die Kooperation und Kollegialität unter Lehrpersonen fördern, die professionelle Kommunikation und Interaktion innerhalb der Schule entwickeln, Lehrer*innen für Veränderung des Lehrens und Lernens sensibilisieren und das Schulklima aktiv gestalten (Rauhfelder & Ittel, 2012; Fischer & van Anel, 2002; Fischer, 2008).

Die Anforderungen an Mentor*innen sind umfangreich und wurden von Dammerer (2021) folgendermaßen zusammengefasst: Berufs- und Lebenserfahrung, Vertrautheit mit der Institution, Lernbereitschaft und Selbstreflexion, Bereitschaft, Know-how zu teilen, Engagement und zeitliche Ressourcen, Haltung, Führung. Diese Anforderungen haben zahlreiche Ausprägungen als Konsequenz (Dammerer, 2021). In Zentrum all dieser Ausprägungen geht es immer darum, durch Vernetzung und Kommunikation gemeinsam Wissen zu generieren. Ein hohes professionelles, aber auch schulorganisatorisches Know-how ist dazu unter den Mentor*innen erforderlich, ebenso auch die Bereitschaft, Wissen zu teilen, wie auch die Kompetenz, dies auf einem professionellen Kommunikationsniveau auszugestalten. Wenn dies für Mentees und Mentor*innen als sinnstiftend und gewinnbringend erfahren und erlebt wird, so tut sich die Möglichkeit auf, dass diese als positiv erlebte Erfahrung die formelle Mentoring-Beziehung überdauert und als personale, aber auch kollegiale Ressource zur Weiterentwicklung eine Lehrerbiografie lang erhalten bleibt. Dadurch, dass diese Mentoring-Erfahrung gleich zu Dienstbeginn von Lehrpersonen institutionalisiert wird und somit erfahrbar gemacht wird, ist die Chance einer längerfristigen Wirkung über den formell festgelegten Zeitraum hinaus umso größer.

Im Grunde werden durch einen Mentoring-Prozess, wenn er durch gut qualifizierte Mentor*innen begleitet wird, Kompetenzen ins Schulsystem gebracht, die eigentlich jede professionelle Lehrperson haben sollte.

5. Zu den Möglichkeiten von Mentoring-Programmen im schulischen Alltag

Wir können nicht annehmen, dass Mentoring in jedem Anwendungsbereich gleichermaßen effektiv ist. Schließlich stellt jeder Anwendungsbereich andere Anforderungen an Mentor*innen und Mentees. Zur Wirksamkeit von Mentoring-Programmen in pädagogischen Kontexten gibt es bislang nur wenige Studien (Hobson, 2003). Harrison & Kollegen (2006) haben dazu eine der wichtigsten Studien veröffentlicht, die die Prozesse des Mentorings zwischen berufseinsteigenden und berufserfahrenen Lehrpersonen untersucht. Sie dokumentieren, dass innerhalb des schulischen Kontextes Mentor*innen häufig eine zentrale Rolle in der Gestaltung des Mentoring-Prozesses und der -Beziehung einnehmen. Beginnende Lehrpersonen schätzen besonders die persönliche Fürsorge, die Bereitschaft – über das zu erwartende Maß hinaus – Zeit für das Mentoring bereitzustellen, und die Balance zwischen professioneller Distanz und persönlicher Nähe. Beginnende Lehrpersonen sind mit Mentoring besonders zufrieden, wenn das apprenticeship-model (Lehrmeister-Modell) durchbrochen wird und Mentor*innen sie als Mitglieder auf Augenhöhe in die Schulkultur hineinbegleiten (participant-involvement), anstatt die Inhalte im Mentoring-Prozess auf didaktische oder pädagogische Themen zu reduzieren (bureaucratic-managerial) (Harrison et al., 2006). Fried (2003) dokumentiert, dass deutsche Lehrpersonen angeben, sie hätten für den Lehrberuf am meisten durch Mentor*innen gelernt. Dreer (2021) konnte zeigen, dass vor allem die Qualität der Mentor-Mentee-Beziehung das Wohlbefinden der Lehramtsstudent*innen während der Praxisphasen beeinflusst. Auch Kutsyruba und Kolleg*innen (2019) konnten solche Effekte unter kanadischen berufseinsteigenden herausfinden.

Für die Ausgestaltung von Mentoring gibt es keine normativen Konzepte, die den Erfolg eines Mentoring-Programms garantieren. Vielmehr wird das Mentoring dem jeweiligen Kontext situativ angepasst, um auf die Bedürfnisse der beteiligten Personen einzugehen (Ittel & Raufelder, 2009) und das erfordert eine hohe kommunikative Kompetenz von Mentor*innen.

Bislang wird Mentoring vielfach bei angehenden Lehrpersonen eingesetzt. Wenn Mentoring als Instrument der Personalentwicklung und zur Professionalisierung und Qualitätssicherung über den Berufseinstieg hinaus eingesetzt werden könnte, sollte der Impuls zum Mentoring nicht unmittelbar von den beteiligten Personen ausgehen müssen, sondern institutionalisiert sein, sodass es fixer Bestandteil der alltäglichen Schulpraxis wird, und zwar eben über den Berufseinstieg hinweg.

Generell lassen sich zwei Ansätze für den Einsatz von Mentoring in der Personal- und Schulentwicklung unterscheiden: personenzentriertes Mentoring und strukturiertes Mentoring. Beim personenzentrierten Mentoring steht die persönliche Entwicklung des Einzelnen mit seinen Stärken und Impulsen im Mittelpunkt. Das strukturierte Mentoring hingegen konzentriert sich auf die Gemeinschaft.

Je nach dem Einflussbereich, der Situation und den beteiligten Personen sollte einer dieser beiden Ansätze gewählt werden. Natürlich ist es auch möglich, diese Formen des Mentorings doppelt zu nutzen.

Nach wie vor kommt es im Lehreralltag zu Aussagen wie: „Wir haben auch kein Mentoring gehabt und aus uns wurde auch etwas.“ Die Skepsis ist insofern verwunderlich, als die Literatur zu Mentoring deutlich zeigt, dass nicht nur Lehrpersonen, sondern häufig die

gesamte Schulkultur von Mentoring profitieren kann. Die Skepsis mag aber – neben den bereits genannten Gründen – auch schlichtweg darin begründet sein, dass im deutschsprachigen Raum Mentoring als professioneller Prozess in der pädagogischen Praxis erst seit einigen wenigen Jahren eingesetzt wird. Nun rund fünf Jahre nach Einführung von verpflichtendem Mentoring im Berufseinstieg in Österreich ist Mentoring einigermaßen angekommen, aber lange noch nicht etabliert. Bekannt ist aber auch, dass diese Prozesse noch optimierungsbedürftig sind (Prenzel et al., 2021). Dennoch müssen diese Herausforderungen gemeistert werden, wenn ein wirkungsvoller Veränderungsprozess durch Mentoring erreicht werden soll.

Eine Erweiterung von Mentoring-Prozessen in eine ständige Einrichtung könnte deshalb erstrebenswert sein, um konventionelle Denkmuster im schulischen Alltag dauerhaft zu modifizieren und damit eine Befähigung zur kooperativen Gestaltung von Schulkultur zu ermöglichen.

Die Etablierung eines Mentoring-Systems stellt sich als eine vielversprechende Variante dar, Austausch anzuleiten, zu organisieren, zu gestalten und die Effekte für die schulische Gestaltung zu nutzen, sowie ein dynamisches System des Austauschs innerhalb des Lehrkollegiums aufzubauen. Schulisches Handeln wird durch den Austausch im Mentoring transparenter und verbindlicher.

Als vorteilhaft für Mentoring in der Schule können auch niedrige Kosten angeführt werden, da auf Ressourcen aus dem standortspezifischen Lehrerkollegium zurückgegriffen werden kann.

Außerschulische und externe Berater*innen erfordern meist einen höheren organisatorischen und finanziellen Aufwand. Empfehlenswert wäre, wie schon erwähnt, die Vorzüge von Mentoring in unterschiedlichen schulischen Entwicklungsprozessen einzusetzen und zu institutionalisieren.

Rauhfelder & Ittel schrieben schon 2009, dass Mentoring eine nicht zu unterschätzende Möglichkeit wäre, neue Wege in der Gestaltung von Schule und Unterricht im zwischenmenschlichen und dialogischen Umgang aufzuzeigen. Mentoring hat den bedeutenden Vorteil, persönliche Faktoren und schulische Maßnahmen gleichermaßen auf eine breite Ebene zu stellen und alle an Schule Beteiligten verantwortlich und dialogisch in die Gestaltung des schulischen Lebens einzubinden.

6. Conclusio

Die Notwendigkeit, die Struktur und die Angebote von Schule ständig zu hinterfragen und den Bedürfnissen von jungen Menschen und von Gesellschaft anzupassen, ist ein klarer Auftrag von Schule als Institution – so bleibt und wird Schule immer mehr eine lernende und innovative Organisation. Dies bedeutet auch, dass Entwicklungen zur Professionalisierung und zum Qualitätsmanagement stetig zunehmen, ebenso wird sich Schule weiter verändern und damit auch das Bild von Lehrpersonen. Der Bedarf an Beratung wird in gleichem Maße zunehmen. Diese Entwicklungen bedürfen der Unterstützung des Personals, und Mentoring bietet in diesem Kontext zahlreiche schulinterne Hilfen an. Mentoring-Prozesse über den Berufseinstieg hinaus zu etablieren, kann zum Aufbau einer Mentoring-Kultur führen und Schule sich somit von innen heraus durch interne Beratungen stärken. Eine Qualifikation von möglichst vielen Mentor*innen wäre damit empfehlenswert.

Schulinterne Begleitungskonstellationen können in Schulentwicklungsprozessen sehr gewinnbringend sein und stellen eine Win-win-win-Konstellation dar. Warum dreimal Win? Einerseits profitieren angehende Lehrpersonen, hier wird Mentoring schon institutionell als Lerngelegenheit angewandt. Zweitens liegt es auf der Hand, dass auch Mentor*innen von der Tandemarbeit profitieren. Als dritter Profiteur ist die Institution Schule zu nennen, die aus einem bereichs- und hierarchieübergreifenden Austausch Entwicklungsschübe ziehen kann.

Referenzverzeichnis

- Bauman, Z. (2003). *Flüchtige Moderne*. Edition Suhrkamp.
- Behr, F. (2017). *Lernhabitus und Weiterbildung. Determinanten des Weiterbildungsverhaltens von Lehrerinnen und Lehrern*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Dammerer, J. (2019). *Mentoring in der Induktionsphase der PädagogInnenbildung Neu in Österreich*. Beitrag zur Internationalen Woche 2019 der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. R&E-Source: Internationale Woche. Juli 2019. Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Dammerer, J. (2021). Anforderungen an Mentor*innen bei der Begleitung von beginnenden Lehrpersonen. In E. Christopf & J. Köhler (Hrsg.), *Mentor*innen und Lehrer*innen zwischen Theorie und Praxis*. Schulheft 180. (106–117). Innsbruck: Studienverlag.
- Dammerer, J. (2022). Die zweite Phase der Lehrer*innen-Bildung. In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren*. Pädagogik für Niederösterreich, Band 12. (145–166). Studienverlag.
- Dreer, B. (2021). The significance of mentor-mentee relationship quality for student teachers' well-being and flourishing during practical field experiences: a longitudinal analysis. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 10 (1), 101–117. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-07-2020-0041>
- Finn, R. (1993). *Mentoring – the effective route to school-based development*. In Green (1993): 62–88.
- Fischer, D. & van Aniel, L. (2002). *Mentoring in Teacher Education – towards innovative school development*. Paper presented at the 27th annual conference of ATEE, Poland.
- Fischer, D. (2008). *Mentorieren. Zwischen kollegialer Begleitung, professionellem Anspruch und persönlichem Zuspruch*. Schulverwaltung Spezial, 1.
- Fried, L. (2003). Dimensionen pädagogischer Professionalität. Lehrerausbildungsforschung in internationaler Sicht. In *Die Deutsche Schule* 7 (Beiheft): 7–31.
- Führer, F.-M. & Cramer, C. (2020). Mentoring und Coaching in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen und Lehrerbildung*. (748–755). Verlag Julius Klinkhardt.
- Graesser, A. C., Bowers, C. & Hacker, D. J. (1997). An anatomy of naturalistic tutoring. In K. Hogan & M. Pressley (Eds.), *Scaffolding student learning: Instructional approaches and issues* (145–183). Brookline Books.
- Graf, N. & Edelkraut, F. (2017). *Mentoring: Das Praxishandbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer* (2. Aufl.). Springer Gabler.

- Hansbauer, P. & Schnurr, S. (2002). Riskante Entscheidungen in der Sozialpädagogik. Ein Versuch zur Operationalisierung des pädagogischen Takts am Beispiel der „Straßenkinder“-Problematik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5, 73–94.
- Harrison, J. K., Dymoke, S. & Pell, T. (2006). Mentoring beginning teachers in secondary schools: an analysis of practice. In *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies* 22 (X). 1055–1067.
- Herrmann, U. & Hertrampf, H. (2000). *Zufallsroutinen oder reflektierte Praxis? Herkömmliche Wege in den Berufseinstieg von Lehrern und notwendige Alternativen. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 18 (2) (172–191).
- Hobson, A. (2003). *Mentoring and Coaching for New Leaders: a Review of the Literature*. Nottingham: NCSL.
- Ittel, A. & Raufelder, D. (2009). Mentoring in der Schule: Professionelle Praxis und Qualitätssicherung. In H. Stöger, A. Ziegler & D. Schimke (Hrsg.), *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*. Lengerich, S. 193–206.
- Jukovy, L. (2001). *Training new mentors*. Public/Private Ventures.
- Keller-Schneider, M. (2020). Und nun bin ich Lehrer/in! Herausforderungen für berufseinstiegende und mentorierende Lehrpersonen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden*. Pädagogik für Niederösterreich, Band 10. (41–59). Studienverlag.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2020). Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Berufseinstiegsphase. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch der Lehrerinnen und Lehrerbildung* (339–345). Böhlau Verlag.
- Kutsyuruba, B., Godden, L. & Bosica, J. (2019). The impact of mentoring on the Canadian early career teachers' well-being. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8 (4), 285–309. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-02-2019-0035>
- Miller, A. (2007). Best practices for formal youth mentoring. In T. D. Allen & L. T. Eby (Eds.), *The Blackwell Handbook of Mentoring* (S. 307–324). Blackwell.
- Niemeier, M. (2009). *Mentoring als Instrument der Personalentwicklung. Die Mentoraus- bildung im Blickpunkt*. Igel Verlag.
- Patry, J.-L. (1991). Der Geltungsbereich sozialwissenschaftlicher Aussagen: Das Problem der Situationspezifität. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 22, 223–244.
- Pflaum, S. (2017). *Mentoring beim Übergang vom Studium in den Beruf. Eine empirische Studie zu Erfolgsfaktoren und wahrgenommenem Nutzen*. Springer VS.
- Pichl, E. (2019). Vorwort. In A. Fritz & F. Schmid. *Mentoring an Hochschulen* (7). Salzburg: ÖZBF.
- Prenzel, M., Huber, M., Müller, C., Höger, B., Reitingner, J., Becker, M., Hoyer, S., Hofer, M. & Lüftenegger, M. (2021). *Der Berufseinstieg in das Lehramt. Eine formative Evaluation der neuen Induktionsphase in Österreich*. Waxmann.
- Raufelder, D. & Ittel, A. (2012). *Mentoring in der Schule: ein Überblick; theoretische und praktische Implikationen für Lehrer/-innen und Schüler/-innen im internationalen Vergleich*. In *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 7, 147–160.
- Rauscher E. (2022). Zum Geleit. In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren*. Pädagogik für Niederösterreich, Band 12. (9–10). Innsbruck, Studienverlag.

- Romahn, A. (2017). Mentoring – traditionsreicher Begriff und bewährtes Konzept. In R. Petersen, M. Budde, P. S. Brocke, G. Doebert, H. Rudack & H. Wolf (Hrsg.), *Praxishandbuch Mentoring in der Wissenschaft* (7–16). Springer.
- Rotering-Steinberg, S. (2009). Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Coaching und Mentoring. In A. Ziegler, H. Stöger & D. Schimke (Hrsg.), *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen* (31–54). Pabst.
- Schnebel, S. (2020). Coaching und Mentoring als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (85–90). Verlag Julius Klinkhardt.
- Wang, J. & Odell, S. J. (2007). An alternative conception of mentor-novice relationships: Learning to teach in reform-minded ways as a context. In *Teaching and Teacher Education* 23 (4). 473–489.
- Wiesner, C. (2020). 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* (85–111). Studienverlag.
- Wiesner, C. & Dammerer, J. (2020). Begleitung und Unterstützung der formativen Integration von Bildungsstandards. Haltung als Gelingensbedingung. In: U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner & C. Wiesner (Hrsg), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (250–297). Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung: Der Dialog der Fachdidaktiken mit Fach- und Bildungswissenschaften. Waxmann.
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S. & Schratz, M. (2020). Bildungsstandards – Einblicke in die Entwicklung in Österreich. Eine historische Betrachtung. In: U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner & C. Wiesner (Hrsg), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (25–74). Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung: Der Dialog der Fachdidaktiken mit Fach- und Bildungswissenschaften. Waxmann.
- Ziegler, A. (2009). Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalysen. In A. Ziegler, H. Stöger & D. Schimke (Hrsg.), *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*. Pabst.

Die Strategien formativen Assessments – eine Rahmung für Mentoring-Prozesse in der Induktionsphase?

Abstract

Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags ist eine Interpretation von Mentoring als umfassendste Form der Lernbegleitung. Für Mentoring-Prozesse in der Phase des Berufseinstiegs wird auf dieser Idee aufbauend das Lernbegleitungsmodell des formativen Assessments als Orientierungsrahmen diskutiert. Das Modell des formativen Assessments wurde ursprünglich für das schulische Lernen in der Primar- und Sekundarstufe entwickelt und ausdifferenziert. Die grundlegenden Bausteine des Modells des formativen Assessments – vom Klären der Lernziele bis zur Verantwortungsübernahme für das Lernen durch die Lernenden – können jedoch auf die spezifischen Anforderungen der Begleitung der professionellen Entwicklung von Berufseinsteiger*innen durch erfahrene Lehrkräfte als Mentor*innen adaptiert werden und so zu einem strukturierenden Rahmen für die Zusammenarbeit zwischen Mentor*in und Mentee entwickelt werden.

1. Einleitung

Mentoring in der Lehrer*innenbildung dient dazu, schulpraktische Erfahrungen während der Ausbildung sowie den Berufseinstieg zu begleiten, um die Entwicklung von Professionalität zu unterstützen. Der vorliegende Beitrag fokussiert auf Mentoring-Prozesse in der Berufseinstiegsphase, die darauf abzielen, Berufseinsteiger*innen individuell und institutionell zu unterstützen (Braunsteiner & Schnider, 2020). Ein wesentliches Ziel ist die professionelle und persönliche Weiterentwicklung der Lehrpersonen (Fischer, 2008; Mullen, 2012). Ein spezifisches Ziel der Berufseinstiegsphase besteht darin, eine berufliche Identität zu finden (Pillen et al., 2013; identitätsbildende Rollenfindung als Entwicklungsaufgabe des Berufseinstiegs, Keller-Schneider, 2009) sowie sich im Gesamtfeld einer ganz konkreten Schule mit ihren Bedingungen und Einflussfaktoren zu orientieren und in diesem Umfeld agieren zu lernen (Braunsteiner & Schnider, 2020; vgl. auch die Entwicklungsaufgabe „mitgestaltende Kooperation“ bei Keller-Schneider, 2009). Dabei ist der Mentoring-Prozess, so wie er in der Induktionsphase in Österreich vorgesehen ist, von verschiedenen spezifischen Herausforderungen geprägt, zum Beispiel der formalen Hierarchie zwischen Mentor*in und Mentee bei gleichzeitiger Anforderung an eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe (Braunsteiner & Schnider, 2020).

Ausgehend von Zielen und Herausforderungen von Mentoring-Prozessen, die den Berufseinstieg von Lehrpersonen begleiten, wird im vorliegenden Beitrag ein Modell der

Lernbegleitung aus dem Kontext des schulischen Lernens von Schüler*innen („formative assessment“, Black & Wiliam, 2009) herangezogen, für Mentoring-Prozesse adaptiert und in Bezug auf die spezifischen Anforderungen und Zielstellungen des Mentorings hin diskutiert.

2. Spezifische Anforderungen an Mentoring in der Berufseinstiegsphase

„Beim schulpraktischen Mentoring handelt es sich um eine auf einen längeren Zeitraum angelegte, dyadische Arbeitsbeziehung zwischen einer erfahrenen (Mentorin/Mentor) und einer angehenden Lehrperson (Mentee)“ (Führer & Cramer, 2020, S. 748). Diese Arbeitsbeziehung hat die Funktion des Einsozialisierens in die Profession (Führer & Cramer, 2020) und unterstützt die Mentees dabei, sich mit den Normen, professionellen Standards und Erwartungen, sowohl bezogen auf die Profession als Ganzes als auch hinsichtlich der konkreten Schule, auseinanderzusetzen (Hobson et al., 2009). Sie hat zum Ziel, „die persönliche und professionelle Entwicklung des Mentees zu unterstützen und zu fördern“ (Führer & Cramer, 2020, S. 749). Konzepte des Mentorings basieren auf komplementären Beziehungen zwischen Mentor*in und Mentee (Dammerer, 2020; Mullen, 2012; Johnson, 2003; Raufelder & Ittel, 2012; Sinclair, 2003), wobei positive Effekte auf die professionelle und persönliche Entwicklung sowohl der Mentees als auch der Mentor*innen durch verschiedene Studien zumindest indirekt belegt werden konnten (Hobson et al., 2009).

In Österreich wurde im Rahmen der PädagogInnenbildung NEU die Begleitung des Berufseinstiegs durch erfahrende Lehrpersonen (mit mindestens fünf Jahren Dienst Erfahrung) als Mentor*innen in Form der Induktionsphase festgelegt (Dienstrechtsnovelle BGBl. Nr. 211, 2013, Teil I). Einige die Induktionsphase betreffende Neuerungen traten mit 1. September 2022 in Kraft (Dienstrechtsnovelle BGBl. Nr. 137, 2022, Teil I). Dabei umfasst die Induktionsphase die ersten 12 Monate der Berufstätigkeit bzw. das erste Schuljahr. Die gesetzlichen Regelungen sehen für Junglehrer*innen in der Induktionsphase vor, „mit der Mentorin oder dem Mentor [...] zusammenzuarbeiten und ihre Tätigkeit den Vorgaben entsprechend auszurichten“ (Art. 3 § 39 Abs. 10 VBG 1948 i. d. F. v. 01.09.2022). Die Beschreibung der Aufgaben der Mentor*innen, die Lehrperson in der Induktionsphase „bei der Planung und Gestaltung des Unterrichtes zu beraten, mit ihr deren Tätigkeit in Unterricht und Erziehung zu analysieren und zu reflektieren, sie im erforderlichen Ausmaß anzuleiten und sie in ihrer beruflichen Entwicklung und bei der Bewältigung der beruflichen Anforderungen zu unterstützen“ (Art. 3 § 39a Abs. 3 VBG 1948 i. d. F. v. 01.09.2022), lässt großen Gestaltungsspielraum für diese Arbeitsbeziehung. Während vor dem Schuljahr 2022/23 das Gesetz für die Mentor*innen mit der Aufgabe der Erstellung eines Entwicklungsprofils und eines Gutachtens über den Verwendungserfolg (Art. 2 § 39a Abs. 3 BGBl. Nr. 211, 2013, Teil I) auch beurteilende Aufgaben vorsah, muss die Schulleitung seit September 2022 ihren Bericht über den Verwendungserfolg „aufgrund eigener Wahrnehmungen bzw. nach Rücksprache mit der Mentorin oder dem Mentor“ (Art. 3 § 39 Abs. 3 VBG 1948 i. d. F. v. 01.09.2022) erstellen.

Mentoring in der Berufseinstiegsphase findet unter bestimmten Bedingungen statt, die zu ebenso spezifischen Herausforderungen führen. Manche davon beziehen sich allgemein auf die Begleitung des Berufseinstiegs, andere auf den konkreten österreichischen Kontext.

So ist die Begleitung des Berufseinstiegs durch Mentor*innen im Kontext des *Professionalisierungskontinuums* zu betrachten. Der Berufseinstieg bildet den Übergang von der vergleichsweise stark strukturierten Phase der Lehrer*innenausbildung – geprägt durch die Bestimmung durch Curricula, oft eng angeleitete Lernprozesse, engmaschig überwacht und beurteiltes Lernen – zur selbstverantwortlichen professionellen Entwicklung des Berufslebens. Die in den Beruf einzuführenden Personen sollen sukzessive Verantwortung für eine kontinuierliche professionelle Entwicklung übernehmen (Reintjes et al., 2018). Der Begleitung des Berufseinstiegs kommt dabei die Aufgabe zu, die Entwicklung einer „Bereitschaft zu einem kontinuierlichen Weiterlernen im Beruf als strukturbildendes Element der Berufsausübung“ (Hericks, 2006, S. 19) zu unterstützen.

Der Mentoring-Prozess in der Induktionsphase ist durch *spezifische Rollen Anforderungen* gekennzeichnet. Aus dem Unterschied im Ausmaß der Berufserfahrung ergibt sich eine Hierarchie zwischen Mentor*in als erfahrener Lehrperson und Mentee als Berufseinsteiger*in. Gleichzeitig ist eine Begleitung auf Augenhöhe gefragt, insbesondere vor dem Hintergrund der ersten erwähnten Bedingung, des Übergangs in eine selbstverantwortliche berufslebenslange professionelle Entwicklung. Dabei stellt das Wechseln zwischen der Rolle als Mentor*in und als Lehrperson Anforderungen an die Mentor*innen. Sie wechseln laufend zwischen ihrer stärker führenden Rolle als Lehrpersonen und der nicht direktiv gedachten Begleitung im Mentoring.

Bis zum Schuljahr 2021/22 stellte eine weitere spezifische Bedingung der mentoriellen Begleitung in der Induktionsphase in Österreich die Tatsache dar, dass den mit der Aufgabe des Begleitens betrauten Mentor*innen gleichzeitig eine *Beurteilungsaufgabe* zukam (Kraler & Schreiner, 2022). In Bezug darauf formuliert Keller-Schneider (2020) als Herausforderung für beide am Mentoring-Prozess beteiligten Personen „[d]abei eigenverantwortlich handelnd zu bleiben und sich dennoch von Personen mit Beurteilungsaufgaben beraten zu lassen“ (S. 44). Der Entfall des Gutachtens und damit der formalen Beurteilungsaufgabe der Mentor*innen durch die Dienstrechtsnovelle 2022 (siehe oben) ist im Sinne eines Mentorings als „urteilsfreie und nicht evaluative Herangehensweise an professionelle Entwicklung“ (Mullen, 2012, S. 9, Übers. d. A.) grundsätzlich als positiv einzustufen. Wie sich dies jedoch konkret auswirken wird, insbesondere vor dem Hintergrund der Erstellung des Berichts über den Verwendungserfolg durch die Schulleitung nach Rücksprache mit dem*der Mentor*in (Art. 3 § 39 Abs. 3 VBG 1948 i. d. g. F.), bleibt abzuwarten.

Beim Einsatz von Mentoring in der Lehrer*innenausbildung, insbesondere ab dem Berufseinstieg, stehen die *persönlichen Ziele und Entwicklungsprozesse der Mentees* im Vordergrund (Raufelder & Ittel, 2012). Als Besonderheit dieser Lehrerbildungsphase ist zu nennen, dass es keinen Lehrplan und auch keine extern definierten konkreten Lernziele gibt. Dadurch ist die Induktionsphase stark von individuellen Zielen geprägt (Kraler & Schreiner, 2022), wenngleich auch aus dem System heraus Entwicklungsanforderungen an die Mentees erwachsen.

Mentoring steht im Kontext von Lernen als aktivem, selbstständigem Prozess (Bartonek & Ziegler, 2020). Angehende Lehrpersonen und Berufseinsteiger*innen stehen vor der Herausforderung, Lehren zu lernen, während sie lernen, sich selbst als Lehrperson zu entwickeln – „they are learning to teach while learning to learn and develop as a teacher“ (Bronkhorst et al., 2011, S. 1128 f.). Dieser Prozess soll durch erfahrene Lehrpersonen als Mentor*innen unterstützt werden. In einer an Hilb (1997) angelehnten Systematisierung verschiedener Konzepte der Lernunterstützung verorten Graf und Edelkraut (2017, S. 10)

das Mentoring als die umfassendste Form der Lernbegleitung. Es bietet sich demnach an, ein Modell der Lernbegleitung heranzuziehen, um einen Orientierungsrahmen für Mentoringprozesse zu entwerfen. Dafür wird auf ein etabliertes Modell der Lernbegleitung aus dem schulischen Kontext, „formative assessment“ (Black & Wiliam, 2009, 2018), zurückgegriffen. Lernen als professionelle Entwicklung im Beruf unterscheidet sich sowohl vom Lernen der Schüler*innen als auch vom Lernen, das die Berufseinsteiger*innen von ihrer Lehrer*innenausbildung gewohnt sind (Bronkhorst et al., 2011). Deshalb wird im Folgenden zuerst das Lernbegleitungsmodell des formativen Assessments (Black & Wiliam, 2009) in seiner grundlegenden Form dargestellt und in der Folge vor dem Hintergrund der Spezifika des Mentorings in der Berufseinstiegsphase adaptiert.

3. Strategien formativen Assessments als Rahmen für die Begleitung von Berufseinsteiger*innen im Lehrberuf

Das Modell des formativen Assessments (Black & Wiliam, 2009) geht auf die Konzepte der „formative evaluation“ von Michael Scriven (1967) sowie Benjamin Bloom (1969) zurück. Während Scriven (1967) formative Evaluation auf die kontinuierliche Entwicklung von Curricula bezog, beschrieb Bloom (1969) mit formativer Evaluation den Einsatz kurzer Tests durch Lehrpersonen und Schüler*innen mit dem Ziel, den Lernprozess zu unterstützen. Black und Wiliam haben aufbauend auf diesen Ansätzen ein umfassendes Modell der Lernbegleitung entwickelt und konzeptualisiert (Black & Wiliam, 1988, 2009, 2018; Wiliam, 2010). Dieses Modell soll im Folgenden kurz umrissen werden, bevor dann die einzelnen Strategien des Modells als Rahmen für Mentoring-Prozesse diskutiert werden.

Die Konzeptionierung beruht auf der Interpretation des formativen Assessments als Prozess. Es meint die Generierung von Evidenz über das Lernen von Schüler*innen und deren Nutzung für die Verbesserung oder Fundierung von Entscheidungen in Bezug auf den weiteren Lernprozess (Wiliam, 2018, S. 48).

Grundlage des ursprünglichen Modells bilden die drei folgenden Kernfragen des Lernens: (1) Wo stehen die (einzelnen) Lernenden im Moment? (2) Wo soll es hingehen? (3) Wie kommt man dorthin? Ausgehend von schulischen Anwendungskontexten wird das Modell rund um die drei wesentlichen am Unterrichtsgeschehen beteiligten Akteursgruppen, dem*der Lernenden, den Peers in der Klasse sowie der Lehrperson aufgebaut. Daraus werden fünf Strategien abgeleitet, welche das Modell für die praktische Anwendung strukturieren. Diese fünf Strategien oder Bausteine spannen den Gedanken der Lernbegleitung auf – vom Klären der Lernziele und damit zusammenhängender Erfolgskriterien über das Generieren von Evidenz und lernförderlichem Feedback bis zur Aktivierung von Peers als Ressourcen für das Lernen sowie der Aktivierung der Lerner*innen selbst als Verantwortliche ihres eigenen Lernens. Eine umfassende Analyse des Centre for Educational Research and Innovation der OECD zum formativen Assessment im Sekundarstufenbereich (CERI, 2005) identifizierte als grundlegendes Element die Etablierung einer Kultur im Klassenzimmer, die Interaktion und die Nutzung von Assessment-Tools fördert. Eine auf kollegiale Zusammenarbeit und Evidenznutzung ausgerichtete Beziehung zwischen Mentor*in und Mentee kann daraus als wesentliches Fundament für die Strategien formativen Assessments im Mentoring-Prozess abgeleitet werden.

3.1 Lernziele und Erfolgskriterien klären, teilen und verstehen

Der erste Baustein dient dazu, sicherzustellen, dass alle am Lernprozess beteiligten Personen die Lernziele kennen und verstehen. Dazu gehört auch, zu wissen, woran man erkennen kann, ein Lernziel erreicht zu haben (Wiliam, 2018). Die Beschreibung von Erfolgskriterien soll gewährleisten, dass das Lernziel insbesondere für die Lernenden nicht abstrakt und unkonkret bleibt, sondern möglichst gut fassbar wird. Die Lernziele schulischer Lernprozesse sind in der Regel stark von curricularen Vorgaben geprägt, weshalb dort der Schwerpunkt vor allem auf der Konkretisierung und Kommunikation von Lernzielen und dazugehörigen Erfolgskriterien liegt. Beim Mentoring in der Berufseinstiegsphase muss hingegen „ein subjektiv abgestützter Referenzrahmen entwickelt werden, um bedeutsame Ziele zu setzen und diese zu verfolgen“ (Keller-Schneider, 2020, S. 43). Wenn der Erfolg des Berufseinstiegs formal auf Basis verbindlich vorgegebener Kriterien beurteilt wird, sind diese Kriterien i. d. R. relevant für die Festlegung von Lernzielen. Dies war in Österreich in Bezug auf das bis 2022 vorgesehene Gutachten zum Verwendungserfolg der Mentees zu beobachten (Zeilinger & Dammerer, 2022) sowie in Deutschland hinsichtlich der Beurteilung im Referendariat (Kruse, 2022). Lernziele entstehen – insbesondere nach Wegfall des Gutachtens – vorrangig aus persönlichen Lernbedarfen und Entwicklungszielen der Mentees, stellen sich aber auch als aus dem System heraus erwachsene Entwicklungsaufgaben. Die Schwerpunkte und zentralen Themen, die der*die Mentee in seiner*ihrer persönlichen und beruflichen Entwicklung anstrebt, sind erst zu definieren (Raufelder & Ittel, 2012).

Dadurch liegt der Fokus im Mentoring stärker auf dem Klären von Zielen im Sinne des Identifizierens, Priorisierens, Personalisierens in einem gemeinsamen Prozess. Manchmal kann aber auch in Mentoring-Prozessen der zweite Teil dieser Strategie die eigentliche Herausforderung darstellen, wenn es zwar leicht ist, ein Entwicklungsziel zu benennen, aber schwierig ist festzumachen, woran die Zielerreichung oder die Annäherung an das Ziel konkret zu erkennen sein wird. Dabei geht es um ein explizites Verständnis von Qualität. Dieses ist im Mentoring-Prozess gemeinsam zu entwickeln, vielleicht auch immer wieder zu revidieren.

Jedenfalls stellen die Festlegung von Zielen und der Austausch über Erfolgskriterien eine wichtige Ausgangsbasis für die professionelle Entwicklung der Mentees dar. Ein gemeinsames Verständnis über Ziele und Erfolgskriterien bildet die Grundlage für die folgenden beiden Bausteine – das Generieren von Evidenz über das Lernen (in unserem Fall das Lernen der Mentees) sowie für Rückmeldungen zum Lernprozess durch die Mentor*innen.

3.2 Evidenz über das Lernen generieren

Im ursprünglichen Modell des formativen Assessments betrifft der zweite Baustein die Frage, wie eine Lehrperson herausfinden kann, was Schüler*innen denken und welche Vorstellungen sie haben, welche Konzepte sie schon verstanden haben und wo ggf. noch Fehlvorstellungen herrschen. Die leitende Idee besteht im Stellen der richtigen Fragen, die einen Blick in die Vorstellungswelt und das Denken der Lernenden erlauben (Wiliam, 2018). Dies geht davon aus, dass die Lehrperson jeweils die richtige Antwort kennt und die Hauptverantwortung für die Steuerung des Lernprozesses trägt.

Beim Mentoring geht es stärker um einen gemeinsamen Prozess, in dem Mentor*in und Mentee nach Möglichkeiten suchen, Evidenz hinsichtlich der festgelegten Lernziele zu generieren. Das können zum Beispiel Strategien sein, den*die Mentee dabei zu unterstützen, sich selbst kontinuierlich hinsichtlich der festgelegten Entwicklungsziele zu beobachten, Methoden auszuwählen, um an markanten Punkten eventuell strukturiert Feedback von den Schüler*innen einzuholen oder gemeinsam Beobachtungskriterien für Hospitationen des*der Mentor*in im Unterricht des*der Mentee*s zu entwickeln. Im Zentrum steht Unterstützung beim Self-Assessment zu bieten und insbesondere als Gegenüber für Reflexion zur Verfügung zu stehen.

3.3 Feedback, das das Lernen voranbringt

Den dritten Baustein, Feedback geben, das das Lernen voranbringt, baut Wiliam (2018) um Befunde der (schulischen) Feedbackforschung auf. Im Zentrum steht die Erkenntnis, dass Feedback nicht automatisch zu besserem Lernen führt, jedoch unter bestimmten Bedingungen Lernprozesse konstruktiv unterstützen kann.

Zentrale Punkte, die aus der Perspektive der mentoriellen Begleitung von Berufseinsteiger*innen relevant erscheinen, sind Folgende. Lernförderlich kann Feedback vor allem dann sein, wenn es zu „mindfulness“ (Salomon & Globerson, 1987) bei dem oder der Lernenden führt. Dies könnte mit Nachdenklichkeit, Achtsamkeit, Aufmerksamkeit übersetzt werden. Es soll den oder die Lernende zum Denken anregen. Feedback soll Nachdenken, nicht Emotionen auslösen. Es soll mehr Arbeit für den*die Empfänger*in als den*die Feedback-Geber*in sein und fokussiert sein (Wiliam, 2018, S. 146). Insbesondere in der englischsprachigen Feedbackforschung wird häufig Scaffolding anstelle des Lösungsanbeters hervorgehoben (Shute, 2008). Im Mentoring-Kontext könnte das als klassischer Zugang zu Beratung verstanden werden, in dem die Rolle des*der Berater*in nicht das Finden von Lösungen, sondern die Unterstützung bei der eigenen Suche nach solchen ist. Übertragen auf die Begleitung von Berufseinsteiger*innen geht es also darum, die Mentees primär bei der Suche nach eigenen Herangehensweisen zu unterstützen und diesen Prozess nicht durch das Anbieten oder Aufdrängen der eigenen Strategien zu unterbinden. Eine Fokussierung des Feedbacks kann insbesondere unter Bezugnahme auf die im Rahmen des ersten Bausteins festgelegten Entwicklungsziele erfolgen (vgl. dazu auch Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

3.4 Peers als Lehr-Lern-Ressourcen füreinander aktivieren

Mit diesem Baustein wird im ursprünglichen Modell versucht, Unterricht im Klassensetting als Ressource zu nutzen, indem Schüler*innen sich gegenseitig beim Lernen unterstützen – durch Peer-Feedback oder (auch sehr niederschwellige) Ansätze des Peer-Tutorings. Hier wird besonders klar, dass das Modell des formativen Assessments auf die Lern-Lehr-Situation in Schulen zugeschnitten ist, mit den drei wesentlichen Akteur*innen Lehrperson, individuelle*r Lerner*in und dessen*deren Mitschüler*innen in der Klasse als Peers. Dieses Setting trifft auf Mentoring-Prozesse i. d. R. in der Form nicht zu.

Allerdings könnte man den Baustein, Peers als Ressource zu nutzen, als Kernstück des Mentorings bezeichnen, da eine Lehrperson (der*die erfahrene Mentor*in) eine andere

Lehrperson (den*die Mentee als Berufseinsteiger*in) in ihrer professionellen Entwicklung unterstützt. Als ein Ziel von Mentoring in der Berufseinstiegsphase findet sich bei verschiedenen Quellen die Förderung der Kooperation (z. B. Hericks, 2006, S. 454 ff.). Mentoring als kollegiale Begleitung im Berufseinstieg ist demnach sehr wohl von einem Peer-Charakter geprägt.

Im engeren Sinne könnte man als Peers für Berufseinsteiger*innen andere Berufseinsteiger*innen definieren. In Österreich sehen die gesetzlichen Rahmenbedingungen vor, dass ein*e Mentor*in bis zu drei Mentees betreuen darf. Wenn dies der Fall ist oder mehrere Berufseinsteiger*innen gleichzeitig ihre Induktionsphase an einer Schule absolvieren, könnte dies aktiv als Gelegenheit für Austausch zwischen mehreren Berufseinsteiger*innen innerhalb einer Schule genutzt werden, auch in direkter Vernetzung mit dem Mentoring. So ein Austausch könnte eine wertvolle Ergänzung zur Begleitung durch Mentor*innen als erfahrene Lehrpersonen darstellen – aus ähnlichen Gründen, wie Peer-Unterstützung im schulischen Kontext begründet wird. So spielt oft eine Rolle, dass die Hemmschwelle, Fragen zu stellen, gegenüber Peers geringer ist – weil Lernende eher gewillt sind, Zeit anderer Lernender als von Lehrenden zu beanspruchen, oder gegenüber ihren Mitlernenden weniger Angst haben, Nichtwissen preiszugeben. Je näher die Lernsituation der Personen, desto größer ist in der Regel auch die sprachliche und inhaltliche Nähe ihrer Problemstellungen, Erfahrungen und Erlebnisse. Zudem scheinen die Lerneffekte für Peers, die andere im Lernen unterstützen, mindestens so groß wie die der Unterstützten, weil durch das Feedbackgeben oder das Anbieten von Lernunterstützung oder Erklärungen metakognitive Prozesse in Gang gesetzt werden, die dem tieferen Verständnis zuträglich sind. Etwas zu artikulieren, auf Rückfragen zu antworten, Feedback zu geben, setzt ein gutes Verständnis eines Konzepts und ein hohes Bewusstsein, was Qualität ausmacht, voraus.

3.5 Lerner*innen zu Verantwortlichen ihres Lernens machen

Im Zentrum des fünften Bausteins steht die Frage, wie erreicht werden kann, dass Lernende ausreichend Einsichten in ihr eigenes Lernen gewinnen, um es verbessern zu können (William, 2018, S. 170). Diese Frage tangiert einen zentralen Aspekt professioneller Entwicklung, bei der „die Lehrperson als Gestalterin der eigenen Berufsbiografie angesehen wird und damit für ihren Professionalisierungsprozess selbst Verantwortung übernimmt“ (Reintjes et al., 2018, S. 10). Sie ist damit direkt im Kontext des Professionalisierungskontinuums zu sehen.

In Mentoring-Prozessen geht es weniger um konkrete Strategien zur Stärkung der Eigenverantwortung. Das Bestreben, die Lerner*innen, also die Mentees, in ihrer Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu bestärken, beeinflusst ganz grundsätzlich die Art und Weise, wie die anderen Strategien gelebt werden und wie die Arbeitsbeziehung zwischen Mentor*in und Mentee gefasst wird. Dieses Bestreben zeigt sich in der Federführung der Mentees im Festlegen von Entwicklungszielen, der Unterstützung von Selbstbeobachtung, Selbstbeurteilung und Selbstreflexion, wenn es um das Generieren von Evidenz über das Lernen des*der Mentee*s geht, und in der Art des Feedbackgebens. Damit bildet der fünfte Baustein ein Fundament für die gesamte Mentoring-Beziehung. Sie kennzeichnet das Verständnis von Lernen, prägt die Rolle des*der Mentor*in als Ermöglicher*in und erkennt die Mentees als eigenverantwortlich handelnde professionelle Akteur*innen an.

4. Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurde versucht, unter der Perspektive auf Mentor*innen als „co-explorers of teaching practice, not evaluators of the positive and negative aspects of novices' overt teaching behaviors“ (Wang & Odell, 2002, S. 490) das Modell der Lernbegleitung von Black und Wiliam (2009, 2018) für schulisches Lernen auf Mentoring-Prozesse in der Induktionsphase zu adaptieren.

Die Einstellungen zu schulischem Lernen (Wang & Odell, 2007), aber auch zu professioneller Entwicklung und ihrer Rolle im Mentoring-Prozess sowohl der Mentor*innen als auch der Mentees prägen die Zusammenarbeit in der Induktionsphase. Welches Fundament an Werten und Haltungen der Mentoring-Beziehung zugrunde liegt, bestimmt mit, was aus einem konkreten Konzept oder den hier als Rahmen verwendeten Strategien des formativen Assessments im Konkreten wird.

Richter et al. (2013) arbeiten zwei unterschiedliche Orientierungen heraus, die Mentoring-Prozessen beim Berufseinstieg zugrunde gelegt werden können, eine transmissive Grundhaltung und eine konstruktivistische Orientierung. Konstruktivistisch meint dabei einen Zugang zu Mentoring, in dem Mentor*innen ihre Aufgaben vor allem in der Förderung von Unabhängigkeit der Mentees, dem Anregen von Selbstreflexion und dem Schaffen von Möglichkeiten für Mentees, selbst verschiedene Dinge auszuprobieren und Schlussfolgerungen zu ziehen, sehen. Aufbauend auf konstruktivistischen Lerntheorien, die Lerner*innen als Konstrukteur*innen ihres eigenen Wissens sehen, steht bei dieser Orientierung die Autonomie der Mentees im Zentrum. Auf der anderen Seite steht die transmissive Orientierung, die sich – ausgehend von einem behavioristischen Lernverständnis – vor allem darin äußert, dass Mentor*innen als Expert*innen gesehen werden, die das bei ihnen angehäufte Wissen an die Berufseinsteiger*innen weitergeben. Unter dieser Grundprämisse geht es im Mentoring dann insbesondere darum, den Neulingen diese Expertise weiterzugeben. Beide Orientierungen könnten der Ausdifferenzierung der fünf Bausteine formativen Assessments nach Black und Wiliam (2009) für Mentoring-Prozesse zugrunde gelegt werden. Je nach gewählter Grundausrichtung würde der dadurch aufgespannte Rahmen eine anders angelegte Arbeitsbeziehung begründen.

Das Modell des formativen Assessments als Grundlage des Mentoring-Prozesses zu verwenden, könnte als didaktischer Doppeldecker in etwas anderer Form angesehen werden, indem Mentees ein Modell ihres Unterrichts für Schüler*innen auf die eigene professionelle Entwicklung übertragen. Die eingangs angesprochene Herausforderung, gleichzeitig unterrichten und sich selbst professionell entwickeln zu lernen, könnte dadurch unterstützt werden – im Erkennen und Nutzen von Parallelen, aber auch im Bewusstmachen und Bewusstwerden von Unterschieden zwischen dem Lernen der Schüler*innen und dem eigenen Lernen.

Referenzverzeichnis

Bartonek, S. & Ziegler, V. (2020). Tutoring und Coaching in Abgrenzung zu Mentoring in der Phase des Berufseinstiegs von Lehrpersonen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 187–198). Studienverlag.

- Black, P. & Wiliam, D. (1988). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 80 (2), 139–148.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21 (1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Black, P. & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25 (6), 551–575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Bloom, B. S. (1969). Some theoretical issues relating to educational evaluation. In H. G. Richey & R. W. Tyler (Hrsg.), *Educational evaluation: New roles, new means, part 2* (S. 26–50). University of Chicago Press.
- Braunsteiner, M.-L. & Schnider, A. (2020). Mentoring als wesentliche Bedingung für ein Professionalisierungskontinuum von Lehrpersonen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 17–26). Studienverlag.
- Bronkhorst, L. H., Meijer, P. C., Koster, B. & Vermunt, J. D. (2011). Fostering meaning-oriented learning and deliberate practice in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27 (7), 1120–1130. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.05.008>
- CERI (Centre for Educational Resesarch and Innovation) (2005). *Formative Assessment. Improving Learning in Secondary Classrooms*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264007413-en>
- Dammerer, J. (2020). Anforderungen an Mentor*innen bei der Begleitung von beginnenden Lehrpersonen. *Schulheft*, 45 (180), 106–116.
- Fischer, D. (2008). A Mentor's Competence Profile. In D. Fischer, L. van Andel, T. Cain, B. Zarkovic-Adlesic & J. van Lakerveld, *Improving School-Based Mentoring. A Handbook for Mentor Trainers* (S. 39–44). Waxmann.
- Führer, F.-M. & Cramer, C. (2020). Mentoring und Coaching in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 748–755). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-091>
- Graf, N. & Edelkraut, F. (2017). *Mentoring: Das Praxisbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer* (2. Aufl.). Springer.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25 (1), 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Johnson, W. B. (2003). A Framework for Conceptualizing Competence to Mentor. *Ethics & Behavior*, 13 (2), 127–151. https://doi.org/10.1207/S15327019EB1302_02
- Keller-Schneider, M. (2009). Was beansprucht wen? – Entwicklungsaufgaben von Lehrpersonen im Berufseinstieg und deren Zusammenhang mit Persönlichkeitsmerkmalen. *Unterrichtswissenschaft: Zeitschrift für Lernforschung*, 37 (2), 145–163.
- Keller-Schneider, M. (2020). Und nun bin ich Lehrer/in! Herausforderungen für berufseinsteigende und mentorielle Lehrpersonen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 41–58). Studienverlag.

- Kraler, C. & Schreiner, C. (2022). Die Mentor*innenausbildung als professionsspezifische Entwicklungsaufgabe. In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren* (S. 279–290). Studienverlag.
- Kruse, C. (2022). Die Beurteilung angehender Lehrer*innen im Referendariat. Relevanz, Kontext und erste Explorationen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 22 (1), 34–45. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2022-03>
- Mullen, C. A. (2012). Mentoring: An Overview. In S. J. Fletcher & C. A. Mullen (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Mentoring and Coaching in Education* (S. 7–23). Sage.
- Nicol, D. J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31 (2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Pillen, M. T., Den Brok, P. J. & Beijaard, D. (2013). Profiles and change in beginning teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education*, 34, 86–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.003>
- Raufelder, D. & Ittel, A. (2012). Mentoring in der Schule: Ein Überblick. Theoretische und praktische Implikationen für Lehrer/-innen und Schüler/-innen im internationalen Vergleich. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 2, 147–160.
- Reintjes, C., Bellenberg, G. & Im Brahm, G. (2018). Editorial: Mentoring und Coaching als bedeutsame Lerngelegenheiten zur Professionalisierung. In C. Reintjes, G. Bellenberg & G. Im Brahm (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (S. 7–19). Waxmann.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y. & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166–177. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.012>
- Salomon, G. & Globerson, T. (1987). Skill may not be enough: The role of mindfulness in learning and transfer. *International Journal of Educational Research*, 11 (6), 623–637. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(87\)90006-1](https://doi.org/10.1016/0883-0355(87)90006-1)
- Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. In Ralph W. Tyler, Robert M. Gagné & Michael Scriven (Hrsg.), *Perspectives of curriculum evaluation* (Bd. 1, S. 39–83). Rand McNally.
- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78 (1), 153–189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Sinclair, C. (2003). Mentoring Online about Mentoring: Possibilities and practice. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 11 (1), 79–94. <https://doi.org/10.1080/1361126032000054826>
- Wang, J. & Odell, S. J. (2002). Mentored Learning to Teach According to Standards-Based Reform: A Critical Review. *Review of Educational Research*, 72 (3), 481–546. <https://doi.org/10.3102/00346543072003481>
- Wang, J. & Odell, S. J. (2007). An alternative conception of mentor–novice relationships: Learning to teach in reform-minded ways as a context. *Teaching and Teacher Education*, 23 (4), 473–489. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.010>
- William, D. (2010). The role of formative assessment in effective learning environments. In H. Dumont, D. Istance & F. Benavides (Hrsg.), *The nature of learning: Using research to inspire practice* (S. 135–160). OECD.

Wiliam, D. (2018). *Embedded formative assessment*. Solution Tree.

Zeilinger, H. & Dammerer, J. (2022). Lehrerkompetenz im Berufseinstieg wahrnehmen und begutachten. In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren* (S. 235–258). Studienverlag.

Mentoring und Schulentwicklung

Das Rolff'sche Drei-Wege-Modell weitergedacht: Fokus auf Schulkultur, Profession und Praxis

Abstract

Die Trias der Schulentwicklung beschreibt den systemischen Zusammenhang von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In diesem Artikel wird das Drei-Wege-Modell um das Subjekt, die Person, erweitert und die daraus abgeleiteten Bereiche Schulkultur – Praxisentwicklung – Professionsentwicklung unter dem Aspekt des Mentoring beleuchtet.

1. Mentoring

Schon in Homers „Odyssee“ basiert Mentoring auf einer individuellen Zweierbeziehung mit der Zielsetzung der Sozialisation in eine *bestimmte Funktion* in einer *bestimmten Kultur*: Mentor ist ein Freund des Odysseus, der die Aufgabe hat, während der Abwesenheit des Titelhelden dessen Sohn als zukünftigen König in die Gebräuche Ithakas einzuweisen. Der Name eines Mannes aus der griechischen Mythologie wurde zu einem modernen Synonym für erfahrene, freundschaftlich zugewandte Begleiter*innen, die in zwei Richtungen unterstützen: Einerseits beim Hineinwachsen in Lehrberuf und Lehrer*innen-Rolle, beim Professionalisieren und Erfahrungsammeln und beim Ausbilden von Berufshabitus und -ethos (Schneider, 2021). Andererseits durch Erklären und Aufzeigen der Eigenheiten und feinen Nuancen, wie eben Schule am jeweiligen Standort „gemacht wird“.

Um nochmals in der Antike zu bleiben, diesmal bei Seneca: *Homines dum docent discunt*. Holzinger et al. (2015) zeigen auf, dass nicht nur Mentees von der Begleitung profitieren und nicht nur Mentor*innen durch diese Erweiterung ihres Aufgabengebiets eine professionelle Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung der beruflichen Tätigkeit erfahren (Braunsteiner & Schnider, 2020). Erfolgreich implementiertes Mentoring „machte etwas“ mit dem gesamten Schulstandort, das „Werkzeug¹ Mentoring“ wirft unweigerlich Fragen für Schulentwicklungsprozesse auf: Wie kann Mentoring bestmöglich in die bestehenden schulischen Strukturen eingepasst werden und welche Chancen für Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung ergeben sich dadurch für das gesamte Kollegium?

1 vgl. 3.3 Praxisentwicklung

2. ... und Schulentwicklung

Als initiiertes Prozess standortbezogenen Führungshandelns formuliert Schulentwicklung Visionen, Wertvorstellungen und daraus ableitbar Ziele und Maßnahmen (Deal & Peterson, 1999; Holtappels, 2005). Professionelles Handeln überträgt diese kooperativ in den schulischen Alltag (Terhart, 2011). Die Weiterentwicklung der jeweils eigenen Schule – als kumulative Manifestation der pädagogischen bzw. kollegialen Beziehungsgeflechte, der organisationalen Routinen und Strukturen sowie der partnerschaftlich verantworteten Leadership for Learning (MacBeath & Dempster, 2009) – wird zum gemeinsamen Anliegen, Schulentwicklung somit zum Motor für Kompetenzerweiterung aller am Thema „Schule machen“ Beteiligten. Fend (2008, S. 146 f.) bezeichnet in diesem Sinne die „Schule als pädagogische Handlungseinheit“ und bestärkt die Gestaltungsaufforderung durch die Beschreibung der „Schule als Verantwortungsgemeinschaft“. Inhaltliche Zieldimension von Schulentwicklung ist die Schulqualität (Dedering, 2012): Bleibt nicht unerschütterlich der Lernfortschritt der Schüler*innen im Zentrum von Schulentwicklung, wird diese zur selbstreferenziellen Makulatur (Rolff, 2016). Unterstützt durch evidenzbasierte Praxisentwicklung fokussiert die pädagogische Profession auf schulische Lernprozesse und die damit verbundene fachliche Kompetenzentwicklung (Wiesner et al., 2017).

So weit, so bekannt, folgt diese Struktur dem Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung (Rolff, 1998, 2012), in welchem die eher gegensätzlichen Vorläufermodelle *Institutionelles Schulentwicklungsprogramm* (basierend auf Organisationsentwicklung und Einzelschulorientierung; Dalin & Rolff, 1990) und *Pädagogische Schulentwicklung* (basierend auf Unterrichtsentwicklung mit Blick auf Lehrer*innen und Unterricht als deren Kernaktivität; Bastian, 1997; Klippert, 2000) unter dem Aspekt des Systemzusammenhangs verbunden wurden:

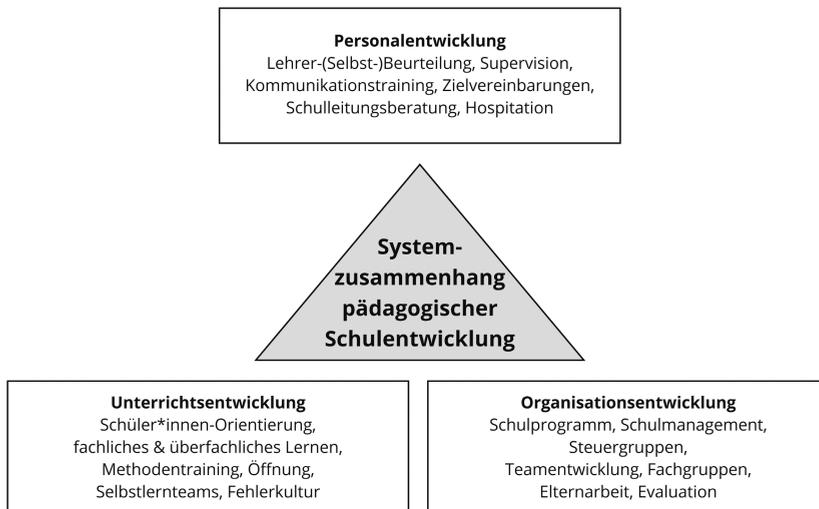


Abb. 1: Das Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung nach Rolff (2012, S. 25)

3. Die Trias der Schulentwicklung weitergedacht²

Rolffs eher managementlastiges Modell, erweitert um das Subjekt, um Schulleitung und Lehrperson, um Mentor*in und Mentee, führt zur *lernenden Schule*: Schratz und Steiner-Löffler (1999) verstehen sie als Schule, in der sich *alle* als Lernende betrachten und dadurch in der gemeinsamen Verantwortungsübernahme für das Lernen der Schüler*innen den Herausforderungen der Zukunft am besten gewachsen sind. Eine lernende Schule entwickelt sich vom Denken „Ich und meine Klasse“ hin zum Handeln „Wir sind unsere Schule“ (S. 24 f.).

Schley und Schratz (2007, 2011), Schratz (2010) sowie Schratz et al. (2016) ergänzen in ihrem Ansatz von „Schule machen“ das Schulmanagement (*Arbeit im System*) um die Aspekte der Leadership (*Arbeit am System*). Nicht als Entweder-oder, sondern als Sowohl-als-auch.

Umgelegt auf das Schulentwicklungs-Dreieck *Organisationsentwicklung – Personalentwicklung – Unterrichtsentwicklung* übersetzt sich dies in *Schulkultur – Profession – Praxis*: Vom Subjekt aus betrachtet nimmt systemische Schulentwicklung – im Sinne einer lernenden Schule – damit die Prinzipien von Leadership for Learning³ (MacBeath & Dempster, 2009) in den Blick:



Abb. 2: Schulentwicklung vom Subjekt aus betrachtet

- 2 Die Grenzen des Rolff'schen Drei-Wege-Modells wurden unter anderen Aspekten auch anderweitig thematisiert. Vgl. dazu z. B. den strukturdynamischen, feldtransformativen, holonistischen Ansatz der Schulentwicklung von Wiesner (2020) und Wiesner und Schreiner (2021).
- 3 A Focus on Learning: Das Ziel der Schule ist Lernen.
An Environment for Learning: Die Organisation der Schule orientiert sich am Lernen.
A Learning Dialogue: An einer Schule wird immer wieder über die Vorstellung, die Begrifflichkeit und das konkrete Lernen gesprochen.
Shared Leadership: Alle Beteiligten nehmen in ihrer Rolle und ihrem Verantwortungsbereich Führung wahr.
Shared Accountability: Alle Beteiligten nehmen für ihre Arbeit und ihren Bereich Verantwortung wahr.

3.1 Weiterentwicklung einer lernförderlichen Schulkultur

Schulkultur, also die handlungsbestimmende Sinnordnung einer Schule, lässt sich als Zusammenspiel geltender Normen und Werte, das Verhalten aller schulischen Beteiligten, deren Empfinden und die an der Schule vorhandenen materiellen und strukturellen Vergegenständlichungen beschreiben (Esslinger-Hinz, 2018). Der Begriff Schulkultur bezieht sich somit auf die Gestaltung der Schule als Lern- und Lebensraum, auf die Gestaltung der Beziehungen der Lernenden und Lehrenden unter- wie miteinander. Oder vereinfacht nach Louis (2013): „*School Culture means: That’s the way we are doing things ’round here. The way we think, act and interact.*“ Unter dem Aspekt der Schulwirksamkeit definieren Kruse und Louis (2008) drei Elemente von Schulkultur, an deren Ausgestaltung die Wirksamkeit einer lernenden Schule ersichtlich wird: Wie wir miteinander arbeiten / Wie wir mit den Schüler*innen arbeiten / Wie wir Probleme lösen.

Göhlich (2005) subsumiert unter dem Begriff der positiven Schulkultur eine Reihe von Faktoren, wie das Schulleben lernförderlich gestaltet werden kann. Auf der Grundlage gemeinsamer Werte und Haltungen werden schulintern verbindliche Absprachen getroffen und Routinen etabliert, die z. B. lernanregende Umgebung, Regeln der Schulgemeinschaft, Maßnahmen zur Prävention, das Kommunikationsklima oder die Teilhabe der Erziehungsberechtigten am Schulleben betreffen. Positiv ausgerichtet, sind die genannten Faktoren zusammengenommen für das Gelingen der schulischen Arbeit wichtig. Für die Schüler*innen sind sie jedoch nicht selten erfolgsentscheidend: Die Schulforschung hat eindrücklich auf den engen Zusammenhang von Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung einerseits und dem (sozialen) Klima einer Schule andererseits hingewiesen (Helsper, 2008). Dazu gehört der Aufbau einer Kultur des respektvollen Umgangs miteinander – unter allen Personen, die diese Gemeinschaft bilden.

3.2 Professionsentwicklung

In der Berufssoziologie stellt *Profession* die höchste Stufe der Berufsform in der Weiterentwicklung von Berufen dar: Profession vs. „normaler“ Beruf. Personalentwicklung gibt es auch in Zweitem; Professionen dagegen sind wissensbasierte Berufe, die üblicherweise an ein Studium die entsprechende Erfahrungsbildung anschließen (Evetts, 2003). Die Protagonist*innen der Profession entwickeln sich selbst und ihre Profession selbsttätig weiter, sie werden zu Beispielen der Profession. Treiben diese voran, stehen für ihre Praxis.

„*In diesem Sinne bildet das Praktizieren das Selbst weiter. Diese bildende Wirkung der Praxis diszipliniert die Praktiker*innen im Sinne der Professionsgemeinschaft. Die Betrachtungsweise, der Stil und das Pensum an Wissen und Erkenntnissen werden zum Teil der Person, die Person zum Teil der professionellen Gemeinschaft*“ (Schratz et al., 2012, S. 45).

Die Reduzierung der Pädagog*innen auf deren Funktionalität im Unterricht macht sie zu Objekten der Schulentwicklung, zu *Betroffenen* der Personalentwicklung. Und das seit vielen Berufsgenerationen durchaus mit Erfolg: Fischer (2013) konstatiert „*den Mangel an Professionalität im pädagogischen Bereich in Österreich darin, dass die pädagogische Zunft als Gemeinschaft von pädagogischen Praktiker*innen, die ihre Tätigkeit systematisch gemeinsam reflektieren und damit an einem Diskurs teilhaben, de facto nicht existiert*“ (S. 101).

Die Vernachlässigung der Professionsorientierung zugunsten der Funktionalität mittels Personalentwicklung – im Sinne von „professional development“ – führt(e) zu einer Deprofessionalisierung: Die Profession hat ihre Wissenschaftlichkeit und soziale Orientierung verloren; es kam zu einer Laisierung der Professionsmitglieder – im Sinne von: Das kann jede*r! (Kreis, 2009, S. 42).⁴

Den Fokus in der Schulentwicklung auf die Profession zu richten, heißt Raum, Zeit und Verständnis für „professional learning“ aufzubringen: Ein breites Spektrum nachhaltiger beruflicher Lernerfahrungen und die deprivatisierende, gemeinschaftliche Reflexion derselben ermöglicht, dass Lehrer*innen in einem erweiterten Professionsverständnis das Lernen ihrer Schüler*innen bestmöglich – ganzheitlich – unterstützen (Cramer & Drahm, 2019).

3.3 Praxisentwicklung

Darüber, was *Praxis* ist, gibt es sehr praxisferne Vorstellungen; die bei Pädagog*innen beliebteste ist, man hätte es in erster Linie mit Unterricht zu tun. Die pädagogische Praxis einer Schule endet nicht bei der Arbeit nach pädagogischen Konzepten in der Klasse. Klika und Schubert (2013) folgend beinhaltet pädagogische Praxis auch „*die Erstellung eben solcher Konzepte, d. h. Lesen und Schreiben, Vorstellen und Verteidigen eigener Überlegungen in unterschiedlichen Settings, pädagogisches Argumentieren im Kollegium, pädagogische Anleitung von Mitarbeiter*innen usw.*“ (S. 10).

Spillane (2013) geht davon aus, dass es *die* generelle Praxis nicht gibt: Praxis entsteht im „Dazwischen“, d. h., sie ist situiert, entsteht in den Interaktionen mit anderen Menschen, im Gebrauch von pädagogischen Werkzeugen, durch Routinen und Strukturen am Standort. Dabei ermöglicht bzw. schränkt jede Situation Praxis ein, je nachdem, *wer* (Akteur*innen) und *was* (Werkzeuge, Routinen, Strukturen) vorhanden bzw. in Gebrauch ist.

Somit wird das Gelingen von „Schule machen“ davon abhängen, wie gut die Praxis in jeglicher Funktion und Position entwickelt ist, welche Unterstützungsmechanismen die Praxisentwicklung begleiten (MacBeath, 2013). Es geht um das reflektierte Herangehen an die eigene Praxis und diesbezüglich um ein ganz anderes Wahrnehmen und Beobachten pädagogischer Prozesse und Beziehungsfelder am Standort. Pädagog*innen, Schulleiter*innen, Administrator*innen, Mentor*innen usw. müssen daher in der Lage sein, unterschiedliche Wirklichkeitskonstruktionen zu erkennen und miteinander in Beziehung zu setzen – über das „bloße“ Entwickeln von Unterricht hinausgehend.

4 Daraus folgernd sei hier ein kritischer Gedanke bezüglich der derzeitigen Entwicklung in der Lehrer*innen-Ausbildung angebracht: Studierende systematisch, rechtskonform und beinahe obligatorisch ab dem dritten Ausbildungssemester als „volle“ Lehrpersonen einzusetzen (noch dazu ohne die ja als Errungenschaft gepriesene Begleitung durch Mentor*innen!) untergräbt die Profession. Geschuldet dem derzeitigen Lehrer*innen-Mangel wird unter (teilweise befürwortend-wohlwollender) Duldung von Standesvertretung und Pädagogischen Hochschulen Funktionalität über die Profession gestellt. Langfristig wird damit dem Berufsbild ein Bärendienst erwiesen.

4. Schlussgedanken

Fraefel (2021) streicht hervor, dass das Ziel des Mentorings der Fortschritt und das Wohlergehen der Schüler*innen ist. Der Fortschritt der Mentees hat dabei dienende Funktion, da *„die Professionalisierung von Lehrpersonen zwar hochgradig notwendig, aber kein Selbstzweck ist und dazu dient, bei den Schüler*innen Bildungswirkungen zu erzielen“* (S. 69). Genau hier trifft diese pragmatische Sicht von Mentoring auf den Kern von Schulentwicklung: Was hilft den Schüler*innen beim Lernen, wodurch wird ihr Lernerfolg bestmöglich unterstützt?

Schulstandorte sind demnach aufgefordert, in ihren Schulentwicklungsprozessen Platz zu schaffen für die Aspekte des Mentorings, dieses als fixen Bestandteil ihrer Schulkultur mitzudenken: Wie wollen wir die Begleitung von jungen Kolleg*innen bei uns am Standort verankert wissen? Und wie wirkt sich dieser Prozess reziprok auf das gesamte Zusammenleben und -arbeiten am Standort aus? Nicht zuletzt durch neue, aktuelle pädagogische Aspekte, die die Mentees eventuell einbringen, ergäbe sich die Möglichkeit, selbstverständlich gewordene Routinen und Strukturen auf Nutzen/Wirkung bzw. generell auf ihre Notwendigkeit zu hinterfragen.

Mentor*innen wiederum durchlaufen durch die Auseinandersetzung mit den Fragen, was zur pädagogischen Profession gehört und wie diese habituell zu verankern ist, einen beruflichen Selbstreflexionsprozess, der im Idealfall über die Einzelperson der Mentor*innen hinausgeht und als kollegiale professionsspezifische Entwicklungsaufgabe verstanden und bearbeitet wird (Kraler & Schreiner, 2021). Ebenso sei der Aspekt erwähnt, Mentoring – und die damit einhergehende Ausbildung – seitens der Leitung strategisch einzusetzen: Werden besonders „wirksame“ Kolleg*innen mit dieser Aufgabe betraut, setzt die Leitung damit das Zeichen „Bei uns am Standort liegt der Fokus auf Lernwirksamkeit und effektivem Lehrer*innenhandeln“.

Bleibt noch der Aspekt der Praxisentwicklung. Natürlich ist der Kern, der *„Gegenstand des Mentorings“* (Fraefel, 2021, S. 71), das Einüben und Ausbilden von Unterrichts- und Erziehungs-Praktiken, dem sich die Mentees stellen (müssen), begleitet und angewiesen von ihren Mentor*innen. Aus Sicht der Schulentwicklung ist jedoch die Metafrage weitaus interessanter: Welche Strukturen, Routinen und Werkzeuge kommen am Standort zum Einsatz, um Mentoring per se zu verankern und optimal lernwirksam anzuwenden? *„Human systems grow in the direction of what they persistently ask questions about, and this propensity is strongest and most sustainable when the means and ends of inquiry are positively correlated“* (Cooperrider & Whitney, 2005, p. 9). Praxis entwickelt sich mitten im Geschehen, im Miteinandergestalten. Und je nachdem, wohin die Aufmerksamkeit gerichtet ist und die Fragen gelenkt werden, etabliert sich Mentoring am Standort als ein *„Was, das auch noch?“* oder als ein *„Davon profitieren wir alle“*.

Referenzverzeichnis

- Bastian, J. (1997). Pädagogische Schulentwicklung. Von der Unterrichtsreform zur Entwicklung der Einzelschule. *Pädagogik*, 2, 6–12.
- Braunsteiner, M.-L. & Schnider, A. (2020). Mentoring als wesentliche Bedingung für ein Professionalisierungskontinuum von Lehrpersonen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifi-*

- zierung von Lehrpersonen – Wahrnehmen, wie wir bilden. *Pädagogik für Niederösterreich Band 10* (S. 15–26). Studienverlag.
- Cooperrider, D. L. & Whitney, D. (2005). *Appreciative Inquiry. A positive revolution in change*. Berrett-Koehler Publishers.
- Cramer, C. & Drahmann, D. (2019). Professionalität als Meta-Reflexivität. In M. Syring & S. Weiß (Hrsg.), *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren* (S. 17–33). Klinkhardt.
- Dalin, P. & Rolff, H.-G. (1990). *Institutionelles Schulentwicklungs-Programm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht*. Soester Verlagskontor.
- Deal, T. E. & Peterson, K. D. (1999). *Shaping school culture: The heart of leadership*. Jossey-Bass.
- Dederling, K. (2012). *Steuerung und Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Theorieperspektive*. Springer.
- Esslinger-Hinz, I. (2018). Wissen, was man tut: Erziehen durch Unterricht. *Pädagogik*, 70, 44–48.
- Evetts, J. (2003). The sociological analysis of professionalism. Occupational change in the modern world. *International Sociology*, 18 (2), 395–415.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fischer R. (2013). Profession als „Reflective, Intervening Community“. In E. Christof & J. F. Schwarz (Hrsg.), *Lernseits des Geschehens. Über das Verhältnis von Lernen, Lehren und Leiten* (S. 101–102). Studienverlag.
- Fraefel, U. (2021). „Gutes Mentoring dient den Schüler*innen“ – Wirkungsorientiertes Mentoring im Schulischen Bereich. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen – Wahrnehmen, wie wir interagieren. Pädagogik für Niederösterreich Band 12* (S. 69–83). Studienverlag.
- Göhlich, M. (2005). Schulkultur. In H. J. Apel & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (S. 99–115). Klinkhardt.
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Pädagogik*, 54, 63–80.
- Holtappels, H. G. (2005). Bildungsqualität und Schulentwicklung. In H. G. Holtappels & K. Höhmann (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit* (S. 27–47). Juventa.
- Holzinger, A., Kopp-Sixt, S., de Rocha, K. & Völkl, A. (2015). Mentoring als zukunftsweisendes Instrument der Personal-, Unterrichts- und Schulentwicklung in der Berufseinstiegsphase von Lehrpersonen im österreichischen Bildungssystem. *SWS-Rundschau*, 55 (1), 92–114.
- Klika, D. & Schubert, V. (2013). *Einführung in die Allgemeine Erziehungswissenschaft*. Beltz.
- Klippert, H. (2000). *Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur* (2. Aufl.). Beltz.
- Kraler, C. & Schreiner, C. (2021). Die Mentor*innenausbildung als professionsspezifische Entwicklungsaufgabe. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen – Wahrnehmen, wie wir interagieren. Pädagogik für Niederösterreich Band 12* (S. 305–319). Studienverlag.

- Kreis, I. (2009). *Professionalität im Lehrberuf: Was ist das? Eine Annäherung aus Praxis und Theorie*. Dissertationsschrift. AAU Klagenfurt.
- Kruse, S. & Louis, K. S. (2008). *Building Strong School Cultures. A Guide to Leading Change*. Corwin.
- Louis, K. S. (2013). *What is a strong culture for learning?* Vortrag bei der ÖFEB-Tagung 15.11.2013, Uni Innsbruck. BildungstV: <https://www.youtube.com/watch?v=C6fDSjHYMY>.
- MacBeath, J. & Dempster, N. (2009). *Connecting Leadership and Learning. Principles for Practice*. Routledge.
- MacBeath, J. (2013). Leading learning in a world of change. In *Leadership for 21st Century Learning* (pp. 83–106). OECD Publishing.
- Rolff, H.-G. (1998). Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung – Ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren. In H.-G. Rolff, K. O. Bauer, K. Klemm & H. Pfeiffer (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 295–326). Beltz.
- Rolff, H.-G. (2012). Grundlagen der Schulentwicklung. In C. G. Buhren & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (S. 12–39). Beltz.
- Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven* (3. Aufl.). Beltz.
- Schley, W. & Schratz, M. (2007). *Leadership: Kraft zum neuen Denken*. Studienverlag.
- Schley, W. & Schratz M. (2011). Developing Leaders, Building Networks, Changing Schools Through System Leadership. In T. Townsend & J. MacBeath (Eds.), *International Handbook of Leadership for Learning* (pp. 267–295). Springer.
- Schneider, K. (2021). Pädagogische Professionalisierung im Mentoring-Prozess. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen – Wahrnehmen, wie wir interagieren. Pädagogik für Niederösterreich Band 12* (S. 202–213). Studienverlag.
- Schratz, M. (2010). Schulleitung als Leadership. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Führung, Management und Steuerung* (S. 59–78). Kallmeyer.
- Schratz, M., Schwarz, J. F. & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung: Vignetten in der Praxisforschung*. Studienverlag.
- Schratz, M. & Steiner-Löffler, U. (1999). *Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung* (2. Aufl.). Beltz.
- Schratz, M., Wiesner, C., Kemethofer, D., George, A. C., Rauscher, E., Krenn, S. & Huber, S. G. (2016). Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur. In M. Brunefort, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2015. Fokussierte Analysen und bildungspolitische Schwerpunktthemen*. (Band 2, S. 221–62). Leykam.
- Spillane, J. P. (2013). The practice of leading and managing teaching in educational organisations. In *Leadership for 21st Century Learning* (pp. 59–82). OECD Publishing.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität*. Zeitschrift für Pädagogik, 57, 202–224.
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S. & Kemethofer, D. (2017). *Evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung*. BIFIE.

- Wiesner, C. (2020). 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. Pädagogik für Niederösterreich Band 10* (S. 85–111). Studienverlag.
- Wiesner, C. & Schreiner, C. (2021). Schulentwicklung geht von Schulen aus! Oder: Wie kommt das Neue ins System? In G. Huber & S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2021: Impulse aus Wissenschaft und Praxis* (S. 139–59). Carl Link.

Gibt es pädagogische Kunstfehler?

Wenn ja, wie gehen wir damit um?

Abstract

Ausgehend von den Ergebnissen der INTAKT-Studien, bei denen mehr als 20 % der Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Lernenden als kränkend eingestuft wurden, greift dieser Artikel die Frage auf: Wie können Fehler von Lehrpersonen im Mentoring erkannt und konstruktiv bearbeitet werden?

Prolog

Annedore Prengel benennt in ihrem Resümee zu den Ergebnissen der INTAKT-Untersuchungen eine Ursache der bestürzenden Ergebnisse¹ die „Tabuisierung pädagogischer Kunstfehler“ (Prengel, 2013, S. 128). Sie fordert eine Fehlerkultur, „in der das Aufdecken von Unzulänglichkeiten nicht der moralischen Anklage, sondern der Qualitätsverbesserung dient“ (Prengel, 2013, S. 125), und Wolfgang Schmidbauer schrieb bereits fünfzehn Jahre davor, dass wir „eine liebevolle Beziehung zu Fehlern“ (Schmidbauer, 1999, S. 10) entwickeln müssen, wenn wir sie erkennen und daraus lernen wollen (vgl. Schmidbauer, 1999, S. 10). Fehler sind, rechtzeitig erkannt, benannt und reflektiert, eine große und wichtige Lernquelle. Das gilt nicht nur für die Lernenden im Bildungssystem, das ist nicht nur ein didaktischer Grundsatz. Dieses Prinzip gilt auch für die Lehrenden im Bildungssystem, und der Umgang mit Fehlern ist ein wichtiger Faktor für die Weiterentwicklung der Professionalität. Der pädagogische Kunstfehler ist daher auch ein zentrales Thema im Mentoring.

1. Der Fehler im Sinne einer Verletzung der Pflicht

Der Begriff Kunstfehler im Zusammenhang mit Profession setzt eine professionelle Kunst und ein davon konkret abweichendes Verhalten von einzelnen Ausübenden der Profession voraus. Allgemein bekannt ist der Begriff Kunstfehler aus der Medizin und ebenso allge-

1 Die Auswertungen der INTAKT-Studien besagen u. a., dass im Beobachtungszeitraum von Februar 2010–Mai 2013 an 45 Schulen in Klassen der Primarstufe (4900 „Scenen“), der Sek 1 und der Sek 2 (ca. 1100 „Scenen“) die Beobachtung der Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion folgendes Ergebnis zeigt:
10 % der Interaktionen wurden als sehr anerkennend eingestuft
28 % der Interaktionen wurden als leicht anerkennend eingestuft
34 % der Interaktionen wurden als neutral eingestuft
16 % der Interaktionen wurden als verletzend und 6 % als sehr verletzend eingestuft
5 % der Interaktionen waren schwer einzuschätzen (vgl. Prengel, 2013, S. 102 ff.)

mein bekannt ist, dass die Möglichkeit, medizinische Kunstfehler konkret zu benennen, eine große Bedeutung bei der juristischen Klärung von Haftungsfragen hat. Der Kunstfehler ist in diesem Kontext eine Pflichtverletzung.

Die Voraussetzung für die Benennung von derart verstandenen Kunstfehlern bilden gesicherte Erkenntnisse in Bezug auf das professionelle Wirken, daraus abgeleitete, allgemein anerkannte fachliche Standards und damit verbunden eine klare Festlegung der beruflichen Pflichten. Ein berufliches Handeln, das den allgemein anerkannten fachlichen Standards nicht entspricht, stellt somit eine Pflichtverletzung dar und wird im allgemeinen Sprachgebrauch als Kunstfehler bezeichnet.

Wer diesem Ansatz gedanklich folgt, ihn mit konkreten Beispielen anreichert, wird rasch bemerken, dass uns eine derartige Betrachtung von Fehlverhalten nicht zu jener eingangs erwähnten Fehlerkultur, nicht zu jener konstruktiven Beziehung zu Fehlern führt, die im Sinne der Qualitätsentwicklung gefordert wird.

2. Der Fehler im Sinne einer Abweichung von den Zielen

Eine andere Möglichkeit, den Begriff Kunstfehler im Zusammenhang mit Profession zu beschreiben, besteht darin, die Abweichung nicht in Bezug auf die detailreich ausdifferenzierten beruflichen Pflichten zu erfassen, sondern in Bezug auf die Zielsetzung des professionellen Handelns. Diese Betrachtung fokussiert mehr auf die Idee einer professionellen Kunst, auf das Zusammenwirken vieler Faktoren und weniger auf den Fehler, auf die einzelne Handlung. Sie fokussiert auf eine professionelle Ethik (vgl. Wiesner & Prieler, 2022).

Der Eid des Hippokrates stellt für die Mitglieder der ärztlichen Profession eine allgemein bekannte Urform einer derartigen verpflichtenden beruflichen Ethik dar. In seiner zuletzt 2017 adaptierten Fassung der World Medical Association verpflichten sich alle Ärzt*innen u. a. dazu, den höchsten Respekt vor dem menschlichen Leben zu wahren, die Autonomie und Würde der Patient*innen zu respektieren und in deren Gesundheit und Wohlergehen das oberste Anliegen zu sehen (vgl. WMA – *The World Medical Association-WMA Declaration of Geneva*, 2017). Ein derartiger direkter, weltweit anerkannter Bezugspunkt existiert für den Lehrberuf nicht. Es existiert aber ein indirekter Bezugspunkt. Die Vereinten Nationen haben 1990 die UN-Konvention für die Rechte des Kindes verabschiedet. Diese wurde von allen Mitgliedstaaten (Ausnahme: USA) übernommen. In Österreich wurde sie 1992 ratifiziert und in Kraft gesetzt. Die UN-Konvention über die Rechte des Kindes legt das Recht auf Bildung fest. Sie verdeutlicht, dass die Verwirklichung dieses Rechts darauf beruht, dass

- Chancengleichheit fortschreitend verwirklicht wird,
- die Bildung des Kindes darauf gerichtet ist, die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen und so
- jedes Kind dabei unterstützt wird, den höchstmöglichen Bildungsabschluss zu erreichen (vgl. *UN-Konvention über die Rechte des Kindes*, 1990, Abs. 28 und 29).

Lehre ist in den institutionellen, staatlich gelenkten Bildungsangeboten die Schlüsselprofession. „Lehrpersonen sind prozess- und ergebnisentscheidend für Schülerinnen und Schüler“ (Dammerer, 2020, S. 59), und ich möchte ergänzen, sie sind entscheidend für die Ziel-

Erreichung des gesamten Bildungssystems. Lehrpersonen² kommt eine zentrale Rolle bei der Verwirklichung des Rechts auf Bildung zu. Sie sind die Garanten dafür, dass alle staatlichen Maßnahmen im Sinne des Rechts auf Bildung umgesetzt werden, sie tragen im Rahmen von regionalen und standortbezogenen Entwicklungsprogrammen dazu bei, dass die Umsetzung des Rechts auf Bildung im Kontext der konkreten Lebenswelt angepasst wird und sie führen den Unterricht, sie initiieren, begleiten und bewerten die Kompetenzentwicklung der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen.

Ich möchte nun den Versuch unternehmen, auf Basis der UN-Konvention über die Rechte des Kindes und des darin festgeschriebenen Rechts auf Bildung einen internationalen pädagogischen Eid zu formulieren:³

- 1. Ich gelobe, alle mir anvertrauten Kinder und Jugendlichen in ihren Lernmöglichkeiten bedingungslos zu ermutigen und zu fördern.**
- 2. Ich bin bestrebt, den mir anvertrauten Kindern und Jugendlichen neue Lernmöglichkeiten zu eröffnen.**

Diese zwei Punkte sind ein Versuch, die Ziele des Rechts auf Bildung⁴ in eine Formel der professionellen Ethik des Lehrberufs zu gießen. Die Frage des pädagogischen Kunstfehlers würde an der Frage ansetzen, ob das konkrete Handeln einer Lehrperson geeignet erscheint, diese Ziele zu verwirklichen.

Einer besonderen Betrachtung ist die Forderung auf Verwirklichung von Chancengleichheit in der Bildung zu unterziehen. Sie ist den Grundrechten auf Freiheit, Gerechtigkeit und Frieden geschuldet (vgl. *UN-Konvention über die Rechte des Kindes*, 1990, Abs. Präambel). Gestatten Sie mir einen kurzen Exkurs zum Thema Chancengleichheit und Gerechtigkeit bei den Angeboten von Bildungsinstitutionen.

3. Gerechtigkeit als normative Forderung

Gerechtigkeit ist seit Jahrtausenden ein zentraler Begriff in der Kulturgeschichte und er wird im Wesentlichen in drei Bedeutungen verwendet.

Zum einen spricht man mit dem Begriff der Gerechtigkeit über Vorstellungen von einer natürlichen, einer kosmischen, je nach religiöser Überzeugung auch göttlichen Gerechtigkeit. Es liegt eine Gerechtigkeit in der Welt (oder auch eine Ungerechtigkeit), eine Art natürliche Ordnung und sie liegt aber in jedem Fall außerhalb des menschlichen Einflussbereichs (vgl. Horn & Scarano, 2002, S. 9 ff.). Derartige Vorstellungen traten in der Menschheitsgeschichte sehr früh auf und sind bis in die Gegenwart außerordentlich wirkmächtig. In bildungspolitischen Debatten ist diese Vorstellung von Gerechtigkeit besonders zu beachten,

2 Im Einzelnen und der Profession der Lehrenden im Ganzen

3 Dieser Versuch ist zugegebenermaßen etwas plakativ, aber es geht, wie ich einleitend erwähnt habe, darum, ein Thema aufzugreifen, einen Diskussionsbeitrag zu leisten, Zuspruch und Widerspruch anzuregen.

4 In der UN-Konvention für die Rechte des Kindes.

weil sie häufig die Grundlage für sog. Killerphrasen im Diskurs über Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit ist.⁵

Mit der antiken Philosophie wurde ein anderer Gebrauch des Begriffs Gerechtigkeit eingeführt. Sie ist eine Tugend, in ihr kommt eine zentrale Haltung zum Ausdruck, und diese Haltung, diese Tugendhaftigkeit überträgt sich auf den Wert des Ganzen. War es zunächst Platon (um 427–322 v. Chr.), der in seiner *Politeia* die später als vier Kardinaltugenden bezeichneten hervorragenden Vollkommenheiten des Staates (Weisheit, Tapferkeit, Besonnenheit und Gerechtigkeit) angegeben und dieselben nun in durchgängiger Parallele im Einzel-Individuum nachgewiesen hat (vgl. Höffe, 2011, B. 4, 6–18), so wurden diese im frühen Christentum durch Paulus um die drei christlichen Tugenden Glaube, Liebe, Hoffnung (vgl. Katholisches Bibelwerk e.V. Stuttgart & Deutsche Bibelstiftung, 1980, S. 1 Kor 13,13 und. 1 Tess 2, 2–3) ergänzt.

Gerechtigkeit als persönliche Haltung tritt unter dem Begriff Tugend seinen Weg durch die Geistesgeschichte an. Ihr kommt insofern eine Sonderstellung zu, als sie Cicero als jene der vier Kardinaltugenden sieht, die dazu dient, „die anderen Tugenden in ihrer Reichweite zu begrenzen“ (Holzleithner, 2009, S. 24), und im Christentum, im Sinne der universellen (göttlichen) Gerechtigkeit verstanden wird. Natürlich haben zweitausend Jahre Kulturgeschichte die Akzente deutlich verschoben, Gerechtigkeit als Tugend, als „vorzügliche Charaktereigenschaft“ (Horn & Scarano, 2002, S. 9), bleibt aber ein zentrales Thema. In bildungspolitischen Debatten ist diese Vorstellung von Gerechtigkeit besonders zu beachten, weil die Verknüpfung der Forderung nach Gerechtigkeit mit der Vorstellung von Tugend⁶ dazu führt, dass jeweils das Ganze⁷ hinterfragt wird. Bildungspolitische Debatten über Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit führen vor diesem Hintergrund häufig zu Kränkungen, Rückzug und Diskursverweigerung.

Im bildungspolitischen Diskurs und im Kontext mit dem hier erörterten Thema des Rechts auf Bildung und dem Streben nach Chancengleichheit als Bedingung für die Verwirklichung dieses Grundrechts müssen wir uns einem dritten Verständnis von Gerechtigkeit zuwenden, das Gerechtigkeit als Eigenschaft einer Handlung sieht, als normative Anforderung an das jeweils konkrete Tun. Dieses konkrete Handeln hat immer ein Ziel und dieses Ziel des gerechten Handelns lässt sich im Gerechtigkeitsdiskurs der Zivilisationsgeschichte vereinfacht zu drei großen Zielperspektiven zusammenfassen: Gleichheit⁸, Freiheit⁹, Ausgleich¹⁰.

Gerechtes Handeln führt zu Gleichheit.

Gerechtes Handeln führt zu Freiheit.

Gerechtes Handeln führt zu Ausgleich.

5 „Alles gleicht sich irgendwann aus“, „Die Welt ist eben ungerecht“, „Du kannst aus einem Ackergaul keinen Lipizzaner machen“, etc.

6 Dabei spielt es keine Rolle, ob es sich um die Tugend einer Institution oder die Tugend einer Person handelt.

7 Die Gesamtheit der Institution, der Person und nicht einzelne Aspekte des Handelns.

8 Die Aufklärung und damit die Philosophie Kants (1724–1804), aber auch John Rawls' (1921–2002) wären hier als bedeutende Bezugspunkte zu nennen (vgl. Sandel, 2013, S. 144 ff.).

9 Der sog. Liberalismus ausgehend von John Locke (1632–1704) setzte diesbezüglich Akzente, die bis in die Gegenwart wirksam sind (vgl. Holzleithner, 2009, S. 39 ff.).

10 Bezug nehmend auf Cicero (106–43 v. Chr.) und David Hume (1711–1776) gilt Jeremy Bentham (1748–1832) als Begründer des sog. Utilitarismus (vgl. Holzleithner, 2009, S. 33).

Wer gerecht handeln will, muss sich also zunächst einmal mit den sehr unterschiedlichen Zielperspektiven auseinandersetzen, die das Handeln leiten.

Ist das Ziel meiner Handlung Gleichheit? Wenn ja, wer ist durch mein gerechtes Handeln in Bezug worauf gleicher?

Ist das Ziel meiner Handlung Ausgleich? Wenn ja, was wird durch mein gerechtes Handeln zumindest teilweise ausgeglichen?

Ist das Ziel meiner Handlung Freiheit? Wenn ja, wer wird durch mein gerechtes Handeln in Bezug worauf freier?

„Gerechtigkeit ist unausweichlich mit Wertungen verbunden“ (Sandel, 2013, S. 357). Aber damit nicht genug, die eben gestellten Fragen legen nahe, dass auch geklärt werden muss, worauf sich die Ziele (Gleichheit, Ausgleich, Freiheit) beziehen. Die bildungspolitischen Diskurse zur Gerechtigkeit in Bezug auf Chancenverfügbarkeit und Chancennutzung unterscheiden zwischen den Bezugspunkten Voraussetzungen, Lernprozessen und Bewertung der Ergebnisse dieser Lernprozesse inklusive der damit verbundenen Vergabe von Berechtigungen. Das Handeln der Lehrenden kann sich auf diese drei Bereiche beziehen.

Wir sprechen somit von drei Zielperspektiven (Gleichheit, Ausgleich und Freiheit) und drei Bezugspunkten für diese Ziele (Lernvoraussetzungen, Lernprozess und Lernergebnis) und es liegt auf der Hand, dass die Kombinationsmöglichkeiten vielfältig sind. Damit gibt es auch eine Vielzahl an Möglichkeiten, ein konkretes professionelles Handeln im Lehrberuf als gerecht oder ungerecht zu erachten. Ich habe in der Studie „Was ist neu an der Neuen Mittelschule?“ ausführlich zum Gerechtigkeitsdiskurs im Kontext des Modellversuchs Neue Mittelschule in den Jahren 2008–2012 Stellung genommen (vgl. Nehfort, 2016, S. 60 ff.) und fasse die dort publizierten Erkenntnisse in Bezug auf das Thema dieses Aufsatzes zusammen:

Gerechtigkeit im Bildungssystem bedeutet:

Ausgleich (so weit wie möglich) bei den Lernvoraussetzungen

Freiheit im Lernprozess (bei den Lernwegen, den Hilfsmitteln, der Lernumgebung und der Prozesssteuerung)

Gleichheit bei den Ergebnissen (d. h., die zentralen Kompetenzziele wie z. B. Bildungsstandards gelten grundsätzlich für alle, und deren Erreichung wird für alle Lernenden als möglich angenommen)

Gerechtigkeit als Merkmal einer pädagogischen Handlung, als berufsethisch-normative Anforderung an das jeweils konkrete professionelle Handeln kann man mit Blick auf die dargelegten Überlegungen mit diesen drei Ankern im stürmischen Schulalltag verorten. Umgelegt auf die plakative Idee einer internationalen Gelöbnisformel könnte das bedeuten:

- 3. Ich achte nach Möglichkeit auf den Ausgleich der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und die Freiheit der Lernenden in den Lernprozessen.**
- 4. Ich bin davon überzeugt, dass grundsätzlich allen Lernenden die Möglichkeit offensteht, die allgemein gültigen Lernziele zu erreichen.**

4. Umgang mit Kunstfehlern im Mentoring

Zunächst ist noch einmal festzuhalten, dass mit der Verwendung des Begriffs pädagogischer Kunstfehler ein Diskurs aufgegriffen wird. Es ist der Versuch, an einen angestoßenen Diskurs anzuschließen und einen Beitrag zu diesem Diskurs zu leisten.

Zum Zweiten ist festzuhalten, dass die Fokussierung auf professionelle Fehler als entwicklungsorientierte Fokussierung verstanden wird. Damit geht einher, dass nicht die Pflichtverletzung und damit die Bewertung im Vordergrund steht.

Zum Dritten sei mit Vermerk auf Hanna Arendt (vgl. Arendt, 2014, S. 213 ff.) darauf hingewiesen, dass wir als Handelnde die Folgen unserer Handlungen niemals vollständig abschätzen können. „Der Grund, warum wir unfähig sind, das Resultat und das Ende einer Handlung mit Sicherheit im Voraus zu bestimmen, ist einfach der, dass ein Getanes kein Ende hat“ (Arendt, 2014, S. 297). Eine einzige Handlung kann einen Prozess entfesseln, der zum Zeitpunkt der Handlung unabsehbar ist. Hanna Arendt spricht von einer „Zähigkeit des Getanen, das an Dauerhaftigkeit alle anderen Erzeugnisse von Menschenhand übertrifft“ (Arendt, 2014, S. 297), und jeder kennt diese sogenannten Schlüsselerlebnisse in seiner eigenen Biografie, in denen eine einzige Handlung, und nicht selten war diese von Lehrenden, weitreichende und oft erst viel später wirkende Folgen zeigt. Die Möglichkeit der Schuld ist also, folgt man Hanna Arendt, niemals auszuschließen, der Sinn einer Handlung ist zum Zeitpunkt des Handelns niemals eindeutig festlegbar, im Gegenteil, „der eigentliche Sinn dessen, was er selbst tut, [erschließt] sich nicht ihm, dem Täter, sondern nur dem rückwärts gerichteten Blick dessen, der schließlich die Geschichte erzählt, also dem, der gerade nicht handelt“ (Arendt, 2014, S. 298, Umst. NR).

Diese einleitenden Überlegungen sollen verdeutlichen, dass professionelle Beziehungsarbeit¹¹, und sie ist ein wichtiger Teil der Arbeit von Lehrenden, nicht ausschließlich über eine *state of the art* und den Gedanken der Pflichterfüllung/Pflichtverletzung zu erfassen ist. Insofern ist die im Titel gestellte Frage nicht eindeutig mit Ja oder Nein zu beantworten, bzw. führt eine derartige Polarisierung zu keinen befriedigenden Lösungen. Sie sollen aber auch verdeutlichen, dass dieser Umstand nicht bedeutet, dass die professionelle Beziehungsarbeit von Lehrenden unfassbar ist und sich einem Prozess der Professionalisierung entzieht. Auch wenn die letztendlichen Folgen einer Handlung vielfach nicht absehbar sind, so sind die Absichten, die Ziele der Handelnden erfassbar, und die Reflexion dieser Aspekte einer professionellen Handlung beinhaltet ein großes Entwicklungspotenzial. Mentoring bietet die Chance, durch Perspektivenwechsel und eine fragende Haltung diese oft „blinden Flecken“ (vgl. Luft & Ingham, 1955) aufzuhellen und dadurch der Professionsentwicklung entscheidende Impulse zu geben (vgl. Nehfort, 2020b, 2020a).

Konkret kann das bedeuten:

1. Die Betrachtung nimmt immer ein konkretes professionelles Handeln in den Blick.
2. Die Betrachtung wird auf Basis der hier dargestellten Überlegungen mit folgenden Fragen angereichert:
 - a. Ist das konkrete Handeln geeignet, die Lernenden zu ermutigen?
 - b. Eröffnet das konkrete Handeln den Lernenden einen neuen Zugang, neue Lernmöglichkeiten?

¹¹ und darum geht es in diesem Beitrag

- c. Beinhaltet das konkrete Handeln ein Angebot, unterschiedliche Lernvoraussetzungen auszugleichen?
- d. Zeigt das konkrete Handeln Vertrauen in die Leistungsfähigkeit der Lernenden?

Diese Form der dialogischen Reflexion fokussiert auf die impliziten, möglicherweise nicht bewussten Ziele des professionellen Handelns, sie interpretiert Fehler als Abweichung von einem allgemein anerkannten Ziel¹² und sie kann so einen Beitrag dazu leisten, sich dem eigenen professionellen Handeln (oder dem von Kolleg*innen) mit einer neugierigen und fragenden Haltung reflexiv anzunähern und die Möglichkeit, Fehler zu erkennen, als Lernchance zu begreifen. Das könnte den Umgang mit Fehlern entkrampfen und „das übliche Wegschauen und Verschweigen [...] durchbrechen“ (Prenzel, 2013, S. 125, Ausl. NR).

Dieser Zugang ist zugegebenermaßen ein sehr pragmatischer und aus der Perspektive eines Grundrechtsdiskurses ungenügend. Andererseits zeigt sich, dass die Ergebnisse der INTAKT-Studien durch die Praxiserfahrungen vieler Studierender zumindest nicht entkräftet werden. Es besteht konkreter Handlungsbedarf und Mentoring muss dieses Thema aufgreifen. Wir dürfen den Diskurs über kränkendes Verhalten von Lehrpersonen nicht nur akademisch führen, wir müssen (zumindest) in der Praxisbegleitung und im Mentoring für diese Erfahrungen von eigenem oder kollegialem Fehlverhalten eine Form der Reflexion und eine Form des Diskurses entwickeln, die anerkennt, dass es das gibt, die diesen Erfahrungen Raum gibt, sie gründlich und aus unterschiedlichen Perspektiven (vgl. Nehfort, 2020a) reflektiert und die konstruktive Lösungen im Sinne einer professionellen Weiterentwicklung und einer künftigen Eindämmung derartiger Fehler anstrebt.

Referenzverzeichnis

- Arendt, H. (2014). *Vita activa oder Vom tätigen Leben* (Ungekürzte Taschenbuchausgabe, 14. Auflage). Piper.
- Dammerer, J. (2020). Mentoring für beginnende Lehrpersonen – Ein Instrument der Personalentwicklung. In E. Windl, J. Dammerer & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen* (S. 59 ff.). Studienverlag Ges. m.b.H.
- Höffe, O. (2011). *Platon: Politeia*. Akademie Verlag Berlin.
- Holzleithner, E. (2009). *Gerechtigkeit* (1. Aufl.). Facultas.wuv.
- Horn, C. & Scarano, N. (2002). *Philosophie der Gerechtigkeit: Texte von der Antike bis zur Gegenwart*. Suhrkamp.
- Katholisches Bibelwerk e. V. Stuttgart & Deutsche Bibelstiftung. (1980). *Das Neue Testament und die Psalmen: Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift*. Katholisches Bibelwerk. Deutsche Bibelstiftung.
- Luft, J. & Ingham, H. (1955). *The Johari window, a graphic model of interpersonal awareness*. In *Proceedings of the western training laboratory in group development*. UCLA.
- Nehfort, R. (2016). Was ist neu an der Neuen Mittelschule? – Eine qualitative Analyse der Erfahrungen im Burgenland mit dem Modellversuch 2008–2012. *Schriften der Pädago-*

¹² und nicht in erster Linie als Pflichtverletzung

- gischen Hochschule Burgenland. https://www.ph-burgenland.at/fileadmin/user_upload/Forschung/Forschungsergebnisse/ph_publico/ph_hochschulschrift_nehfort.pdf
- Nehfort, R. (2020a). Abseits von „richtig“ und „falsch“. In E. Windl, J. Dammerer & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen* (S. 275 ff.). Studienverlag Ges. m. b. H.
- Nehfort, R. (2020b). Wer etwas zu sagen hat, muss zuhören können. In E. Windl, J. Dammerer & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen* (S. 281 ff.). Studienverlag Ges. m.b.H.
- Prenzel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Verlag Barbara Budrich.
- Sandel, M. (2013). *Gerechtigkeit – Wie wir das Richtige tun*. Ullstein Buchverlage.
- Schmidbauer, W. (1999). Wenn Helfer Fehler machen: Liebe, Mißbrauch und Narzißmus. Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- UN-Konvention über die Rechte des Kindes. (1990). <https://unicef.at/fileadmin/media/Kinderrechte/crcger.pdf>
- Wiesner, C. & Prieler, T. (2022). Das Ethische im Mentoring und das Höhlengleichnis von Platon. In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen: Wahrnehmen, wie wir interagieren* (S. 309 ff.). Studienverlag.
- WMA – The World Medical Association-WMA Declaration of Geneva. (2017). <https://www.wma.net/policies-post/wma-declaration-of-geneva/>

III. Formen, Bilden und Gestalten im Mentoring

Mentor*innen als „Teacher Educators“

Abstract

Aus der Forschung zur Lehrer*innenbildung ist bekannt, dass die erworbenen professionellen Kompetenzen eng mit spezifischen, im Studium und in den Praktika eröffneten Lerngelegenheiten zusammenhängen (u. a. Blömeke et al.; Blömeke, 2011; Cochran-Smith & Zeichner, 2005; Kunter et al., 2011). Daraus ergibt sich nahezu zwingend die Frage nach der Bedeutung, die den verschiedenen Dozierenden in der Lehrer*innenbildung zukommt. Sie alle sind als „teachers of teachers“ bzw. als „teacher educators“ zu betrachten (Swennen et al., 2015; Murray, 2015; Schritteser, 2020). Der Frage, welche Rolle in diesem Zusammenhang den Mentor*innen zukommt, wird im Kontext der Erkenntnisse der Professionalisierungs- und Expertiseforschung im folgenden Artikel nachgegangen.

1. Zauberformel Praxis

Praxiserfahrungen – für die meisten Lehramtsstudierenden das Herzstück ihrer Ausbildung – stellen im Lehramtsstudium zwar wesentliche Lernanlässe dar, jedoch, wie empirische Studien zeigen, sind sie dies nur unter bestimmten Voraussetzungen und in speziell gestalteten Formaten (u. a. Hascher, 2012; Schritteser, 2014). Das ist der Punkt, an dem die Gestaltungsverantwortung von Lehrenden und Mentor*innen ins Spiel kommt.

Aus Sicht der Professionalisierungsforschung besteht ein wesentliches Ziel von Praktika darin, die Entwicklung jener Kompetenzen zu fördern, die Helsper (2001) im Begriff des „doppelten Habitus“ zusammenfasst und die neben einer vermittlungsbezogenen Fachkompetenz eine reflexiv-forschende und eine pädagogisch-praktische Handlungskompetenz umfassen. Gemäß Erkenntnissen der Expertiseforschung beruhen diese Kompetenzen auf Fallwissen und Fallverstehen und entfalten sich durch ein ambitioniertes und von Reflexion begleitetes Üben, durch „deliberate practice“ (Ericsson, 2006). Diese Form des Übens ist keinesfalls als rezeptartiges Einüben in Praxisroutinen misszuverstehen, sondern verlangt nach einer evaluativen Einstellung und einer bewussten und theoriegeleiteten Beschäftigung mit den eigenen Praxiserfahrungen, und zwar orientiert an der Frage, was gerade der Fall ist. Gemäß dem „deliberate practice“-Ansatz verfeinern und steigern Expert*innen ihre Leistung in kontinuierlicher Analyse und Reflexion ihres eigenen Tuns und erweitern so ihr Repertoire an Fallwissen, auf das sie in Momenten des Handlungsdrucks zurückgreifen können. Dies ist insofern von Relevanz, da jede professionelle Handlungssituation im Spannungsfeld zwischen dem unmittelbar in der Situation akut werdenden Handlungsdruck und einer ex post nachzukommenden Begründungsverpflichtung steht. Die Begründung professionellen Handelns ist streng an den jeweils aktuellen wissenschaftlichen Kenntnisstand des Fachbereichs gebunden, darf sich demnach nicht in Beliebigkeit verlieren, sondern hat sich an dem jeweils aktuell vorliegenden Forschungsstand zu orientieren, im Kontext pädagogi-

schen Handelns etwa an aktuellen Erkenntnissen über gelingenden Unterricht, an Erkenntnissen zur Qualität pädagogischer Beziehungen, der Lernforschung, der fachdidaktischen Forschung usf. Das Potenzial eines solchen Ansatzes besteht darin, eine kontextsensitive Haltung und die Fähigkeit zum Verstehen zu kultivieren, die für die Analyse der jeweils vorliegenden individuellen Situation unerlässlich sind. Dabei ist eine Interpretationsfähigkeit zu fördern, die für die Aushandlung des Fallverständnisses mit den Klient*innen (Schüler*innen, Eltern) als Ko-Konstrukteuren von zentraler Bedeutung ist (Schrittesser, 2015). Von Lehrpersonen wird vor diesem Hintergrund erwartet, dass sie ihren Professionalisierungsprozess eigenverantwortlich vorantreiben und als berufsbiografische Entwicklungsaufgabe gestalten. An dieser Stelle kommen die Potenziale von Mentoring für einen gelungenen Start in das durch das Praktikum initiierte und über den Einstieg in den Beruf fortdauernde Professionalisierungskontinuum ins Spiel.

2. Mentoring als Türöffner ins Professionalisierungskontinuum

Der Forschungsstand zu den Interaktionen zwischen Mentorierenden und Mentees in den Praktika und beim Berufseinstieg zeigt ein heterogenes Bild.

So wird etwa der Mentoring-Begriff meist unscharf verwendet und bleibt somit konzeptionell unterbestimmt; zweitens stehen vielfältige Konzepte von unterschiedlicher theoretischer Tiefe nebeneinander; drittens lassen sich unterschiedliche Realisierungsformate identifizieren, wobei laut empirischen Forschungsbefunden der Trend besteht – trotz zahlreicher vorliegender Konzepte und mittlerweile auch einiger Daten zu deren Wirksamkeit – auf tradierte Praktiken zurückzugreifen statt forschungstechnisch fundierte Mentoring-Konzepte anzuwenden (Führer & Cramer, 2020, S. 113). Hobson, Ashby, Malderez und Tomlinsons (2009, S. 207) nähern sich auf Basis einer ausgedehnten Reviewstudie dem Mentoring-Begriff wie folgt an:

„[M]entoring is defined as the one-to-one support of a novice or less experienced practitioner (mentee) by a more experienced practitioner (mentor), designed primarily to assist the development of the mentee’s expertise and to facilitate their induction into the culture of the profession (in this case, teaching) and into the specific local context (here, the school or college). In the context of beginner teacher mentoring, a mentor’s efforts to assist the development of expertise will normally focus on the mentee’s ability to facilitate learning.“

Die verschiedenen Rollen der Mentorierenden und deren individuelle Ausgestaltung ordnen Clarke et al. (2014) auf Basis einer breit ausgerollten und das Handlungsfeld des Mentorings differenziert beleuchtenden Überblicksstudie in 11 Kategorien:

„1) Providers of Feedback, 2) Gatekeepers of the Profession, 3) Modelers of Practice, 4) Supporters of Reflection, 5) Gleaners of Knowledge, 6) Purveyors of Context, 7) Conveners of Relation, 8) Agents of Socialization, 9) Advocates of the Practical, 10) Abiders of Change, 11) Teachers of Children.“

Resümierend stellen Clarke et al. allerdings fest, dass die aus den Studien herausgearbeiteten Daten eine eher schwache Ausprägung der einzelnen Kategorien im Handeln der

mentorierenden Lehrperson aufweisen und dass vor allem ein Meisterlehre-Modell in den Praktika vorzuherrschen scheint.

Eine typische Rolle, die mentorierenden Lehrpersonen herkömmlich zugeschrieben werde, so Clarke et al., ist die Rolle des „classroom place-holder“ (Clarke et al., 2014, S. 166). Im Verständnis dieser Rolle, das gelegentlich noch zu finden ist, überlässt die mentorierende Lehrperson den Mentees „ihre“ Klasse und beteiligt sich sonst nicht weiter am Praktikum. Ein weit verbreitetes Rollenverständnis mentorierender Lehrpersonen ist auch die Rolle des „supervisor“, die sich auf Beobachtung, Dokumentation und Beurteilung der Praktikumsaktivitäten der Mentees beschränkt. Das für das Praktikum erforderliche Wissen zu vermitteln wird in diesem Setting von den Lehrenden der Universität bzw. der Hochschule erwartet. Eine dritte und die differenzierteste Version des Rollenverständnisses, die sich von den anderen beiden grundlegend unterscheidet, ist jedoch, Mentor*innen ebenso wie die Lehrenden an Universität und Hochschule als Lehrerbildner*innen, als „teacher educators“ zu betrachten. In dieser Konzeption wird von Mentor*innen erwartet, dass sie eng mit Universität und Hochschule kooperieren, dass sie mit Fragen der Lehrer*innenbildung und dem aktuellen Forschungsstand vertraut sind, eng mit den Mentees zusammenarbeiten und lernförderliche, ermutigende Lernsettings gestalten (Clarke et al., 2014, S. 166–168).

Die Bedeutung der Dozierenden in der Lehrer*innenbildung und in diesem Zusammenhang auch die Bedeutung der Mentor*innen als „teacher educators“ zu betonen – für dieses Konzept wird auch im vorliegenden Beitrag plädiert –, findet erst in jüngeren Publikationen eine breitere Resonanz (u. a. Lunenberg et al., 2014; Flores, 2018; Schrittmesser, 2020).

Zieht man die dem Mentoring sowohl in den Praktika als auch für den Berufseinstieg zukommende Bedeutung in Betracht (Reintjes et al., 2018; Führer & Cramer, 2020), dann wird klar, dass den Kompetenzen von Mentor*innen eine besondere Aufmerksamkeit zu widmen ist. Um jenen Lernprozess zu fördern, der weiter oben im Anschluss an Helsper (2001) als „doppelte Professionalisierung“ bzw. als Entwicklung eines „doppelten Habitus“ angesprochen wurde, sind jedenfalls die für die Erreichung der Ziele von Mentoring erforderlichen Kompetenzen professionstheoretisch in den Blick zu nehmen. Die einzelnen von Clarke et al. (2014) angeführten Kategorien unter dieser Perspektive zu betrachten, führt zu einer Reihe von Konsequenzen für die Aufgaben, die zu erwartenden Kompetenzen und Einstellungen der mentorierenden Lehrpersonen, die im Folgenden näher in den Blick genommen werden.

3. Aufgaben, Kompetenzen und Einstellungen von Mentor*innen

In der Rolle als „*Provider of Feedback*“ ist sicherzustellen, dass die Mentorierenden ein vertieftes Wissen über das Geben (und auch Nehmen) von Feedback aufweisen; als „*Gatekeepers of the Profession*“ zu fungieren, setzt voraus, dass die mentorierenden Lehrpersonen über ein professionell geprägtes Selbstbild verfügen, das sie professionstheoretisch begründen können – auch um zu beurteilen, ob die Mentees für die Ansprüche und Herausforderungen der Profession geeignet sind; „*Modeler of Practice*“ muss mit einem Verständnis verbunden sein, nicht einfach nur Tipps und Tricks an die Mentees weitergeben zu wollen bzw. eine Nachahmung der eigenen Praxis zu erwarten, sondern anregende Interaktions-

formen zu entwickeln, die über eine bloße Weitergabe von Routinen hinausgehen und dabei z. B. kooperative Formate (etwa „co-teaching“) und Formate von Evaluation des eigenen Unterrichts anzubieten. „*Supporters of Reflection*“ verlangt nicht nur nach fundiertem Wissen darüber, wie Reflexion angeleitet und gestaltet werden kann, sondern setzt auch ausreichende Kenntnisse über den aktuellen Forschungsstand und die damit in Verbindung stehenden handlungsleitenden Theorien zum Lehrer*innenhandeln, zur Interaktion im Klassenzimmer, zur fachdidaktischen Forschung usf. voraus, die im Rahmen von Reflexionsprozessen aufzugreifen sind; die Kategorie „*Purveyors of Context*“ bedeutet in diesem Zusammenhang, nicht nur angemessene Lernsettings anzubieten, sondern auch die Rahmenbedingungen institutionalisierten Lernens zu thematisieren und die Mentees mit der jeweiligen Schulkultur des Standorts vertraut zu machen. Dieser Anspruch zieht nach sich, dass die mentorierenden Lehrpersonen ein Verständnis über Organisations- und Systemprozesse entwickeln und ein Wissen darüber, wie unter den gegebenen Rahmenbedingungen lernförderliche Settings zu gestalten sind. Die Kategorien „*Conveners of Relation*“ und „*Agents of Socialization*“ zielen auf die Aufgabe der Mentorierenden ab, eine tragfähige Beziehung zu den Mentees aufzubauen, sie in das Handlungsfeld Schule einzuführen und dieses auch kritisch mit den Mentees im Hinblick auf die sich stellenden Herausforderungen und sich zeigenden potenziellen Widersprüche zu diskutieren. „*Advocates of the Practical*“ wiederum verlangt nach einem differenzierten Praxisverständnis, das eingespielte Routinen hinterfragt und das Zusammenspiel von situativen Herausforderungen und der mit diesen verbundenen Begründungsverpflichtung berücksichtigt und nicht bloß als Weitergabe von bewährten Praktiken verstanden wird. „*Gleaners of Knowledge*“ (übersetzt etwa: Wissen Suchende) meint eine offene Haltung neuem Wissen gegenüber, das in Kooperation mit den Hochschulen ins Praktikum einfließt oder etwa von den Mentees aus ihrem Studium eingebracht wird. Diese Lehrpersonen sind bereit, sich dem Neuen zu öffnen und ihre Kenntnisse laufend zu erweitern; „*Abiders of Change*“ setzt auf eine veränderungsbereite Haltung der mentorierenden Lehrperson, da die Aufgabe des Mentorings eine grundlegende, oft auch emotional stark besetzte Veränderung im täglichen professionellen Handeln der mentorierenden Lehrperson nach sich zieht, auch dahingehend, dass sie offen dafür ist, von den Mentees zu lernen; „*Teachers of Children*“ scheint zwar zunächst eine selbsterklärende Kategorie zu sein, bedeutet jedoch bei genauerer Betrachtung, die besondere Verantwortung zu kennen, die Lehrpersonen für die von ihnen zu unterrichtenden Heranwachsenden haben und dieses Verantwortungsgefühl sowie den damit verbundenen Respekt für die Lernenden an die Mentees weiterzugeben. Den gelegentlich entstehenden Rollenkonflikt zwischen der Rolle als Mentor*in einerseits und als für das Lernen der Heranwachsenden verantwortlichen Lehrperson gilt es im Rahmen des Mentorings bewusst zu halten und zu bearbeiten.

Zu den hier auf Basis der von Clarke et al. (2014) herausgearbeiteten Kategorien abgeleiteten Aufgaben, Kompetenzen und Einstellungen von Mentorierenden kann resümierend festgestellt werden, dass sich ein vielfältiges Bild dessen zeigt, was unter schulpraktischem Mentoring zu verstehen ist. Deutlich wird dabei auch, welche hohe Ansprüche an Mentor*innen gestellt werden und welche Qualifikationen von Mentorierenden zu erwerben wären. Bloße langjährige Berufserfahrung wird für dieses Aufgabenspektrum nicht ausreichen, wenn Gestaltung und Realisierungsformen von Mentoring den genannten Aufgaben gerecht werden sollen.

4. Realisierungsformen von Mentoring

So zahlreich wie die angeführten Rollen, Aufgaben und Kompetenzen, die sich aus den verschiedenen Einsatzbereichen von Mentoring ableiten lassen, so vielfältig stellen sich auch die empirisch erfassten Realisierungsformen dar. Wie bereits erwähnt scheint eine sich hartnäckig haltende Realisierungsform das Tradieren von herkömmlichen Praktiken (Empfehlungen, Weitergabe von Tipps und Tricks) an Stelle der Gestaltung von reflexiven Settings zu sein, wie sie in der Professionalisierungsforschung gefordert werden und deren Lernwirksamkeit ausreichend begründet ist (Clarke et al., 2014; Reintjes et al., 2018; Führer & Cramer, 2020).

Was den Wissensstand zu den verschiedenen Realisierungsformen von Mentoring betrifft, so finden sich vor allem Beschreibungen von verschiedenen Mentoring-Modellen und den damit verbundenen Ausbildungsformaten für Mentor*innen (Seel et al., 2018). Ebenso liegen einige Überblicksstudien vor, die sich in kritischer Analyse den Einzelberichten und auch den Problemfeldern der diversen Realisierungsformen von Mentoring widmen (Oettler, 2009; Cohen et al., 2013; Fraefel, 2018; Schnebel, 2018).

Mit Blick auf die Umsetzungsformen von Mentoring in Deutschland weist Oettler (2009) etwa auf fehlende Koordination zwischen Universität und Schule und mangelnde konzeptionelle Verbundenheit zwischen den am Praktikum beteiligten Akteur*innen hin. Auch in einer breit angelegten Studie einer israelischen Forschendengruppe (Cohen et al., 2013) wird auf Brüche zwischen Zielen des Praktikums aus Sicht der verschiedenen Akteur*innen – der Mentor*innen einerseits und der Dozierenden an Universität und Hochschule andererseits – hingewiesen.

Schnebel (2018) verweist auf ihre Studie zu Besprechungen von Unterricht, die „eine Engführung der Gespräche auf bewertende Feedbacks und Tipps und eher wenig Ansätze zur Theorie-Praxis-Verknüpfung“ zeigten (S. 24).

Fraefel (2018) trägt in seiner Überblicksstudie einige teils ernüchternde Erkenntnisse aus international erfassten Daten zusammen. Von Hochschulen und Universitäten, heißt es da, gebe es zwar Anstrengungen, die Kohärenz der Intentionen seitens der beteiligten Akteur*innen zu fördern und der sprichwörtlichen Theorie-Praxis Diskrepanz entgegenzuwirken – unter anderem durch entsprechende Schulung der mentorierenden Lehrpersonen. Diese hätten jedoch „die in der Profession tief verankerten Vorstellungen über das Erlernen von Berufspraxis“ – nämlich durch einfache Einsozialisation in das institutionalisierte Routinehandeln – „noch nicht zu transformieren vermocht“, wie Fraefel resümierend feststellt (2018, S. 46.). Zudem blieben die Interessen der Schüler*innen und deren erfolgreiches Lernen, zu dem zielführendes Mentoring letztlich beitragen soll, fast durchwegs im Hintergrund (Fraefel, 2018).

In den mittlerweile recht zahlreich vorliegenden Analysen von Problembereichen werden jedoch auch Ausblicke gegeben, in welche Richtung sich Mentoring weiterentwickeln müsste, um die erwünschten Ziele zu erreichen.

Betont wird die Bedeutung einer qualitativvollen Ausbildung, die sich an den genannten Kompetenzziele orientiert. In diesem Zusammenhang führen Seel et al. (2018) etwa an, dass eine adressatenbezogene Vermittlungsfähigkeit zu erwerben und dabei eine Haltung der „aner kennenden Führung“ zu entwickeln sei. Schnebel (2018) betont in diesem Zusammenhang, dass neben den üblicherweise in Mentoring-Ausbildungen vermittelten Gesprächsführungstechniken unbedingt auch Elemente vorzusehen seien, die darauf abziel-

ten, die (fach-)didaktische und pädagogische Expertise der mentorierenden Lehrpersonen zu aktualisieren und weiterzuentwickeln.

Ebenso ist der Abbau der Hierarchien zwischen Mentor*innen und Mentees ein Thema, etwa durch einen Peer-to-Peer Ansatz, in dem die Mentoring-Beziehung als „mutually supportive relationship“ (Lu, 2010, S. 748), als kollaborative Beziehung zwischen zwei an ihrer professionellen Weiterentwicklung interessierten Personen verstanden wird, die sich durch Wissen und Erfahrung unterscheiden mögen, deren gemeinsames Interesse aber im Suchen nach tragfähigen Entwicklungsaufgaben im Rahmen ihres Professionalisierungskontinuums besteht (Fraefel, 2018).

5. Mentor*innen als „teacher educators“

Für Deutschland verweist Oettler (2009) auf Initiativen im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrer*innenbildung, die das Ziel einer besseren Kooperation und Vernetzung der in der Lehrer*innenbildung engagierten Akteur*innen verfolgen. Auch in Österreich und der Schweiz sind ähnliche Bestrebungen zu erkennen (Seel et al., 2018).

Der wesentlichste Punkt zur professionellen Weiterentwicklung von Mentoring scheint jedoch neben einer auf den Erwerb der angeführten Kompetenzen ausgerichteten Ausbildung die Anerkennung und in der Folge auch Ausgestaltung der Rolle der Mentor*innen als Lehrerbildner*innen, als „teacher educators“, zu sein. Dieser in etlichen Analysen betonte Aspekt (Clarke et al., 2014; Lunenberg et al., 2014; Leonhard, 2018; Schnebel, 2018; Schritteser, 2020) betrifft sowohl das Selbstverständnis der mentorierenden Lehrpersonen als auch die Art und Weise, wie sich die Zusammenarbeit mit den anderen Lehrerbildner*innen – also etwa den Dozierenden an den Universitäten und Hochschulen – gestaltet. Die erforderlichen Kooperationen aller Akteur*innen lassen sich durch die Etablierung multiprofessioneller Teams wohl am besten fördern. Hier kann ein reger Austausch gepflegt, können gemeinsame Ziele festgelegt und dabei die jeweiligen Expertisen eingebracht werden.

Die jüngst im deutschsprachigen Raum gegründeten Schools of Education und Zentren von Lehrer*innenbildung bieten sich für die Gestaltung solcher multiprofessioneller Teams und die damit ermöglichte Vernetzung der beteiligten Akteur*innen als vielversprechende Orte an, um die Qualität von Mentoring im hier beschriebenen Sinn weiter voranzutreiben.

Referenzverzeichnis

- Blömeke, S. (2011). Forschung zur Lehrerbildung im internationalen Vergleich. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 345–361). Waxmann.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2010). *TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte im internationalen Vergleich*. Waxmann.
- Clarke, A., Triggs, V. & Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in Teacher Education. *Review of Educational Research*, 84 (2), 163–202. <https://doi.org/10.3102/0034654313499618>

- Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. (Hrsg.). (2005). *Studying Teacher Education* The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Lawrence Erlbaum.
- Cohen, E., Hoz, R. & Kaplan, H. (2013). The practicum in pre-service teacher education: a review of empirical studies. *Teaching Education*, 23 (4), 345–380.
- Ericsson, K. A. (2006). The Influence of Experience and Deliberate Practice on the Development of Superior Expert Performance. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich & R. R. Hoffmann (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (S. 683–703). Cambridge University Press.
- Flores, A. M. (2018). Tensions and possibilities in teacher educators' roles and professional development. *European Journal of Teacher Education*, 41 (1), 1–3.
- Fraefel, U. (2018). Die Wende zum kollaborativen Mentoring in Schulpraktika: Überblick zu empirischen Befunden, theoretischen Verortungen und Strategien der Transformation. The turn to collaborative mentoring in internships of teacher education: A review of empirical findings, theoretical references, and strategies of transformation. In C. Reintjes, G. Bellenberg & G. im Brahm (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (S. 41–66). Waxmann.
- Führer, F.-M. & Cramer, C. (2020). Mentoring und Mentorierenden-Mentee-Beziehung in schulpraktischen Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ein Überblick zu Definitionen, Konzeptionen und Forschungsbefunden. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung* (S. 113–126). Waxmann.
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum: Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2 (2), 109–129.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrer*innenbildung* 1 (3), 7–13.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25 (1), 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann.
- Leonhard, T. (2018). MeisterInnen, KönnnerInnen oder Professionelle? Was Praktikumslehrpersonen können. *Journal für LehrerInnenbildung*, 18 (4), 17–21.
- Lu, H.-L. (2010). Research on peer coaching in preservice teacher education – A review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 26 (4), 748–753.
- Lunenberg, M., Dengerink, J. & Korthagen, F. (2014). *The Professional Teacher Educator. Roles, Behaviour and Professional Development of Teacher Educators*. Sense Publishers.
- Murray, J. (2015). The European Agenda for Teacher Education. *Journal für LehrerInnenbildung*, 15 (2), 33–39.
- Oettler, J. (2009). *Rolle und Selbstverständnis der Mentoren in den Schulpraktischen Studien*. Books on Demand.
- Reintjes, C., Bellenberg, G. & im Brahm, G. (2018). Editorial: Mentoring und Coaching als Lerngelegenheit im Professionalisierungsprozess. In C. Reintjes, G. Bellenberg & G. im Brahm (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen. Schulpraktische Studien und Professionalisierung. Schriftenreihe der internationalen Gesellschaft für schulpraktische Professionalisierung IGSP* (Bd. 3, S. 7–22). Waxmann.

- Schnebel, S. (2018). Welche Qualifizierung brauchen Praxislehrpersonen? Überlegungen, Kenntnisse und Kompetenzen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 18 (4), 22–27.
- Schrittesser, I. (2014). Was wissen wir über die Wirksamkeit von Praktika im Lehramtsstudium: Eine Bestandsaufnahme. In I. Schrittesser, I. Malmberg, R. Mateus-Berr & M. Steger (Hrsg.), *Zauberformel Praxis. Zu den Möglichkeiten und Grenzen von Praxiserfahrungen in der LehrerInnenbildung* (S. 16–40). new academic press.
- Schrittesser, I. (2015). The Theory-Practice Space in the Professions: Casework as the Missing Link. *Challenging Organisations and Society*, 4 (2), 744–755.
- Schrittesser, I. (2020). Qualifikationswege Dozierender in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 843–850). Verlag Julius Klinkhardt.
- Seel, A., Keller-Schneider, M. & Sauer, D. (Hrsg.). (2018). Aus- und Weiterbildung von Praktikumslehrpersonen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 18 (4). Facultas.
- Swennen, A., Jones, K. & Volman, M. (2010). Teacher Educators: their identities, subidentities and implications for professional development. *Professional Development in Education*, 36 (1–2), 131–148.

Die Entwicklung des Mentorings in der Lehrer*innenbildung – vom Lehrmeister-Denken zur kooperativen Professionalisierung

Abstract

Mentoring ist heute ein wesentlicher Bestandteil in der Pädagog*innenbildung Neu. Die Bedeutung des Mentorings sowie seine Entwicklung haben sich im Laufe der Zeit stetig verändert. Seit den 1970er Jahren hat sich der Hochschullehrgang Mentoring qualitativ sowie quantitativ kontinuierlich weiterentwickelt und steht noch immer in einem ständigen Wandel. Der vorliegende Beitrag hat zum Ziel, die Entwicklung des Mentorings sowie ihre zentrale Bedeutung für das Lehramtsstudium aufzuzeigen. Es wird exemplarisch auf ein spezifisches Mentoring-Programm aus dem Verbund West eingegangen sowie die unterschiedlichen Ausbildungsmöglichkeiten in Österreich diskutiert und deren curriculare Unterschiede sowie Gemeinsamkeiten präsentiert.

1. Einleitung

Die Reform der Lehramtsausbildung in Österreich 2013 (Braunsteiner/Spiel, 2019) im Gefolge der zweiten empirischen Wende war Ausdruck der Notwendigkeit, die Lehrer*innenbildung der sich stetig wandelnden Gesellschaft grundlegend neu anzupassen. Im ersten Schritt konzentrierte man sich auf die Grundausbildungen. Diese wurden in Österreich in Entwicklungsverbänden interinstitutionell konzipiert und realisiert (Kraler/Reich et al., 2019). Mit Blick auf das Kontinuum berufslebenslangen Lernens erweisen sich schulpraktische Ausbildungsanteile sowie die ersten Berufsjahre (Induktionsphase) strukturell, inhaltlich und personenbezogen als fruchtbare Schnittstellen des Professionalisierungsprozesses. Die grundlegende Überarbeitung der Ausbildung bedingte auch die Notwendigkeit des Überdenkens, Überarbeitens und echten Neukonzipierens der bestehenden Programme zur Ausbildung von mentoriell arbeitenden Lehrpersonen (Besuchsschullehrer*innen, Praxislehrpersonen, Betreuungslehrer*innen u. a. m.). Mit der Pädagog*innenbildung Neu änderten sich die gesetzlichen, inhaltlichen und strukturellen Rahmenbedingungen grundlegend. Die Weiterentwicklung der Schulpraktika zu pädagogisch-praktischen Studien sowie die rechtlich und inhaltlich neu gestaltete Phase des Berufseinstiegs als Induktionsphase erforderten nahezu zwingend eine grundsätzliche Neukonzeption der nun als Mentoring-Programme bezeichneten Zusatzausbildung von Lehrpersonen (Haas, 2021; Kraler & Schreiner,

2021; Dammerer, 2022). Im Beitrag werden historiografische Sichtweisen und strukturelle Konzepte zum Mentoring in Österreich aufgezeigt.

2. Entwicklung strukturierter Mentoring-Ausbildungen in Österreich über die Zeit

In der Zeit vor der „Theresianischen Schulordnung“ (1774) waren Lehrerkandidat*innen vorrangig einem Nachahmungskodex ausgesetzt. Das Prinzip der „Meisterlehre“ (Topsch, 2004b, 477; Kraler & Schratz, 2006) verfolgte im Zeitraum der Präparandenkurse die Übernahme von Strukturen und soziokulturell geprägten Mustern der angehenden Lehrer*innen (Enzelberger, 2001, 19 f.). Spezielle Ausbildungsprogramme für Muster- (Juen, 1986, 20; Haas, 2021, 17) oder für Übungsschullehrpersonen der Lehrerbildungsanstalten (LBA) sind allenfalls unzureichend dokumentiert. Auch Lechthaler (1966) weist in seiner historischen Studie zur Lehrer*innenbildung lediglich auf die Belastung und die Mehrarbeit von Übungsschullehrpersonen hin, supervidierte Einheiten oder inhaltliche Konzeptionen werden nicht explizit erwähnt.

1968 unterstreicht eine Empfehlung der UNESCO die Bedeutung von schulpraktischen Anteilen in der Zeit der Ausbildung und fordert qualifizierte Lehrpersonen für die Betreuung angehender Lehrpersonen (UNESCO, 1968, 13). In den 1970er und 80er Jahren wurden im Rahmen der Reform des universitären Lehramtsstudiums Schulpraktika und ein nachfolgendes Unterrichtspraktikum neu verankert (Seel, 2010). Damit verbunden, wurden universitäre Fortbildungsveranstaltungen und Kurse für Betreuungslehrpersonen eingerichtet (Haas, 2021, 74). Zeitgleich entwickelten auch die österreichischen Pädagogischen Akademien Modelle und Konzepte, die eine engere Einbindung der Praxislehrpersonen in die Ausbildungsinstitutionen forcierten (Windl, 2021, 31).

In diesem Kontext wird ein Wandel des Verständnisses in der Begleitung Lehramtsstudierender bzw. von Berufsanfänger*innen durch erfahrene Lehrkräfte deutlich, von einem auf Vorzeigen ausgerichteten Meisterlehrekonzept hin zum beratenden Moment. Die Beratungstätigkeit steht ab nun an zentraler Stelle. „Beratung bedeutet eine Hilfestellung für Lern- und Entwicklungsprozesse“ (Brenn et al., 1996, 2). Das wird beispielsweise im Handbuch zur Praxisberatung (Brenn et al., 1991) deutlich, das auf Initiative des Bildungsministeriums veröffentlicht wurde (Windl, 2020, 32). Um die Jahrtausendwende werden erste, meistens mehrmonatige oder einsemestrige Kurzlehrgänge an den Pädagogischen Akademien bzw. ab 2007 an den Pädagogischen Hochschulen angeboten.

Das zur Illustration damaliger Zugänge folgende Beispiel geht auf einen am Beginn der 2000er Jahre an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein konzipierten Kurzlehrgang zurück. Es zeigt die inhaltliche Konzeption des Curriculums zum (Hochschul-) Lehrgang Praxislehrer*in bzw. Betreuungslehrer*in, der ab den Studienjahren 2007/08 bis 2019/20 angeboten wurde. Er war auf 8 ECTS-Anrechnungspunkten (ECTS-AP) ausgelegt. Zielgruppe waren Lehrpersonen aus allen Schultypen, die als mentorielle Betreuungspersonen für das Basis- und Fachpraktikum im Rahmen des universitären Lehramtsstudiums (AHS/B[M]HS), für das Unterrichtspraktikum oder als Praxislehrer*innen im Rahmen der Lehramtsausbildung Pflichtschule eingesetzt wurden. In Tabelle 1 sind die zentralen Inhalte des Lehrgangs wiedergegeben (Modul – Lehrveranstaltung, zu erwerbende Kompetenzen, Arbeitsaufwand in ECTS-Anrechnungspunkten).

Tab. 1: Curriculum Hochschullehrgang Praxislehrer*in bzw. Betreuungslehrer*in der KPH Edith Stein (2007)

Module	Lehrveranstaltungen	Kompetenzen	ECTS-AP
Modul 1	Kompetenz in Reflexion und Kommunikation	Befähigung zur theoriegeleiteten Kommunikation des eigenen fachdidaktischen Konzepts mit den Studierenden und Praktikant*innen. Fähigkeit zur Entwicklung und Reflexion der eigenen pädagogischen und fachdidaktischen Theorien	2 ECTS-AP
Modul 2	Kompetenz in Beratung und Begleitung	Begleitung von Studierenden und Unterrichtspraktikant*innen bei deren Unterricht und Beratung bei der Vorbereitung und Reflexion des Unterrichts; Begleitung und Beratung in der strukturellen Wahrnehmung von Schule und in der Entwicklung der Identität als Lehrer*innen	2 ECTS-AP
Modul 3	Kompetenz in Unterrichtsforschung und Feedbackgeben	Einübung und theoriegeleitete Reflexion von Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsbeurteilung; Kollegiale Hospitation und Beratung in Peer-Gruppen	2 ECTS-AP
Modul 4	Strukturelle, organisatorische und rechtliche Kompetenz	Erwerb der wichtigsten formalen Grundkenntnisse zur Begleitung von Studierenden und Praktikant*innen; Befähigung zur begründeten Beurteilung von Praktika	2 ECTS-AP

Eine ressourcenorientierte Analyse dieses Kurzlehrgangs zeigt folgendes, über Kurzeinführungen zur schulpraktischen Begleitung bereits hinausreichendes Bild: die 8 ECTS-AP entsprechen etwa 200 Ausbildungsstunden, was durchaus dem Ansatz qualifizierter Fortbildungsangebote für eine professionell ausgebildete Berufsgruppe entspricht. Inhaltlich folgt der Lehrgang folgender Aufbau-logik: Grundlegender Referenzpunkt der Mentoring-Tätigkeit ist die professionsspezifische Reflexion des eigenen Tuns. Diese wird daher zuerst in Modul 1 aufgearbeitet. Davon ausgehend werden beraterische Facetten bearbeitet, da Mentoring im Schulbereich primär eine beratend-begleitende Funktion hat. Eine besondere Bedeutung kommt dem Feedback zu unterrichtlichem Handeln zu. Dieses wird daher in einem weiteren Modul vertieft. Und, last but not least, Mentoring-Tätigkeit unterliegt im Bildungssystem spezifischen rechtlichen Rahmenbedingungen, womit Rechte, Pflichten und Möglichkeiten des mentoriellen Agierens lehrgangsabschließend spezifiziert werden. Wesentliche Eckpfeiler des Mentorings in der Lehrer*innenbildung – professionsspezifische Reflexion der (eigenen) Tätigkeit, Beratung, forschungsbasierte Analyse auf Unterricht(stätigkeit), rechtliche Rahmenbedingungen – sind damit im hier exemplarisch vorgestellten Lehrgang abgebildet. Ein Blick in andere, zu dieser Zeit existierende Lehrgänge zeigt österreichweit ein vergleichbares Bild. Die Inhalte des Lehrgangs boten eine Grundlage für die Gestaltung von mentoriellen Beratungseinheiten, die in der Zusammenarbeit mit Studierenden bzw. Berufsanfänger*innen den Fokus auf ein kritisch reflektiertes pädagogisches Handeln legten.

Nach Beendigung des einsemestrigen Lehrgangs (ab 2016 unter der Bezeichnung Hochschullehrgang) wurden die Absolvent*innen je nach Bedarf als sogenannte Praxislehrper-

sonen im Pflichtschulbereich oder als Betreuungslehrpersonen im AHS- und B(M)HS-Bereich eingesetzt.

Zwei Aspekte werden an diesem Beispiel deutlich, die mit Einschränkungen für ganz Österreich und die Zeit ab den 1990er Jahre bis in die späten 2010er Jahre erkennbar sind. Es handelt sich um ein zeitliches und ein strukturelles Moment. Man könnte beides mit der relativ hohen bildungspolitischen Strukturgebundenheit und Viskosität der Lehrer*innenbildung gegenüber Weiterentwicklungen begründen. Bis heute sind Pädagogische Hochschulen – ziemlich einzigartig in Europa – letzten Endes nachgeordnete Dienststellen des Bildungsministeriums. Bezüglich des zeitlichen Aspekts hat sich hinsichtlich des Mentorings von den 1990er Jahren bis in die 2020er Jahre, abgesehen von einzelnen Initiativen wenig verändert. Mehrheitlich wurden Kurzausbildungen weitergeführt und bedarfsabhängig realisiert. Inhaltlich fand trotz der internationalen Schulleistungsvergleichsstudien und der zweiten empirischen Wende um 2000 keine grundlegende, sich curricular abbildende Weiterentwicklung statt. In diesem Sinn hinkte die Mentor*innenausbildung schulischen Reformen inhaltlich hinterher.

Die zweite, strukturelle Facette bezieht sich auf die Zuständigkeit. Die Weiter- und Fortbildung von Lehrkräften liegt qua Gesetzesgrundlage einzig in der Hand der dem Bildungsministerium nachgeordneten Pädagogischen Hochschulen. Der Staat behält sich seit Einführung der Schulpflicht das Bildungsmonopol mit wenigen Ausnahmen vor. Lehrer*innenbildung war nie und ist auch heute nur zum Teil eine Frage, in der pädagogisch bzw. wissenschaftlich argumentiert wird. Sie ist in hohem Maß von bildungs-, gesellschafts- und machtpolitischen bzw. ökonomischen Interessen geprägt (Zymek, 2004, 216 f.). Die absolute Freiheit in Forschung und Lehre der Universitäten gegenüber ministeriumsseitig eingeschränkten, berufsfeldbezogenen Forschungs- und Lehraufgaben für die Pädagogischen Hochschulen zeigt hier ein traditionelles Spannungsfeld auf (Seel, 2010), das sich zumindest seit den Reformen durch die Pädagog*innenbildung Neu dynamischer zu reorganisieren beginnt. Diese Reform hat, wie in den Ausbildungscurricula abgebildet ist, die zunehmende Komplexität des Lehrer*innenberufs aufgezeigt. Entsprechend muss die Mentor*innenausbildung hier inhaltlich nachziehen. Die weitere Professionalisierung des Berufsstands erfolgt nicht nur über die Lehramtsausbildung, sondern insbesondere auch über eine adäquate, zeitgemäße und neueste wissenschaftliche Erkenntnisse berücksichtigende Ausbildung von Mentor*innen. Damit wird die Zusammenarbeit der beiden verschiedenen Ausbildungseinrichtungstypen – Universitäten und Pädagogische Hochschulen – keine Frage mehr des Wollens, sondern vielmehr eine der inhaltlichen Notwendigkeit.

3. Entwicklungstendenzen bestehender Programme zum Mentoring in der Lehrer*innenbildung in Österreich

Das Aufgabenfeld und der Tätigkeitsbereich für Mentor*innen ist vor dem Hintergrund des Ausbildungsgrads und Kompetenzerwerbs von Lehramtsstudierenden und Berufsanfänger*innen sehr vielfältig und divergierend. Mentor*innen begleiten heute Bachelor- oder Masterstudierende in den Praktika im Rahmen der pädagogisch-praktischen Studien, Absolvent*innen des Bachelorstudiums bzw. Masterstudiums im ersten Dienstjahr (Induktionsphase).

Während man zumindest im Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung die traditionelle institutionelle Zweigleisigkeit in der Ausbildung (Seel, 2010) überwinden konnte, verblieb

die Fort- und Weiterbildungszuständigkeit weiterhin bei einem Ausbildungsinstitutionstyp (Pädagogische Hochschulen). Die interinstitutionelle Zusammenarbeit bei der Entwicklung und Umsetzung der neuen Curricula hatte im Verbund West zum Umdenken hinsichtlich der Kooperationsnotwendigkeit über das gesamte Professionalisierungskontinuum geführt. So entschieden sich die Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein und das Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung der Universität Innsbruck, basierend auf den neuen Curricula zu den Lehrämtern Primarstufe und Sekundarstufe Allgemeinbildung, gemeinsam ein Curriculum zur Mentor*innenausbildung zu entwickeln und umzusetzen.

Als gemeinsamer Bezugspunkt und Herausforderung stellte und stellt sich hierbei eine multiple strukturelle Heterogenität dar. Anbieterseitig, institutionell gesehen, sind historisch gewachsene, unterschiedliche Verständnisse von Aus- und Weiterbildung zusammenzuführen. Teilnehmer*innenseitig sind die unterschiedlichen Schulformen (Volksschule, Mittelschule, Polytechnische Schule, höhere und mittlere Schule), sehr heterogene Grundausbildungen (PädAk-Ausbildung, PH-Ausbildungen, Diplom-Lehramt, BA/MA-Lehrämter) wie unterschiedliche Berufsbiografien zu berücksichtigen.

Diese divergierenden Aspekte galt es von den Vertreter*innen der Institutionen bei der Konzeption des Hochschullehrgangs Mentoring im Ausmaß von 30 ECTS-Anrechnungspunkten (ECTS-AP) zu beachten. Das Curriculum Hochschullehrgang Mentoring gliedert sich in zwei Phasen (15 + 15 ECTS-AP). Zentraler Gegenstand der ersten Phase (15 ECTS-AP) ist die Kompetenzvermittlung zur Begleitung und Unterstützung von Studierenden in den Praktika im Rahmen der pädagogisch-praktischen Studien. Im Fokus stehen die Auseinandersetzung mit der persönlichen Berufsbiografie, die Sensibilisierung der*des Mentorin*Mentors im Hinblick auf den individuellen Entwicklungsprozess der Studierenden und die Entwicklung einer Beratungshaltung. Hierbei werden gegenwärtige wissenschaftliche Forschungsbefunde des Mentorings und der pädagogischen Arbeit im Berufsfeld Schule einbezogen. Ein wichtiges Aufgabenprofil im Sinne der Professionalisierung besteht in der Gewinnung von Kenntnissen der Forschungsbasierung der neuen Lehramtsausbildung, in der Anleitung zu forschendem Lernen und zur Auseinandersetzung mit reflexivem Handeln.

Im Mittelpunkt der zweiten Phase (weitere 15 ECTS-AP) steht die Vermittlung von Kompetenzen der Mentor*innen hinsichtlich des Einsatzes in der Induktionsphase. In den Seminaren erfolgt eine Vertiefung von Theorie und Praxis in Bezug auf Coaching, Beratung, Supervision, Mentoring und Mediation sowie in der Beratung bei fachdidaktischen Fragestellungen (Planung, Durchführung, Reflexion und Evaluation von Situationen in Unterricht und Erziehung) (Curriculum Hochschullehrgang Mentoring, 2020). In Tabelle 2 sind die Module und Lehrveranstaltungen des Curriculums dokumentiert.

Tab. 2: Curriculum Hochschullehrgang Mentoring 30 ECTS-AP (KPH Edith Stein, Universität Innsbruck)

Module	Bezeichnungen	LV-Typ	ECTS-AP	SWS
Modul 1	Mentoring im Rahmen der professionellen Berufsbiografie		5	3
1a	Orientierung, Berufsbiografie und Erfahrungsraum zum Mentoring	SE	3	2
1b	Forschung und Forschungsbefunde im Kontext von Professionalisierung und Mentoring	SE	2	1
Modul 2	Beratungsinstrumente und Beratungshaltungen		5	3
2a	Instrumente, Modelle und Grundlagen der Beratung	VO	2	1
2b	Entwicklung und Rollenverständnis von Beratungskompetenzen und Beratungshaltungen	SE	3	2
Modul 3	Fallstudienbasierte Integration zum Mentoring im Lehramt		5	4
3a	Forschungsbasierte Konzepte und Modelle zu den PPS im BA/MA-Lehramtsstudium	SE	2	2
3b	Theoriebasierte Fallstudie der eigenen professionellen Entwicklung zur/zum Mentor*in	SE	3	2
Modul 4	Mentoring als professionelles Aufgaben- und Handlungsfeld		5	4
4a	Theorie und Praxis von Beratungsformen (Coaching, Mentoring, Supervision, Beratung und Mediation)	VO	2,5	2
4b	Professionsspezifische Aufgaben und Funktion(en) von Mentor*innen und Mentees/Berufseinsteiger*innen	SE	2,5	2
Modul 5	Supervidiertes Mentoring in der Praxis		5	4
5a	Kollegiales Team Coaching unter Supervision	SE	2,5	2
5b	Vertiefende fachdidaktische Aspekte im Mentoring	SE	2,5	2
Modul 6	Integration professionsspezifischer Mentoring-Funktionen		5	2
6a	Reflexion und Integration professionsspezifischer Mentoring-Funktionen	SE	1	1
6b	Theoriebasiertes Entwicklungsportfolio zum Mentoring-Prozess	SE	4	1

Ziele des viersemestrigen Mentoring-Programms, das mit dem Studienjahr 2020/21 in Tirol implementiert wurde, sind die Erweiterung des professionellen Selbstverständnisses und der bewusste Umgang mit ressourcenorientierten, entwicklungsförderlichen, personalisierten wert- und deutungsfreien Erfahrungsräumen (Curriculum Hochschullehrgang Mentoring, 2020).

Ohne auf die einzelnen Module und Veranstaltungen im Detail einzugehen, zeigt sich an diesem Beispiel exemplarisch für andere Lehrgänge in Österreich der Unterschied zu früheren Ausbildungsprogrammen im Mentoring. Quantitativ, vom Umfang her, wie qualitativ-inhaltlich beginnt sich der notwendige Musterwechsel in der Mentor*innenausbildung weg von Meisterlehre-Zugängen hin zu professionalisierenden, distinktiven Ausbildungsprogrammen basierend auf einer Lehramtsgrundausbildung und Berufspraxis zu realisieren. Inhaltlich finden sich die Kernideen des in Tabelle 1 dargestellten Ausbildungskonzepts im umfangreicheren Hochschullehrgang eingebettet in Professionalisierungskontexten wieder. Bezüglich der Reflexion der eigenen beruflichen Praxis erfolgt im umfangreicheren Hochschullehrgang nicht nur ein mehrfaches Aufgreifen derselben, sondern insbesondere auch eine berufsbiografische Einbettung, die Bezüge zu wissenschaftlichen Befunden herstellt. Ähnliches ließe sich im Detail für die weiteren Facetten ebenso ausführen. Quantitativ fand ein Sprung von einem Semester bzw. 8 ECTS-AP hin zu vier Semestern und 30 ECTS-AP statt. Inhaltlich kann der Sprung vermutlich mit dem Begriff der Professionalisierung der Ausbildung beschrieben werden (Kraler et al., 2022).

Ein Blick auf weitere Angebote zu schulbezogenen Mentoring-Hochschullehrgängen in Österreich zeigt, dass es durchaus noch Entwicklungspotenzial gibt, das an einigen Standorten bereits in Richtung eines eigenen Masterstudiums ausgebaut wurde.

Der Verbund Nord-Ost (PH Niederösterreich, PH Wien/Krems, PH Wien, Universität Wien) sowie der Verbund Mitte (PH Salzburg und PH Oberösterreich) bieten systematisch ein gemeinsames Curriculum für die Weiterbildung zum Mentoring an (Universität Wien, 2022; Curriculum Mentoring, 2019). Die Curricula der einzelnen Standorte in ganz Österreich unterscheiden sich im Hinblick auf Zulassungsvoraussetzungen, Umfang sowie inhaltliche Ausrichtung im Detail (Curriculum Hochschullehrgang Mentoring, 2017; 2019; 2020; 2021a/b; Universität Wien, 2022).

Allgemein lassen sich im Zusammenhang mit dem Mentoring aktuell (2023) drei Ausbildungszugänge unterscheiden:

- Ein Mentoring-Hochschullehrgang mit einem Umfang von insgesamt 15 ECTS-AP für die Berechtigung einer Betreuung während der pädagogisch-praktischen Studien;
- ein Hochschullehrgang mit 30 ECTS-AP, der die Betreuung von Studierenden während der Induktionsphase berechtigt; sowie
- ein umfassendes Masterstudium Mentoring im Ausmaß von 90 ECTS-AP.

Die Pädagogische Hochschule Steiermark ist die einzige Hochschule, die von diesem Umfang abweicht und die Tätigkeit einer Betreuung während der Ausbildung sowie Induktionsphase mit der Absolvierung des Lehrgangs mit 8 ECTS-AP anbietet (siehe Tabelle 3) (Curriculum für den Lehrgang Mentoring und Coaching, 2017). Das ist ein deutlicher Hinweis darauf, dass der professionalisierende Transformationsprozess bei Mentoring-Hochschullehrgängen österreichweit insgesamt noch nicht abgeschlossen ist. Das Fortbildungsprogramm im Verbund Mitte unterscheidet zudem bei der Weiterbildung zwischen Primar- und Sekundarstufe I und II (Curriculum Mentoring, 2019). Alle anderen Programme bieten ein Ausbildungskonzept für alle Schulformen in einem Hochschullehrgang an. In Tabelle 3 wird ein Überblick gegeben zu Umfang und einzelnen Zulassungsbedingungen der einzelnen Pädagogischen Hochschulen, die Mentoring-Hochschullehrgänge mit 15- sowie 30 ECTS-AP anbieten.

Tab. 3: Überblick Mentoring-Hochschullehrgänge mit 15 und 30 ECTS-AP in Österreich

Institution	Umfang	Zulassungsbedingungen
Pädagogische Hochschule Vorarlberg	15 ECTS-AP 2 Semester 2 Module	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Abgeschlossenes Lehramtsstudium ▪ Aufrechtes Dienstverhältnis ▪ Fünf Jahre Berufserfahrung
	30 ECTS-AP 4 Semester 4 Module	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Absolvierung Hochschullehrgang „Mentoring: Berufseinstieg professionell begleiten“ ▪ Fünf Jahre Berufserfahrung
Pädagogische Hochschule Tirol	15 ECTS-AP 2 Semester	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aufrechtes Dienstverhältnis ▪ Fünf Jahre Berufserfahrung ▪ Empfehlungsschreiben der Schulleitung bzw. der vorgesetzten Dienstbehörde
	+ 15 ECTS-AP = 30 ECTS-AP	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Absolvierung Hochschullehrgang Teil 1 mit 15 ECTS-AP
Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein	15 ECTS-AP 2 Semester 3 Module 6 Seminare	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Abgeschlossenes Lehramtsstudium ▪ Fünf Jahre Berufserfahrung
	(+ 15 ECTS-AP) = 30 ECTS-AP 3 Module 6 Seminare	<ul style="list-style-type: none"> • Absolvierung Mentoring-Hochschullehrgang mit 15 ECTS-AP
Pädagogische Hochschule Kärnten	30 ECTS-AP	<ul style="list-style-type: none"> • Abgeschlossenes Lehramtsstudium • Aktives Dienstverhältnis • Genehmigung vorseiten der Direktion
Pädagogische Hochschule Steiermark	8 ECTS-AP	<ul style="list-style-type: none"> • Abgeschlossenes Lehramtsstudium • Aktives Dienstverhältnis • Nominierung durch Schulaufsicht
Pädagogische Hochschule Burgenland	15 ECTS-AP	<ul style="list-style-type: none"> • 5 Jahre Berufserfahrung
	+ 15 ECTS-AP = 30 ECTS-AP	<ul style="list-style-type: none"> • Absolvierung Mentoring-Hochschullehrgang mit 15 ECTS-AP
Pädagogische Hochschule Salzburg & Oberösterreich	30 ECTS-AP	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrer*innen Primarstufe mit abgeschlossenem Lehramtsstudium • Aktives Dienstverhältnis • Vier Jahre Berufserfahrung
	+ 15 ECTS-AP = 30 ECTS-AP	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrer*innen Sekundarstufe abgeschlossenem Studium • Fünf Jahre Berufserfahrung • Nachweis Betreuer*innenausbildung 15 ECTS-AP • Empfehlungsschreiben Schulleitung

<i>Institution</i>	<i>Umfang</i>	<i>Zulassungsbedingungen</i>
Verbund Nord-Ost (PH Niederösterreich, Uni- versität Wien, PH Wien, KPH Wien/Krems)	15 ECTS-AP	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrer*innen an der Primar- und Sekundarstufe • Abgeschlossenes Lehramtsstudium • Aufrechtes Dienstverhältnis • Drei Jahre Berufserfahrung
	+ 15 ECTS-AP = 30 ECTS-AP	<ul style="list-style-type: none"> • Absolvierung Mentoring-Hochschullehrgang mit 15 ECTS-AP

Die Zulassungsbedingungen reichen über unterschiedliche Voraussetzungen bei den Berufserfahrungen, bei der Vorlage eines Empfehlungsschreibens von Direktion bzw. Schulaufsicht bis hin zu einer positiven Absolvierung eines Mentoring-Hochschullehrgangs von 15 ECTS-AP. Überschneidungen zeigen sich vor allem im Bereich des aktiven Dienstverhältnisses sowie beim abgeschlossenen Lehramtsstudium.

Zentrale Inhalte aller Hochschullehrgänge sind die Vermittlung von Professionalisierungsaspekten (z. B. Rollenverständnis), der Erwerb von Kompetenzen für die Begleitung und Beratung (Konfliktmanagement, Beratung in der beruflichen Praxis) sowie berufsfeldspezifische Anteile (Reflexion und Evaluation von Unterricht, Lehren und Lernen). Diese Inhalte werden sowohl bei einem Umfang von 15 ECTS-AP sowie auch beim Hochschullehrgang mit 30 ECTS-AP (hier jedoch vertiefender) behandelt. Weitere zentrale Kompetenzen, die während der Ausbildung angeeignet werden, beziehen sich auf die Reflexions-, Methoden-, Sozial- sowie Beurteilungskompetenz. Die einzelnen Curricula setzen vor allem im 30-ECTS-AP-Hochschullehrgang individuelle Schwerpunkte, die sich je nach Institution unterscheiden können. Themen, die hier standortspezifisch behandelt werden, beziehen sich zum Beispiel auf rechtliche Grundlagen, Qualitätsmerkmale Schule, Prozesse der Personal- und Schulentwicklung, Lerntheorien, mediative Inhalte und Coaching, kollegiale Hospitationen, Diagnostik, Vielfalt oder digitale Kompetenzen.

Aufbauend auf den Mentoring-Hochschullehrgängen gibt es die Möglichkeit, einen Hochschullehrgang mit Masterabschluss zu absolvieren. Die PH Niederösterreich, PH Steiermark oder die PH Burgenland bieten diesen im Umfang von 90 ECTS-AP berufs begleitend mit einer Studiendauer von insgesamt 4 Semestern an (PH Niederösterreich, 2022; PH Steiermark, 2022; PH Burgenland, 2022). Die Zulassung zum Hochschullehrgang mit Masterabschluss setzt ein aktives Dienstverhältnis sowie auch die positive Absolvierung des Mentoring-Hochschullehrgangs mit 30 ECTS-AP voraus. Inhaltlich decken sich Masterhochschullehrgänge mit den oben beschriebenen Inhalten der Hochschullehrgänge; zusätzlich fördert der Masterhochschullehrgang wissenschaftliches Arbeiten, Themen wie das systematische Mentoring und bietet die Möglichkeit, umfassendere Erfahrungen in der Praxis zu sammeln.

4. Resümee

Ziel des vorliegenden Beitrags ist, einen teilweise beispielbasierten Überblick zur Entwicklung der Mentoring-Ausbildung im Bereich der Lehrer*innenbildung in Österreich zu geben. Ausgehend vom traditionellen, auf Nachahmung ausgelegten Meisterlehre-Prinzip hat sich seit der Einführung der Schulpflicht im 18. Jahrhundert ein in die formale Ausbildung integriertes „training on the job“ zunehmend ausdifferenziert. Ab den 1970er Jahren zeichnete sich parallel zur quantitativ wie qualitativ umfangreicher werdenden Lehramtsausbildung ab, dass auch in der mentoriellen Begleitung tätige Lehrpersonen über ihre Berufserfahrung hinaus spezifische Weiterbildungen benötigen, um ihrer diesbezüglichen Aufgabe jenseits des Meisterlehre-Prinzips gerecht werden zu können. So wurden die Mentoring-Hochschullehrgänge wie die Lehramtsausbildungen bis heute inhaltlich wie quantitativ zunehmend umfangreicher. Diese Entwicklungen kulminieren aktuell im Rahmen der Bologna-Struktur (Worek & Kraler, 2021) in Ausbildungslehrgängen, die mit einem Master abschließen.

Insgesamt machen diese Entwicklungen zumindest folgende Aspekte deutlich:

Der Lehrer*innenberuf wird heute als Profession verstanden (Kraler et al., 2022). Entsprechend unterliegt die Ausbildung seit etwa 25 Jahren einer sukzessiven Professionalisierung, die sich formal auch in der Übernahme der Bologna-Struktur und inhaltlich in umfangreichen kompetenzorientierten Ausbildungsmodellen widerspiegelt. Entsprechend, ko-evolutionär, wenn auch mit Verzögerung, entwickeln sich auch Curricula zur Mentoring-Ausbildung. Erste bolognakonforme eigene Masterausbildungen hierzu sind hierfür ein sichtbares Zeichen. Zeitlicher Umfang und Inhalt nehmen nicht nur quantitativ zu, sondern erleben inhaltlich eine differenzierte, auf aktuellsten wissenschaftlichen Befunden basierende curriculare Ausgestaltung. Dies alles sind Zeichen einer Professionalisierung. Man könnte sagen, die Lehrer*innenbildung beginnt nun auch im Bereich des Mentorings in der Profession anzukommen.

Mit der Komplexität des Lehrer*innenberufs entwickelt sich automatisch auch die Komplexität der Mentoring-Tätigkeit. Dies bildet sich ebenfalls in den umfangreicheren Curricula ab. Um hier entsprechend qualifizierte Angebote entwickeln und umsetzen zu können, braucht es Zusammenarbeit. Eine einzelne Institution mag noch so qualifiziert sein und über entsprechende Kompetenzen verfügen. Die Polyvalenz des Berufsbilds bedingt, dass verschiedene, in einem Ausbildungscurriculum zusammenarbeitende Institutionen, die dieses dann auch gemeinsam realisieren, hier wohl in der Regel multiperspektivischere Konzepte anbieten können als von Einzelinstitutionen initiierte. Jede Institution hat ihre Geschichte, Stärken, Schwächen und eigene gewachsene Kultur. Diese wirkt gerade auch in komplexen Weiterbildungsangeboten direkt oder indirekt.

Die Mentor*innenausbildung bezieht sich vielfältig auf zentrale Kernaspekte der Lehrer*innenprofession. Reflexion, Berufsbiografie, Wissensdichotomien, juristische Aspekte, lebenslanges Lernen, um nur einige zu nennen. Das alles in qualitativ möglichst hochwertige, anwendungsorientierte und wissenschaftlich fundierte Curricula zu fassen und auch entsprechend umzusetzen, sollte idealerweise ein gemeinsames, nachhaltiges und diskursives Unterfangen von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten sein.

Referenzverzeichnis

- Braunsteiner, M.-L. & Spiel, C. (Hrsg.). (2019). PädagogInnenbildung. Heiligenkreuz: BeBe.
- Brenn, H. (1991). Hinweise zur Planung, Durchführung und Auswertung von Unterrichtsbeobachtungen. Innsbruck: Studienverlag.
- Brenn, H., Buchberger, F., Eichenberger, H., Freund, J., Harb, H., Klement, K., Künz, I., Lobendanz, A. & Teml, H. (1996). Berufspraktische Studien. Innsbruck: Studienverlag.
- Curriculum Lehrgang Praxislehrer*in bzw. Betreuungslehrer*in (2007). KPH Edith Stein.
- Curriculum für den Lehrgang Mentoring und Coaching 2017. Homepage. Pädagogische Hochschule Steiermark.
- Curriculum Hochschullehrgang Mentoring (2020). Homepage. KPH Edith Stein.
- Curriculum Hochschullehrgang Mentoring (2019). Homepage. PH Oberösterreich.
- Curriculum Hochschullehrgang Mentoring (2020). Homepage. PH Burgenland.
- Curriculum Hochschullehrgang Mentoring (2021a). Homepage. PH Vorarlberg.
- Curriculum Hochschullehrgang Mentoring (2021b). Homepage. PH Kärnten
- Dammerer, J. (2022). Die zweite Phase der Lehrer*innen-Bildung in Österreich. In Wiesner, C., Windl, E. & Dammerer, J. (2020), Mentoring im pädagogischen Kontext.
- Enzelberger, S. (2001). Sozialgeschichte des Lehrerberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Haas, E. (2021). Mentoringprozesse in der Lehrer:innenausbildung. Gelingensbedingungen für Schulpraktika. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Juen, G. (1986). Lehren – Bilden – Lehrerbildung. 150 Jahre Lehrerbildung in Zams. 1836–1986. Pädagogische Akademie Zams. Thaur: Kulturverlag.
- Kraler, C., Bacher, S. & Schreiner, C. (2022). Prolegomena zur Professionalisierung (in) der Lehrer*innenbildung: Entwicklungen der Profession über gewachsene Grenzen hinaus. In: Brocca, N., Dittrich, A. K. & Kolb, J. (Hrsg.), Grenzgänge und Grenzziehungen. Transdisziplinäre Ansätze in der Lehrer*innenbildung. Innsbruck: iup. 19–50.
- Kraler, C. & Schreiner, C. (2021). Die Mentorenausbildung als professionsspezifische Entwicklungsaufgabe. Mentorielle Gelingensbedingungen zwischen normativen Berufsanforderungen und resonativen interpersonellen Entwicklungsräumen. In: Wiesner, C., Windl, E. & Dammerer, J. (Hrsg.), Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren. Innsbruck: Studienverlag.
- Kraler, C., Reich, K. et al. (2019). Kontext, Genese und Entwicklung des Lehramtsstudiums im Verbund LehrerInnenbildung West. In: Braunsteiner, M.-L. & Spiel, C. (Hrsg.), PädagogInnenbildung. Heiligenkreuz: BeBe. 251–264.
- Kraler, C. & Schratz, M. (2006). Neue Lernkulturen: Von allwissenden Lehrmeistern zu starken Lernräumen. In: Chisholm, L., Möller, H. & Schratz, M. (Hrsg.), Bildung schafft Zukunft. Innsbruck: iup. 46–65.
- Lechthaler, A. (1966). Von Lehrerbildnern, Zöglingen und Lehrern des Innsbrucker Pädagogiums und seiner Vorgänger. Zur Zweihundertjahrfeier im Jahr 1967. Innsbruck: Universitätsverlag Wagner.
- PH Niederösterreich (2022). Mentoring – Hochschullehrgang mit Masterabschluss. [<https://www.ph-noe.ac.at/de/weiterbildung/hochschullehrgaenge-mit-masterabschluss/mentoring>; zugegriffen am 10.7.2022]

- PH Steiermark (2022). Masterlehrgang Mentoring. [<https://www.phst.at/fortbildung-beratung/weiterbildung/masterlehrgaenge/mentoring/>; zugegriffen am 10.7.2022]
- PH Burgenland (2022). Mentoring mit Masterabschluss. [<https://www.ph-burgenland.at/studium/hochschullehrgaenge/mentoring-mit-masterabschluss/>; zugegriffen am 10.7. 2022]
- Seel, H. (2010). Einführung in die Schulgeschichte Österreichs. Innsbruck: Studienverlag.
- Theresianische Schulordnung (1774). [[https://www.geschichtewiki.wien.gv.at/Allgemeine_Schulordnung_\(1774\)](https://www.geschichtewiki.wien.gv.at/Allgemeine_Schulordnung_(1774)); zugegriffen am 28.06.2022].
- Topsch, W. (2004b). Schulpraxis in der Lehrerbildung. In: Blömeke, S., Reinhold, P., Tulodziecki, G. & Wildt, J. (Hrsg.), (2004). Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag. 476–486.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (1968). Recommendation concerning the status of teachers. Adopted by the special intergovernmental conference on the status of teachers. Paris. 5. October 1966. London: Department of Education and Science.
- Universität Wien (2022). Weiterbildung zum Mentor/Mentor*in. [<https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/weiterbildung/weiterbildung-mentoring/>; zugegriffen am 28.06.2022]
- Windl, E. (2021). Mentoring in den Pädagogisch-praktischen Studien – Von der Meisterlehre zum kollaborativen Mentoring. In: Dammerer, J., Wiesner, C. & Windl, E. (2020), Mentoring im pädagogischen Kontext. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden. Innsbruck, Wien: Studienverlag.
- Worek, D. & Kraler, C. (Eds.) (2021). Teacher Education. The Bologna Process and the Future of Teaching. Münster, New York: Waxmann.
- Zymek, B. (2004). Geschichte des Schulwesens und des Lehrberufs. In: Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.), Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS. 205–240.

Die zentrale Rolle der schulischen Führungskraft bei der Implementierung von Mentoring-Programmen in der autonomen Schule

Abstract

In diesem Beitrag wird die Rolle der schulischen Führungskraft bei der Implementierung von Mentoring-Programmen und deren Einbettung in die Schulkultur beleuchtet sowie der Frage nachgegangen, wie Schulleitungen in der autonomen Schule das Instrument Mentoring zielgerichtet im Rahmen der Personal-, Team- und Organisationsentwicklung am Schulstandort einsetzen können. Neben den Argumenten für den nutzenstiftenden Einsatz von Mentoring werden die Aufgaben der Schulleitungspersonen bei der Konzeptionierung und Planung eines Mentoring-Programms dargelegt. Der Beitrag soll schulische Führungskräfte dazu ermutigen, Mentoring als bewährtes Instrument der Personalentwicklung zur Förderung und Unterstützung der Mitarbeiter*innen in ihrer persönlichen und beruflichen Entwicklung einzusetzen und im Rahmen eines Schulentwicklungsprojekts ein auf den Schulstandort zugeschnittenes, geeignetes Konzept zur Einführung von Mentoring zu entwickeln und dieses später als Prozess zu verankern.

1. Rechtliche Rahmenbedingungen

In Österreich regelt § 56 Schulunterrichtsgesetz (SchUG) die Angelegenheiten der Schulleitung, exemplarisch sind hier einige Punkte erwähnt: „(1) Der Schulleiter ist für die Besorgung aller Angelegenheiten nach diesem Bundesgesetz zuständig, sofern dieses nicht die Zuständigkeit anderer schulischer Organe oder der Schulbehörden festlegt. (2) Der Schulleiter ist der unmittelbare Vorgesetzte aller an der Schule tätigen Lehrer und sonstigen Bediensteten. Ihm obliegen die Leitung der Schule und die Pflege der Verbindung zwischen der Schule, den Schülern und den Erziehungsberechtigten, bei Berufsschulen auch den Lehrberechtigten. Seine Aufgaben umfassen insbesondere Schulleitung und -management, Qualitätsmanagement, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Führung und Personalentwicklung sowie Außenbeziehungen und Öffnung der Schule. (3) Der Schulleiter hat die Lehrer in ihrer Unterrichts- und Erziehungsarbeit (§ 17) zu beraten und sich vom Stand des Unterrichtes und von den Leistungen der Schüler regelmäßig zu überzeugen. (4) Außer den ihm obliegenden unterrichtlichen, erzieherischen und administrativen Aufgaben hat er für die Einhaltung aller Rechtsvorschriften und schulbehördlichen Weisungen sowie für die Führung der Amtsschriften der Schule und die Ordnung in der Schule zu sorgen. [...]“

Die rechtlichen Regelungen für Schulautonomie durch das Bildungsreformgesetz 2017 räumen Schulleitungen erweiterte Gestaltungsräume für pädagogische und organisatorische Belange sowie ein neues Ausmaß an personellen Freiräumen ein. Exemplarisch werden hier zwei Maßnahmen genannt: schulautonome Unterrichtsorganisation und schulautonome Personalauswahl und -entwicklung. Wie aber kann nun Schulleitung unter den gegebenen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen konkret im Rahmen der Personalentwicklung Mentoring unterstützen?

2. Die Rolle der Schulleitung im Mentoring-Prozess

Das Wechselspiel aus rechtlichen Vorgaben und eigenverantwortlichem pädagogischem Gestalten an der Schule stellt alle Betroffenen in ihrem pädagogischen Handeln vor komplexe und zum Teil neue Herausforderungen (Schratz, 2012–2020). Die am Schulstandort gemeinsam entwickelten standortbezogenen Visionen und Zielbilder können das Handeln unterstützen, ebenso kann das regelmäßige Reflektieren und Feedbackgeben zur Sichtbarmachung der Erfolge hilfreich und förderlich sein. Partizipation, Verantwortungsteilung und Entwicklungsarbeit im Dialog nehmen einen besonderen Stellenwert ein (Schratz & Schley, 2014).

In einer partizipativ bzw. kooperativ orientierten Schulkultur übernehmen Lehrkräfte im Rahmen des Schul- und Qualitätsentwicklungsmanagements Verantwortung und entlasten die Schulleitungsperson im Zusammenhang mit kooperativer Führung. Mit den steigenden Anforderungen an die Organisation und Institution Schule gewinnen die übertragenen Aufgaben immer mehr an Bedeutung, weshalb systematisches Personalmanagement daher im Zentrum von Schulführung steht (Huber & Schneider, 2021).

Schulleitungen gestalten durch ihr Handeln in der Personal-, Team- und Schulentwicklung und die damit verbundenen Maßnahmen der Professionalisierung die Professionalisierungskultur am Schulstandort (Maier-Röseler, 2021). Huber und Schneider (2021, S. 109) führen in diesem Zusammenhang an, dass „Schule ein Gestaltungsraum ist, der die an Bildung beteiligten Akteure [sic!] einbindet und ihnen vielfältige Entwicklungs- und Bewährungsfelder bietet“, wobei Personalentwicklung viele verschiedene Facetten aufweist (Stamann & Kansteiner, 2014). Der Gestaltungsraum erstreckt sich über die gesamte Berufslaufbahn der Lehrkräfte. Umso wichtiger erscheint daher im Sinne der Personalentwicklung das bewusste Wahrnehmen der Gestaltungsmöglichkeiten über einen längeren Zeitraum. Bereits in der Lehrerbildung wird Feedback zur Förderung der Professionalisierung eingesetzt und im Schulalltag in Form einer unterstützenden Laufbahnbegleitung etabliert (Huber & Schneider, 2021). Sei es beim Übergang vom Lehramtsstudium in den Beruf, bei der Einarbeitung erfahrener Pädagog*innen im Zusammenhang mit Dienstzuteilung oder Versetzung sowie beim systematischen Talent-Management auf der Führungskräfteebene: Mentoring stellt als Personalentwicklungsmaßnahme eine intensive Form der Mitarbeiterförderung dar, unterscheidet sich jedoch durch den reflexiven Austausch und die gleichzeitige Förderung der Mentor*innen maßgeblich von anderen Personalentwicklungswerkzeugen. Die schulische Führungskraft kann durch Mentoring die Aufgaben der Mentor*innen gezielt als Instrument für deren Weiterbildung einsetzen oder auch selbst als Mentor*in fungieren (Graf & Edelkraut, 2017).

Bei der Planung von Qualifizierungsmaßnahmen ist neben der Qualifizierung der Mentees und der Ausbildung der Mentor*innen auch die Rolle der schulischen Führungskraft im

Mentoring-Prozess zu berücksichtigen (Graf & Edelkraut, 2017). Im Rahmen der Nachfolgeplanung bzw. des Talente-Managements fungiert die Führungskraft selbst als Mentor*in, allerdings mit unterschiedlichen Interessen. Während Führung klassischerweise auf Delegation und Kontrolle mit Fokus auf den Zielen der Organisation basiert, ist die Aufgabe der Führungskraft als Mentor*in durch Beratung und Vermittlung gekennzeichnet, wobei vor allem das Interesse an der Person des Mentees sowie die eigene Professionalisierung im Vordergrund stehen. Umgekehrt wechseln Mentor*innen in die Rolle einer Führungskraft, die jedoch in der formellen Hierarchie der Organisation nicht mit Vollmachten bzw. Befugnissen ausgestattet ist, demnach auch keine Weisungen erteilen kann (Pflaum, 2017). Das ist ein wichtiger Grund, warum Mentoring sehr erfolgreich sein kann, weil es keine Hierarchien in diesen Beziehungen gibt und daher auch keine Abhängigkeiten und damit verbunden auch keine im foucaultschen Sinne „mächtigere“ Person.

Aus Sicht der Schulleitung eignet sich Mentoring auch als eigene Personalentwicklungsmaßnahme, da die Auseinandersetzung mit den Mentees und das Reflektieren des eigenen Führungsverhaltens einen wertvollen Erfahrungs- und Kompetenzzuwachs bewirkt (Graf & Edelkraut, 2017).

3. Kompetenzen und Aufgabenbereiche der Schulleitung

In der im Rahmen des Erasmus+-Projekts INNOVITAS erschienenen Publikation „Berufsbild Schulleiter/in“ wird ein europäisches Berufsbild für Schulleitungspersonen in autonomen Schulen skizziert. Welche Kompetenzen braucht eine Schulleitung, um die Aufgabe professionell erledigen zu können? In alphabetischer Reihenfolge werden angeführt: Delegieren, Empathie, Entscheidungsstärke, Fähigkeit zur Selbstorganisation, Einbringen von Innovationen, Kommunikationskompetenz, Konfliktfähigkeit, Kooperationsbereitschaft, Kreativitätsförderung, Leistungsbereitschaft, Mitarbeiterorientierung, Optimismus, Organisationskompetenz, Personalentwicklung und -führung, Repräsentation der Schule nach außen, Sachorientierung, Selbstvertrauen, Weiterentwicklung der eigenen Professionalität, Verantwortung übernehmen für die Qualität des Unterrichts am Standort und visionäres Denken (Heißenberger, 2019).

Welche Aufgaben hat Schulleitung zu erfüllen? In alphabetischer Reihenfolge werden angeführt: Anregen des pädagogischen Diskurses im Kollegium, Auswahl von Lehrpersonen, Förderung der Lehrpersonen durch Fortbildungsplanung, Förderung der Lehrpersonen durch Ziele und Visionen, Führen von Mitarbeitergesprächen, Kenntnisse im Schulrecht, Kenntnisse in der Schulverwaltung, Kommunikation am Schulstandort, Organisation gemeinsamer Aktivitäten im Rahmen der Schulkultur zur Pflege der Beziehungen am Standort, Öffentlichkeitsarbeit, Unterricht hospitieren und rückmelden und Weiterentwicklung des Standorts (Heißenberger, 2019).

Zu den wesentlichen Aufgaben der schulischen Führungskraft zählt auch die Verbreitung von Wissen am Schulstandort. Hinterhuber und Krauthammer (2015) führen diesbezüglich an, dass Wissen umso stärker vermehrt wird, je größer die Zahl jener ist, die an der Verbreitung teilnehmen. Die Schulleitung unterstützt und fördert durch den Einsatz von Mentoring den systematischen Austausch von Wissen und Erfahrung sowohl in der Personaleinführung als auch in der Karriere- und Laufbahnplanung (Becker, 2013; Föhls-Königslechner & Müller-Camen, 2015).

Damit sich schulische Institutionen weiterentwickeln können, braucht es für die systematische Nutzung von Professionalisierungsmaßnahmen Qualitätssicherung in Form von formativer und summativer Evaluation zur Optimierung der Personalentwicklungsarbeit (Böckelmann & Mäder, 2018). Es ist Aufgabe der schulischen Führungskraft, mit den Mentor*innen im Rahmen einer formellen Vereinbarung im Vorfeld klare Ziele zu definieren (Böckelmann & Mäder, 2018; Graf & Edelkraut, 2017) und die Zielerreichung sowie die Einhaltung des festgelegten Evaluationsprozesses zu kontrollieren. Evaluation im Mentoring-Prozess entspricht einem kontinuierlich begleitenden Prozess, in dem von der Führungskraft kontrolliert wird, ob die Tandems aktiv sind und ob die Arbeit zwischen Mentor*innen und Mentees auf die Ziele und Visionen der Schule ausgerichtet ist (Graf & Edelkraut, 2017).

In modernen Organisationen gilt informelles Mentoring als Schlüsselkompetenz von Führungskräften (Hart, 2009). Zum Kompetenzprofil der Schulleitungsperson in der Rolle des*der Mentor*in bei der Führungskräfteentwicklung gehören „Offenheit, Flexibilität und Zuverlässigkeit, Teamfähigkeit, breites Erfahrungsspektrum und gute Vernetzung im Berufsfeld“ (Nieskens & Lobell, 2018, S. 203 f.). Für das Kollegium fungiert die schulische Führungskraft als Vorbild, besonders in Bezug auf das Vorleben der Werte der Organisation – der Schulkultur (Hinterhuber & Krauthammer, 2015). Das Rollenmodell (Role modeling) zählt daher auch zu den grundlegendsten Mentoring-Funktionen (Pflaum, 2017) auch im Hinblick darauf, dass Führungskräfte als Mentor*innen aller Mitarbeiter*innen gelten, indem sie jede Begegnung dazu nutzen, ihre Erfahrungen in Bezug auf die Umsetzung von Vision und Strategie anschaulich zu präsentieren (Hinterhuber & Krauthammer, 2015).

4. Neue Handlungsspielräume als Chance

Die durch das Bildungsreformgesetz 2017 gewonnenen personellen Handlungsspielräume erfordern eine weitere kritische Auseinandersetzung mit dem Berufsbild der Schulleitung in Bezug auf die Aspekte Professionalisierung und Personalentwicklung. Die rechtlich umschriebenen Aufgaben einer Schulleitungsperson in diesem Zusammenhang sind beispielsweise die Auswahl sowie die Fort- und Weiterbildung des pädagogischen Personals und die Personalbewirtschaftung. Diese erfordern eine Weiterentwicklung der Führungskompetenzen und besondere Kenntnisse über den Einsatz von Personalentwicklungswerkzeugen (BMBWF, 2019). Die zunehmende Bedeutung von Personalmanagement wird auch durch die Einbettung in das schulische Qualitätsmanagement deutlich. Im Qualitätsrahmen für Schulen sind in der Qualitätsdimension „Führen und Leiten“ die Qualitätskriterien für Schulen in Bezug auf Auswahl und Entwicklung aller an der Schule tätigen Personen beschrieben. Demnach zählt es zu den Führungsaufgaben der Schulleitung, die Fähigkeiten und Entwicklungspotenziale der Lehrenden zu erkennen und durch Personalentwicklungsmaßnahmen zu fördern (BMBWF, 2020).

Soll Mentoring als professionelle Personalentwicklungsmaßnahme eingesetzt werden, ist es zielführend, das Mentoring-Programm inhaltlich und organisatorisch vorzubereiten, indem neben der Einführung und Umsetzung auch die Ziele und Inhalte, die Auswahl und Ausbildung geeigneter Mentor*innen sowie die Evaluation geplant werden (Becker, 2013; Rademacher & Weber, 2017). Abb. 1 zeigt die Phasen eines systematischen Mentoring-Prozesses. Nach der Auswahl und Zuordnung von Mentor*innen und Mentees werden die Häufigkeit, der Ort, die Art und Weise der Treffen, die Form der Dokumentation sowie die

Erwartungen (Leistung und Gegenleistung) vereinbart. Nach der Arbeitsphase erfolgt die Evaluation der gemeinsamen Arbeit und die Bewertung der erreichten Ergebnisse anhand subjektiver Einschätzungen und objektiver Messverfahren (Becker, 2013).

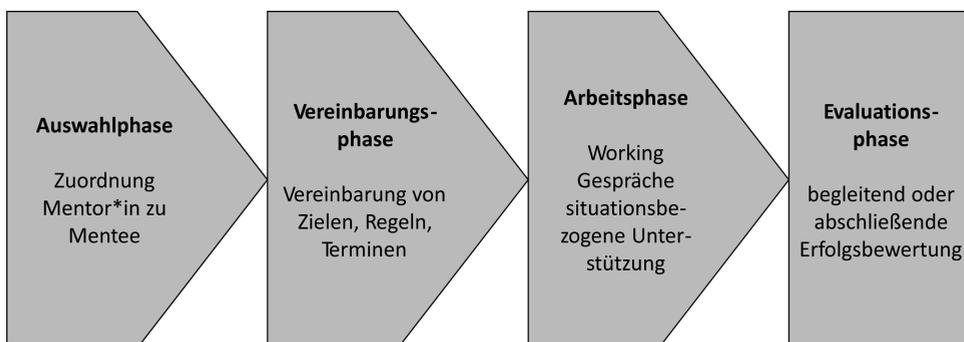


Abb. 1: Phasen des systematischen Mentoring-Prozesses (nach Becker, 2013, S. 671)

Der schulischen Führungskraft wird empfohlen, den Mentoring-Prozess bewusst als Win-win-Situation zu gestalten, damit neben den Mentees und den Mentor*innen auch die Organisation vom Erfahrungsaustausch profitiert (Becker, 2013). Insofern kann man eine solche Situation als Win-win-win-Situation bezeichnen. Wenn die gewünschten Effekte von Mentoring eintreten, werden vielversprechende Nachwuchskräfte gewonnen, Mentees erhalten die Chance, im Rahmen des Austauschs mit erfahrenen Kolleg*innen anhand konkreter Beispiele des schulischen Alltags zu lernen, und Mentor*innen können ihr Wissen und ihre Expertise weitergeben. Gleichzeitig können sie Bereicherung im Austausch mit den Mentees und deren unterschiedlichem Erfahrungshintergrund finden (Rademacher & Weber, 2017). Berufseinsteiger*innen bringen als Mentees zudem neue Erkenntnisse aus der tertiären Bildung und schulfremde Erfahrungen ein, wovon neben den Mentor*innen die ganze Schule profitieren kann (Barda, 2017). Neue Lehrpersonen bringen neue Ideen, neue Haltungen usw. ins System, daher kann es nicht um eine Anpassung von Berufseinsteiger*innen gehen!

„Im Zentrum von Führungshandeln im und für den Gestaltungsraum Schule steht zum einen das Personalmanagement und zum anderen das Qualitätsmanagement“ (Huber & Schneider, 2021, S. 111). Huber (2010) betont in diesem Zusammenhang, dass Qualitätsmanagement eine genuine Schulleitungsaufgabe darstellt. Schulische Führungskräfte tragen daher die Verantwortung für die Qualität der schulischen Prozesse (Landwehr & Steiner, 2008). Mentoring kann im Rahmen des schulischen Qualitätsmanagements als Instrument dazu genutzt werden, die Personalentwicklungsprozesse zur Professionalisierung des Lehrkörpers zu unterstützen. Für die gelingende Einführung eines Mentoring-Programms zur Qualitätsentwicklung und -sicherung muss die Schulleitung die entsprechenden Rahmenbedingungen zur Verfügung stellen (Raufelder & Ittel, 2012). Zudem ist es Aufgabe der schulischen Führungskraft, darauf zu achten, dass die vorhandenen Daten von der Evaluation der Prozesse zur kontinuierlichen Verbesserung derselben genutzt werden (Huber, 2010).

5. Mentoring als Teil der Führungskultur

Im Vordergrund des Schulleitungshandelns im Kontext der Lehrerprofessionalisierung steht die Förderung einer organisationalen Lernkultur durch eine strategisch orientierte Führungskraft (Böckelmann & Mäder, 2018). Dies erfordert bestimmte Einstellungen und Haltungen wie Offenheit und die Bereitschaft zur Kooperation (Maier-Röseler, 2021). Für die erfolgreiche und nachhaltige Umsetzung von Personalentwicklung braucht es zudem eine lernförderliche Kultur (Böckelmann & Mäder, 2018). Eine Führungskraft, die kulturprägende Werte wie Vertrauen und Wertschätzung vorlebt, fungiert dabei als Schlüsselfigur für die Schaffung einer positiven Fehlerkultur und berücksichtigt den Faktor Team-Lernen gezielt in der Personalarbeit (Tscherne, 2021). Folglich ist Mentoring, verstanden als Beitrag für eine lernförderliche Führungs-, Evaluations- und Fehlerkultur, in der das wechselseitige Lernen auf allen Ebenen der Organisation gefördert wird, mehr als nur eine flankierende Personalentwicklungsmaßnahme (Höher, 2017). Mentoring erfordert von allen Beteiligten ein Rollenverständnis, das von der Bereitschaft geprägt ist, „am grundlegenden Wandel der Sichtweisen von Schule und Unterricht mitzuwirken“ (Hecht & Theurl, 2020).

Im Mittelpunkt des Mentoring-Prozesses stehen die Anwendung und Förderung der sozialen Kompetenzen in beruflichen Situationen (Wegerich, 2015). Die Schule profitiert so in vielerlei Hinsicht von Mentoring, u. a. durch erhöhte Mitarbeiterzufriedenheit, gesteigerte Kreativität und Loyalität, das Ausnützen von Synergien sowie die verstärkte Anpassungsfähigkeit in neuen Situationen (Hart, 2009). Durch Mentoring wird die Netzwerkbildung und die Weiterentwicklung der Organisationskultur gefördert, wobei die Einbindung der schulischen Führungskräfte bei der Implementierung des Mentoring-Prozesses wesentlich scheint (Wegerich, 2015). Üben Führungskräfte die Rolle der Mentor*innen aus, geben sie ihr Wissen und ihre Erfahrung an die Mitglieder ihrer Organisation bzw. an ihre Organisation als solche zurück, fördern das Streben nach gemeinsamen Zielen und tragen so zur Bildung von Loyalität bei, wodurch eine tiefgreifende Veränderungsbereitschaft entsteht (Hart, 2009). In dieser Konstellation kann die Hierarchie allerdings auch erschwerend empfunden werden.

Eine Möglichkeit für schulische Führungskräfte, sich selbst als Mentor*innen weiterzubilden, ist das organisationsübergreifende Mentoring-Programm Cross-Mentoring, bei dem Mentor*innen und Mentees aus verschiedenen Schulen kommen (Domsch et al., 2017). Cross-Mentoring-Programme zeigen bei der Professionalisierung von erfahrenen Führungskräften besonders Wirkung, da sie „das selbstreflektierte Handeln und Denken schärfen“ (Rudat, 2017, S. 28). Cross-Mentoring hat eine nachhaltige Wirkung auf die Schulkultur, da es auf einer ausgeprägten Fehlerkultur basiert, einer Fehler-Nutzen-Kultur, in der Fehler als Chance zum Lernen verstanden werden (Stadelmann, 2017).

Das Überwinden der Organisationsgrenzen kann Schulleiter*innen dabei helfen, mit schulfremden Führungskräften den eigenen Führungsstil und die eigene Organisation aus einer veränderten Perspektive zu reflektieren (Domsch et al., 2017). Beginnende Führungskräfte setzen sich als Mentees in ihrer neuen Führungsrolle auseinander und entwickeln durch das Feedback der erfahrenen Führungskräfte – der Mentor*innen – ihr persönliches Rollenverständnis. Für die Mentor*innen bietet das Cross-Mentoring-Programm die Möglichkeit, ein möglicherweise eingefahrenes Führungsverhalten zu überdenken. Selbstreflexion und Feedback gelten in beiden Fällen als Schlüssel zum Erfolg (Rudat, 2017). Hinzu kommt, dass der nicht vorhandene gemeinsame Situations- und Organisationskontext größtmögliche Offenheit zwischen Mentor*in und Mentee ermöglicht (Domsch et al., 2017).

Mentoring als Selbst- und Mitverantwortung

Die personale Dimension beschreibt die gegenseitige Achtung und das Selbst- und Mitverantwortlich-Sein im Mentoring-Prozess.

Mentoring als wechselseitiger, sinnorientierter Prozess

Die soziale Dimension des Begriffs Führungskultur beschreibt die Wechselseitigkeit im Sinne eines mehrfachen Nutzens: Einerseits unterstützt das Personalentwicklungsinstrument Mentoring die schulische Führungskraft in der autonomen Schule bei der Erfüllung ihrer Führungsaufgaben hinsichtlich der Entwicklung und Förderung ihrer Mitarbeiter*innen. Mentoring gilt als bewährte Form des informellen Lernens und als effektive Methode zur Förderung von Talenten (Rademacher & Weber, 2017). Die Anwendungsbereiche für Mentoring in der Schule sind breit gestreut, z. B. bei der Begleitung in biografisch kritischen Phasen. Im Onboarding-Prozess unterstützt Mentoring andererseits die Integration von beginnenden Lehrpersonen oder Umsteiger*innen in die Organisationskultur (Graf & Edelkraut, 2017), wodurch die Identifikation und das Zugehörigkeitsgefühl der neuen Mitarbeiter*innen mit der Schule gefördert wird (Barda, 2017). Es geht um ein aktives Mitgestalten der vorhandenen Kultur und um Neues, das von beginnenden Lehrpersonen eingebracht wird. So kann Schule ständig weiterentwickelt werden.

Der intergenerative Wissenstransfer im Kontext von Demografie bei Pensionierungen wird durch die Methode Mentoring ebenso gefördert. Mentoring spielt vor allem im Wissensmanagement eine entscheidende Rolle, da formelles Mentoring prinzipiell darauf ausgerichtet ist, dass zwei Organisationsmitglieder für eine meist zeitlich begrenzte Periode ihr Wissen teilen, wobei bei der*dem Mentor*in ein Erfahrungs- und Wissensvorsprung vorhanden ist (Graf & Edelkraut, 2017).

Mentoring als Verantwortungsübernahme

Der Prozess des Mentorings setzt immer das Übernehmen von Verantwortung voraus und gleichzeitig die Offenheit für Neues.

Mentoring als Selbstverständnis von Shared Leadership

Delegieren ermöglicht es der schulischen Führungskraft, der Personalentwicklung hohe Priorität einzuräumen (Stamann & Kansteiner, 2014). Im Rahmen von Shared Leadership ist Mentoring ein wichtiges Führungsinstrument, das es der Führungskraft ermöglicht, die Aufgabe, neue Lehrkräfte in das Kollegium zu integrieren, an erfahrene Kolleg*innen zu delegieren beziehungsweise diese Induktion von beginnenden Kolleg*innen miteinander zu teilen, um sich selbst zu entlasten und gleichzeitig die Teamorientierung zu fördern, aber auch, um der Personalentwicklung einen hohen Stellenwert einräumen zu können (Barda, 2017).

Die organisationale Dimension von Mentoring

Das Mentoring-Verständnis war lange Zeit vom Top-down-Gedanken geprägt, in dem die Mentor*innen die aktive, instruierende Rolle und die Mentees eine eher passive Rolle eingenommen haben. In den letzten Jahren wird der Fokus verstärkt auf die Personalentwicklung für Mentor*innen gelegt (Höher, 2017). Wohl auch, weil die ganze Organisation durch den organisations- und hierarchieübergreifenden Austausch von Mentoring profitieren kann (Graf & Edelkraut, 2017). Talente werden gefördert und die Mitarbeiterbindung wird durch individuelle Entwicklungsmöglichkeiten erhöht (Hart, 2009). Zudem trägt Mentoring zur Institutionalisierung der wechselseitigen Lernbeziehungen und zur Optimierung von Kommunikationsprozessen innerhalb der Organisation bei (Wegerich, 2015).

„Mentoring verändert Menschen und Menschen verändern Organisationen“, daher trägt Mentoring aktiv zur Stärkung der Organisationskultur bei (Graf & Edelkraut, 2017, S. 243). Auf organisationaler Ebene hat sich Mentoring sowohl als Methode der Organisations- als auch der Personalentwicklung aufgrund seiner feedback-, erfahrungs- und wissensbasierten Verfahren als besonders wirksam erwiesen (Rademacher & Weber, 2017), da sowohl die Organisation Schule, die Mentees als auch die Mentor*innen davon profitieren. Hier kann man von einer Win-win-win-Situation sprechen. Der Schulstandort kann durch Mentoring die Erreichung der organisationalen und institutionellen Ziele in Bezug auf die folgenden Bereiche fördern (Graf & Edelkraut, 2017):

- Vernetzung
- Entwicklung zur lernenden Organisation
- Veränderungsmanagement
- Wissensmanagement

Durch die verstärkte Vernetzung von Mentor*innen und Mentees wird die Kommunikation innerhalb und außerhalb der Schule intensiviert, wodurch Arbeitsprozesse beschleunigt, Synergieeffekte identifiziert und genutzt sowie gemeinsame Ziele und Aktivitäten diskutiert und gemeinsam verfolgt werden (Graf & Edelkraut, 2017).

Durch die im Rahmen von Mentoring entstandene Vernetzung werden Informationen und Wissen kanalisiert und verteilt, was neben der Stärkung des Vertrauens als eine Bedingung zur Entwicklung einer lernenden Organisation gilt (Graf & Edelkraut, 2017). Die Lernfähigkeit einer Organisation wird auch dadurch bestimmt, wie neues Wissen in die Organisation gelangt und Inhalte verfügbar gemacht werden. Mentoring wird dahingehend eingesetzt, um individuelle Lernprozesse zu begleiten und trägt dazu bei, dass Wissen bzw. Inhalte und Veränderungen zur Unterrichtsentwicklung gemeinsam genutzt werden (Graf & Edelkraut, 2017).

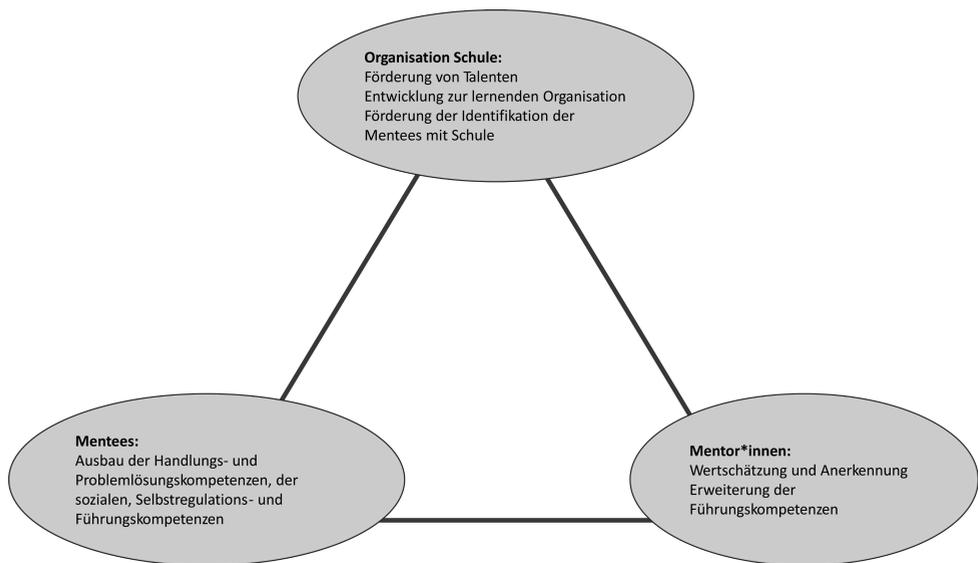


Abb. 2: Win-win-Situation von Mentoring (nach Rademacher & Weber, 2017, S. 5)

Dammerer (2020) schreibt, dass Mentoring in der Personalentwicklung als eine Win-win-Situation beschrieben werden kann und führt dabei drei Profitteur*innen an: Schule als lernende Organisation, Mentor*innen und Mentees. Mentees profitieren vom Zugang zu Führungsmöglichkeiten, von beruflicher Mobilität sowie erhöhter Anpassungsfähigkeit in neuen Situationen, von größerer Akzeptanz innerhalb der Organisation, weniger Arbeitsstress und von der Reduzierung von Rollenkonflikten. Darüber hinaus partizipieren die Mentees durch die Zusammenarbeit mit den Mentor*innen an deren Glaubwürdigkeit und Einfluss (Hart, 2009). Mentoring nutzt der gesamten Schule, weil durch die kollegiale Zusammenarbeit das standortbezogene Wissen erhalten und gezielt weitergegeben wird (Dammerer, 2020). Einerseits wird das vorhandene Wissen innerhalb der Tandems Mentee und Mentor*in geteilt, aber es erfolgt auch ein Erfahrungsaustausch zwischen den Gruppen der Mentor*innen und den Mentees, wodurch Wissen innerhalb der Schule disseminiert und weiterentwickelt werden kann. Mentoring wird daher gezielt als „Cultural Change Offensive“ eingesetzt, um eine team- und wissensbasierte Organisationskultur, die Identifikation mit der Organisation und eine effizienzsteigernde Kommunikationskultur zu fördern. Die besondere Herausforderung besteht darin, dass das Wissen aktuell gehalten und strukturiert weitergegeben werden kann (Graf & Edelkraut, 2017).

Im Onboarding-Prozess von Berufseinsteiger*innen kann Mentoring gezielt dazu eingesetzt werden, die gemeinsamen Werte, die Schulkultur zu kommunizieren (Rademacher & Weber, 2017). Um allen neuen Mitarbeiter*innen den Einstieg in den Schulstandort zu erleichtern, sollten in der Gestaltung des Onboarding-Prozesses neben den aufgabenbezogenen Aspekten die formellen und informellen Strukturen der Organisation berücksichtigt und so die kulturelle Passung gefördert werden. Vor allem sollen die Werte in den Bereichen der Team- und Organisationskultur sowie die gelebte Fehlerkultur vermittelt werden (Rademacher & Weber, 2017).

Durch Mentoring wird vor allem das nicht sichtbare Wissen im Zusammenhang mit Schulkultur gezielt weitergegeben. Die mit der Schulkultur und den Strukturen vertrauten Mentor*innen unterstützen den Berufseinstieg bzw. einen Einstieg am neuen Schulstandort, indem sie dabei unterstützen, mögliche Hindernisse und Stolpersteine vorzeitig zu identifizieren und vor allem Nichtformelles und das organisatorische Verhalten im Rahmen der Weitergabe ihrer Erfahrungen vermitteln (Rademacher & Weber, 2017). Abbildung 3 zeigt das Eisberg-Modell der Organisationskultur, deren Kern die grundlegenden Überzeugungen und Werthaltungen sind, die unsichtbar unter der Oberfläche liegen und sich beispielsweise im gegenseitigen Umgang manifestieren (Kasper & Schmidt, 2015). Die Organisation profitiert davon, dass Mentees vermittelt wird, welchen Beitrag sie zum großen Ganzen leisten können, wodurch das Gefühl von Sinnhaftigkeit gefördert und die Arbeitsmotivation gesteigert wird (Rademacher & Weber, 2017). Auf der anderen Seite kann das Feedback aus dem Mentoring-Prozess als Impuls für den kontinuierlichen Wertewandel in der Schule genutzt werden (Dallwitz-Wegner, 2016).

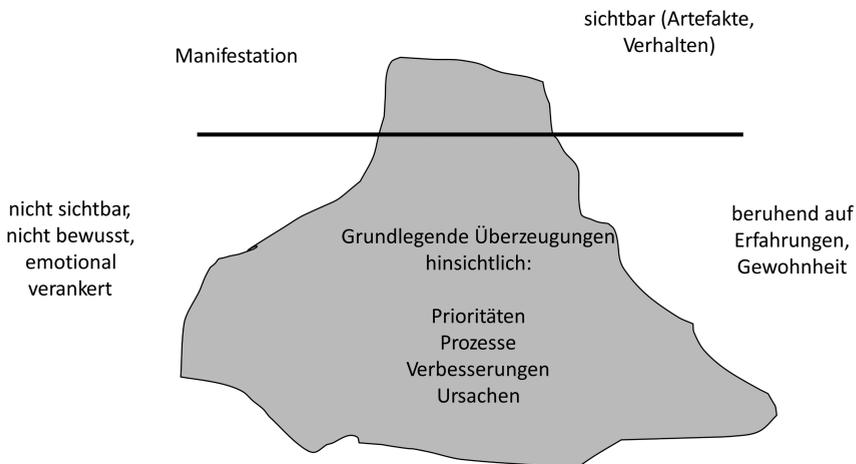


Abb. 3: Eisberg-Modell der Organisationskultur (nach Sackmann, 2004, S. 25)

Mentoring als systemische Reflexion

„Die systemischen Gestaltungsformen betrachten schulisches Handeln in einem ganzheitlichen Kontext. Führung ist gekennzeichnet durch verantwortungsvolle systemische Reflexion der Schule und ihres Umfelds, geleitet etwa durch systemische Reflexion von Evidenzen und Zielbildern. Kultur wird ein Teil von Führung, indem sie die Außensicht und -darstellung der Schule in ihren pädagogischen Zielsetzungen, den gepflegten Unterrichtsformen sowie in den künstlerischen, sozialen und geistigen Lebensäußerungen der Schulgemeinschaft betrachtet.“ (https://de.wikipedia.org/wiki/F%C3%BChrungskultur_in_der_Schulp%C3%A4dagogik)

6. Schulisches Personalmanagement

Im schulischen Personalmanagement initiieren, begleiten und unterstützen Schulleiter*innen die Professionalisierung ihrer Lehrkräfte, wobei der Fokus neben der Unterrichts- auch auf die Führungskräfteentwicklung gelegt wird (Huber & Schneider, 2021).

Bei den Professionalisierungsmaßnahmen zeigen sich die nachfolgenden Trends und Entwicklungstendenzen (Huber & Schneider, 2021):

- Mehrphasige, umfangreichere und modular angelegte Qualifizierungsprogramme
- Durchführung von Qualifizierungsmaßnahmen vor Übernahme einer neuen Funktion

- Differenzierte Qualifizierung von Zielgruppen (Lehrkräfte, neu ernannte und berufserfahrende Schulleiter*innen, Schulleitungsteams, Schulentwicklungsteams)

- Qualifizierungsmaßnahmen auf Basis konkreter Zielsetzungen

- Fokus auf die Entwicklung der Persönlichkeit, Kommunikation, Kooperation, Qualitätsmanagement und Leadership

- Neue Formen der Kooperation und Partnerschaften

In Bezug auf die eingesetzten Methoden werden verstärkt multiple Lernanlässe genutzt (Huber, 2013), die insgesamt stärker auf das Lernen am Arbeitsplatz fokussieren, mit dem Ziel, im Sinne von Erfahrungs- und Anwendungsorientierung Theorie und Praxis systematisch zu verzahnen, um organisationales Wissen zu entwickeln (Huber & Schneider, 2021).

Die praxisorientierte Methode Mentoring erlangt gegenüber dem von außen angestoßenen Wissenstransfer stark an Bedeutung (Graf & Edelkraut, 2017). Der aktive Austausch von Wissen zwischen Mentor*innen und Mentees unterstützt beim Transfer von theoretischem Wissen in die schulische Praxis und bei der Verarbeitung der eigenen Erfahrungen (Graf & Edelkraut, 2017). Einerseits ist Mentoring tendenziell langfristig ausgelegt, andererseits wird auf die Weitergabe von Wissen und Erfahrungen fokussiert (Rademacher & Weber, 2017). In diesem Zusammenhang scheint es uns wichtig zu betonen, dass die systemerhaltende und systemerneuernde Kraft der beginnenden Lehrkraft stets in den Fokus gestellt werden sollte.

Damit der Erfolg von Mentoring als Professionalisierungsmaßnahme voll entfaltet werden kann, sollte Mentoring mit anderen Methoden der Personalentwicklung kombiniert und in einen bestehenden Instrumentenkanon in die Prozesse des Personalmanagements integriert werden, da integrierte Ansätze effizienter sind und mehrere Ziele bedienen können (Graf & Edelkraut, 2017). Das österreichische Modell für beginnende Lehrpersonen sieht neben dem Mentoring begleitende Fortbildungsveranstaltungen vor.

Einen Mehrwert im Mentoring-Prozess kann auch Blended Mentoring – das ganz besonders die Bedürfnisse der jüngeren Generationen trifft – bieten (Dammerer, 2020a). Es handelt sich dabei um eine Mischung aus klassischem Mentoring und der Zusammenarbeit basierend auf Online-Elementen, in denen der Austausch virtuell erfolgt und auch die Vernetzung mit anderen Mentoring-Tandems angestrebt wird (Graf & Edelkraut, 2017). Besonders im schulischen Setting kann diese Methode viele Vorteile bieten, da Mentor*innen und Mentees nicht jederzeit am Schulstandort sein müssen, Arbeitsmaterialien online leicht geteilt und bearbeitet werden können und als Nebeneffekt auch die IT-Kompetenzen gestärkt werden (Graf & Edelkraut, 2017).

7. Fazit

Dieser Beitrag ist der Frage nachgegangen, wie Schulleitungen in der autonomen Schule das Instrument Mentoring zielgerichtet im Rahmen der Personal-, Team- und Organisationsentwicklung am Schulstandort einsetzen können. Mentoring unterstützt den systematischen Austausch von Wissen und Erfahrung durch Begleitung individueller Lernprozesse und fördert die Teambildung durch die Zusammenarbeit von Mentor*innen und Mentees in Tandems. Mentoring zeichnet sich durch den reflexiven Austausch und die gleichzeitige Förderung der Mentor*innen als nachhaltige Personalentwicklungsmaßnahme aus. Für eine gelingende Organisationsentwicklung durch Mentoring ist es jedoch erforderlich, dass die Führungskraft entsprechende Rahmenbedingungen schafft. So braucht es formelle Vereinbarungen und die Definition von Zielen sowie die Kontrolle durch Evaluation im Rahmen des schulischen Qualitätsmanagements. Um Mentoring institutionell zu implementieren, wird empfohlen, im Rahmen eines Schulentwicklungsprojekts ein auf den Schulstandort zugeschnittenes Konzept zur Einführung von Mentoring zu entwickeln und dieses später als Prozess zu verankern. Strategische Personalentwicklung dieser Art gezielt genutzt, um ein gemeinsam getragenes Schulentwicklungsziel zu verfolgen, fördert sowohl die erfolgreiche Integration neuer Kolleg*innen als auch die Professionalisierung erfahrener Lehrkräfte und der schulischen Führungskraft selbst. Für die Umsetzung bedeutet das, dass die Einführung eines systematischen Mentoring-Programms im Rahmen des schulischen Qualitätsmanagements in die Schulentwicklungsplanung aufgenommen und nach erfolgreicher Umsetzung als Prozess institutionalisiert werden kann. Im Zuge der internen Evaluierung könnten die Ergebnisse und Wirkungen anhand der bisherigen Arbeit am Schulort überprüft und reflektiert werden. Die datengestützten Erkenntnisse könnten schließlich entweder in die Anpassung des bestehenden Mentoring-Prozesses münden oder neue Schulentwicklungsprojekte begründen.

Mentoring eignet sich aufgrund der Auseinandersetzung mit den Mentees und dem Reflektieren des eigenen Führungsverhaltens auch als Personalentwicklungsmaßnahme für schulische Führungskräfte. Organisationsübergreifende Cross-Mentoring-Programme bieten erfahrenen Schulleiter*innen die Möglichkeit der persönlichen Weiterentwicklung durch größtmögliche Offenheit zwischen Mentor*in und Mentee aufgrund des nicht vorhandenen gemeinsamen Organisationskontextes. Cross-Mentoring fördert zudem eine Fehler-Nutzen-Kultur, in der Fehler als Chance zum Lernen verstanden werden. Damit sich der Erfolg von Mentoring als schulische Professionalisierungsmaßnahme voll entfalten kann, sollte Mentoring mit anderen Personalentwicklungsinstrumenten sinnvoll kombiniert werden. Ausgangspunkt für die Ausrichtung von Mentoring sind die Vision und die Ziele der Organisation, die auf eine kontinuierliche Verbesserung der Qualität der pädagogischen Arbeit ausgerichtet sind.

Der Gestaltungsraum Schule bietet den Pädagog*innen durch Mentoring über ihre gesamte Berufslaufbahn vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten. Beim Übergang vom Lehramtsstudium in den Beruf, bei der Einarbeitung nach Versetzung oder Dienstzuteilung sowie bei der Nachfolgeplanung und der Förderung von Talenten bietet Mentoring eine intensive Form der Personalentwicklung an. Im Rahmen von shared leadership kann sich die Führungskraft zudem durch Delegieren der Mentoring-Aufgaben an erfahrene Mentor*innen selbst entlasten.

Referenzverzeichnis

- Barda, J. (2017). „Neue“ müssen vieles lernen. Ein Mentorensystem als Beitrag zur Personalentwicklung und -beurteilung. *Schulleitung online*. Raabe-Verlag. <https://www.raabits.de/ratgeber/schulleitung/kollegium/personalentwicklung/11270/neue-muessen-vieles-lernen?fromSearch=1>
- Becker, M. (2013). *Personalentwicklung: Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis* (6., überarbeitete und aktualisierte Auflage). Schäffer-Poeschel Verlag.
- BMBWF. (2019). Anforderungsprofil Schulleitung. <https://www.bmbwf.gv.at/service/juk/ausschr/profilschulleitung.html>
- BMBWF. (2020). Der Qualitätsrahmen für Schulen. Bildungsministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- Böckelmann, C. & Mäder, K. (2018). *Fokus Personalentwicklung: Konzepte und ihre Anwendung im Bildungsbereich* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Springer.
- Dallwitz-Wegner, D. (2016). *Unternehmen positiv gestalten. Einstellungs- und Verhaltensänderung als Schlüssel zum Unternehmenserfolg*. Springer Gabler.
- Dammerer, J. (2020). Mentoring für beginnende Lehrpersonen – Ein Instrument der Personalentwicklung. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen: Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 59–72). Studienverlag.
- Dammerer, J. (2020a). Blended Mentoring für beginnende Lehrpersonen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden*. Pädagogik für Niederösterreich, Band 10. (S. 143–150). Studienverlag.
- Domsch, M. E., Ladwig, D. & Weber, F. C. (Hrsg.). (2017). *Cross Mentoring: Ein erfolgreiches Instrument organisationsübergreifender Personalentwicklung*. Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-53184-6>
- Föhls-Königslechner, N. & Müller-Camen, M. (2015). Personalentwicklung. In W. Mayrhofer, G. J. Furtmüller & H. Kasper (Hrsg.), *Personalmanagement – Führung – Organisation* (5. Auflage, S. 321–356). Linde.
- Graf, N. & Edelkraut, F. (2017). *Mentoring: Das Praxisbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage). Springer Gabler.
- Hart, E. W. (2009). *Seven keys to successful mentoring*. Center for Creative Leadership.
- Hecht, P. & Theurl, P. (2020). Mentoring goes Inclusion – Mentoring aus inklusiver Perspektive. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen: Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 73–84). Studienverlag.
- Heißenberger, P. (2019). *Berufsbild Schulleiter/in: Europäische Qualifizierungsimpulse*. Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Hinterhuber, H. H. & Krauthammer, E. (2015). *Leadership — mehr als Management: Was Führungskräfte nicht delegieren dürfen* (5. Aufl.). Springer Gabler.
- Höher, F. (2017). Vernetztes Mentoring als Führungskräfteentwicklung für Mentor*innen. In M. E. Domsch, D. Ladwig & F. C. Weber (Hrsg.), *Cross Mentoring: Ein erfolgreiches Instrument organisationsübergreifender Personalentwicklung* (S. 45–68). Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-53184-6>

- Huber, S. G. (2010). *Schulleitung als Qualitätsmanagement*. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Führung, Steuerung, Management* (S. 177–199). Klett/Kallmeyer.
- Huber, S. G. (2013). *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem*. Carl Link/Wolters Kluwer.
- Huber, S. G. & Schneider, N. (2021). Systematische Personalentwicklung auf allen Ebenen im Schulsystem – Ein Resümee aus 20 Jahren wissenschaftlicher Begleitung und Beratung. In S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2021. Impulse aus Wissenschaft und Praxis* (S. 85–120). Wolters Kluwer.
- Kasper, H. & Schmidt, A. (2015). Organisationskultur – Ansätze zwischen Gestaltung und Selbstorganisation. In W. Mayrhofer, G. J. Furtmüller & H. Kasper (Hrsg.), *Personalmanagement – Führung – Organisation* (5. Auflage, S. 245–282). Linde.
- Landwehr, N. & Steiner, P. (2008). *Steuerung des Qualitätsmanagements durch die Schulleitung. Grundlagen zur wirksamen Lenkung der Qualitätsprozesse in der Schule* (Bd. 1 – Heft 6). Hep-Verlag. <https://www.q2e.ch/q2e-modell/funktionenmodell/>
- Maier-Röseler, M. (2021). Professionalisierung von Lehrpersonen: Wie können Schulleitungen das Lernen von Lehrerinnen und Lernern unterstützen? In S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2021. Impulse aus Wissenschaft und Praxis* (S. 121–136). Carl Link/Wolters Kluwer.
- Nieskens, B. & Lobell, A. (2018). Als Schulleitung Eignung, Können und Gesundheit im Blick haben – Neue Lehrkräfte im Berufseinstieg begleiten. In B. Korda, K. Oechslein & T. Prescher (Hrsg.), *Das große Handbuch Personal & Führung in der Schule* (S. 194–216). Carl Link.
- Pflaum, S. (2017). *Mentoring beim Übergang vom Studium in den Beruf: Eine empirische Studie zu Erfolgsfaktoren und wahrgenommenem Nutzen*. Springer VS.
- Rademacher, U. & Weber, U. (2017). *Mentoring im Talent Management: Win-win-Programme für Mitarbeiter und Unternehmen*. Springer Gabler.
- Raufelder, D. & Ittel, A. (2012). *Mentoring in der Schule: ein Überblick; theoretische und praktische Implikationen für Lehrer/-innen und Schüler/-innen im internationalen Vergleich*. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung
- Rudat, K. (2017). Mentor/in sein! Cross Mentoring als Möglichkeit der persönlichen Entwicklung für erfahrene Führungskräfte. In M. E. Domsch, D. Ladwig & F. C. Weber (Hrsg.), *Cross Mentoring: Ein erfolgreiches Instrument organisationsübergreifender Personalentwicklung* (S. 25–44). Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-53184-6>
- Sackmann, S. A. (2004). *Erfolgsfaktor Unternehmenskultur. Mit kulturbewusstem Management Unternehmensziele erreichen und Identifikation schaffen – 6 Best Practice-Beispiele*. Gabler & Bertelsmann Stiftung.
- Schratz, M. (2012–2020). Die Wirkmacht der Akteure: Auf das pädagogische Handeln kommt es an. In Warnt, M., Graw-Krausholz, S. & Tosana, S. (Hrsg.), *Schulinspektion in Hamburg. Der zweite Zyklus 2012–2020: Perspektiven aus Theorie, Empirie und Praxis* (S. 143–177). Wissenschaftlicher Verlag Berlin.
- Schratz, M. & Schley, W. (2014). Educational Leaders as Change Agents in System Development: The Austrian Leadership Academy. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 4 (4), S. 12–29.
- Stadelmann, M. (2017). Cross Mentoring und Ethik. In M. E. Domsch, D. Ladwig & F. C. Weber (Hrsg.), *Cross Mentoring: Ein erfolgreiches Instrument organisationsübergreifender Personalentwicklung*. Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-53184-6>

- Stamann, C. & Kansteiner, K. (2014). Die strategische Gestaltung der Personalentwicklung. In E. Steger Vogt, K. Kansteiner & M. Pfeifer (Hrsg.), *Gelungende Personalentwicklung in der Schule* (S. 55–74). Studienverlag.
- Tscherne, M. (2021). *Orientierung durch Werte. Werte als Wegweiser in der lernenden Organisation*. #schuleverantworten, 2021_2, 57–63.
- Wegerich, C. (2015). *Strategische Personalentwicklung in der Praxis: Instrumente, Erfolgsmodelle, Checklisten, Praxisbeispiele* (3., aktualisierte und erweiterte Auflage). Springer Gabler.

Mentoring in der schulischen Führungskräfteentwicklung in Deutschland

Ein Plädoyer für Mentoring als effektive Maßnahme
der individuellen Professionalisierung¹

1. Einleitung

In den letzten rund zwanzig Jahren ist das Wissen insbesondere im Bereich der schulischen Führungskräfteentwicklung enorm angewachsen, sodass sich inzwischen Merkmale identifizieren lassen, die die Programme zur Führungskräfteentwicklung auszeichnen (Huber, 2013a, 2013b, 2019, 2022; Huber et al., 2015). Zunehmend berücksichtigen Curricula zum einen die Bedürfnisse und Bedarfe der Teilnehmenden und zum anderen Anforderungen, die sich aus Schulevaluationen ergeben. Auch die Verzahnung von Theorie und Praxis wird in den Programmen regelmäßig verbessert. Zu erwarten ist, dass diese Entwicklungen zu Verbesserungen sowohl in der Wirkung als auch in der Nachhaltigkeit der Qualifizierungen führen werden (Huber, 2011a, 2011b). Gleichzeitig besteht jedoch weiterhin ein wachsender Bedarf an Studien, die die damit verbundenen Auswirkungen und Ergebnisse untersuchen (Young, Crow, Ogawa & Murphy, 2009; Imboden, 2017; Tulowitzki, Hinzen & Roller, 2019).

In dem Bestreben, sich noch zielgerichteter an den Bedürfnissen und Bedarfen der Teilnehmenden zu orientieren, offerieren einige Qualifizierungsprogramme zudem Bedarfsanalysen, Diagnostik-Instrumente, Audits und verschiedene Möglichkeiten von Feedback als integrale Bestandteile der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Schulleitung. So können durch Diagnostik Vorkenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Dispositionen, subjektive Theorien, Einstellungen, Erwartungen, Ziele und beobachtete Leistungen identifiziert werden. Diagnostik liefert relevante Informationen für diejenigen, die Führungskräftequalifizierung oder eine Intervention planen, und unterstützt die Teilnehmenden dabei, verschiedene Lernansätze sinnvoll zu nutzen. Der Einsatz von Diagnostik-Instrumenten zielt zudem darauf ab, die Passung zwischen den didaktischen Merkmalen eines Qualifizierungsprogramms und den Bedürfnissen und Bedarfen der Teilnehmenden zu verbessern. Eine bessere Passung unterstützt wiederum den Transfer vom Wissen zum Handeln, von in der Qualifizierung erworbenem Wissen und eingeübten Praktiken in die tägliche schulische Praxis. Infolgedessen werden Wirkung und Nachhaltigkeit der Qualifizierung erhöht (Schön, 1983, 1984; Kolb, 1984; Bridges & Hallinger, 1995, 1997; Wahl, 2001; Huber, 2001, 2011a, 2011b; Huber & Hader-Popp, 2013).

¹ Der Beitrag entstand unter Mitarbeit von Pia Eßer, im Winterhalbjahr 2021/22 studentische Mitarbeitende am IBB der PH Zug, deren Recherchen und Analysen in den vorliegenden Text eingeflossen sind.

Die Befunde zu den Methoden in der Führungskräftequalifizierung zeigen, dass es nicht die eine, den anderen überlegene Methode gibt; der Einsatz eines breiten Spektrums verschiedener Methoden und damit multipler Lernanlässe scheint am effektivsten zu sein (Huber, 2013a; vgl. Abb. 1). Die Praxis pädagogischer Führung ist dabei Ausgangs- und Zielpunkt der Qualifizierungsmaßnahme – vor allem bei einem hohen Maß an Bedarfsorientierung. Über Mentoring, Shadowing, Fallarbeit/Fallvignetten, individuelle Projekte, Hospitationen etc. können komplexe Praxisprobleme direkt bearbeitet werden (vgl. Moos, 2013; Tulowitzki & Huber, 2014). Aber auch klassische Seminarveranstaltungen und kooperative Settings, egal ob synchron oder asynchron, analog oder digital oder das Selbststudium mittels klassischen Buchs, eReaders, Videotutorials oder Webbased Trainings beziehen den »Workplace« ein und legen besonderes Augenmerk auf die Reflexion und den Austausch des Gelernten und den Transfer. Anwendungs- und Handlungsorientierung sind zentrale Aspekte, um die gewünschte Nachhaltigkeit zu erreichen.

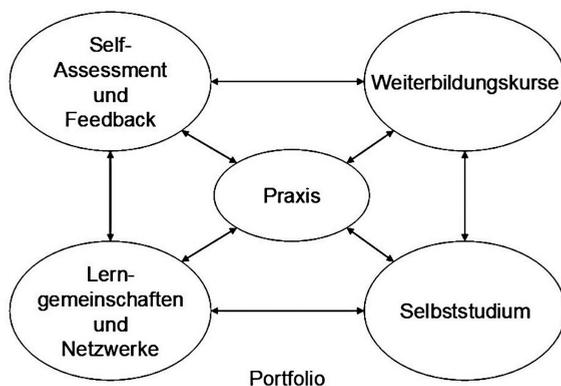


Abbildung 1: Multiple Lernanlässe (eigene Darstellung, Huber, 2007)

Die Verantwortlichen für die Planung und Durchführung der beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung sind also am besten beraten, verschiedene Methoden sinnvoll zu kombinieren, um die einzelnen Teilnehmenden ihren Bedürfnissen und Bedarfen entsprechend anzuregen, das Gelernte zur eigenen Kompetenzentwicklung einzusetzen.

Mentoring als innovative Methode, die eigene Professionalität weiterzuentwickeln, hält zunehmend auch in der schulischen Personalentwicklung, also in der Lehrer*innenbildung und Führungskräfteentwicklung Einzug (vgl. dazu u. a. Dammerer, 2020). Der folgende Aufsatz verortet die Methode des Mentorings in seiner Bedeutung, fasst forschungsbasierte Indikatoren für das Gelingen zusammen und unterscheidet verschiedene Ausprägungen des Mentorings in der Lehrer*innenbildung und Führungskräfteentwicklung. Im zweiten Teil des Aufsatzes werden exemplarisch Mentoring-Programme für die drei Phasen der Lehrer*innenbildung und für schulische (Nachwuchs-)Führungskräfte vorgestellt und Impulse zur Qualitätsentwicklung dieser Programme formuliert. Der Beitrag schließt mit einem Fazit und Ausblick auf weitere wünschenswerte Systematisierungen zum Thema.

2. Begriffsbestimmung

Coaching und Mentoring gelten beide als Formen der Begleitung in der professionellen (Weiter-)Entwicklung und im (beruflichen) Lernen von Erwachsenen. Beiden Unterstützungs- und Begleitungsformen ist gemein, dass zu ihnen eine Vielzahl an Definitionen vorliegt, die nicht immer kongruent sind und deshalb eine konzeptionelle Bestimmung erschweren (vgl. Schnebel, 2020; Führer & Cramer, 2021; Ziegler, 2009).

Mentoring lässt sich in Anlehnung an Ziegler (2009, S. 11) in Abgrenzung zu Coaching idealtypisch als eine mittel- oder längerfristige dyadische Beziehung zwischen einem*einer erfahrene*n Mentor*in und seinem*ihrer weniger erfahrenen Mentee beschreiben. Diese Beziehung ist durch Vertrauen und Wohlwollen geprägt und ihr Ziel ist es, das Lernen und die Entwicklung des Mentees zu fördern. Während sich eine Mentoring-Beziehung als „komplexer, interaktiver Prozess beschreiben [lässt], [...] in der berufliche und persönliche Wachstumsprozesse angeregt werden (sollen)“ (Huber, 2013c, S. 800–801), ist Coaching eher kurz- bis mittelfristig und auf das Erreichen der (beruflichen) Ziele des Mentees ausgerichtet (vgl. Schnebel, 2020). Coaching kann als Einzel-, Gruppen- oder Teamcoaching umgesetzt werden (vgl. Huber & Fischbach, 2013, S. 807), eine Mentoring-Beziehung wird in der Regel im Eins-zu-eins-Format umgesetzt. Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal wird deutlich, wenn man den Mentoring-Begriff nach Ziegler noch weiter fasst, indem man nicht nur das Fortkommen und die Weiterentwicklung des Mentees in den Fokus rückt, sondern auch die Entwicklungsmöglichkeiten für den*die Mentor*in als Zielperspektive einer Mentoring-Beziehung beschreibt.

Mentoring und Coaching weisen zwar Ähnlichkeiten mit anderen Lern- und Beratungsformen auf, grenzen sich jedoch auch in einigen Punkten von diesen ab (vgl. Huber & Fischbach, 2013, S. 808–809). So können Mentoring und Coaching als Beratungsformen bezeichnet werden, obwohl Beratung im engeren Sinne eher fachlich bestimmt ist und die Rolle der beratenden Person aktiver ist als die des Coaches. Die Abgrenzung zur Fortbildung besteht darin, dass im Coaching und Mentoring nicht ein bestimmtes Thema im Zentrum steht, das von einer Gruppe erarbeitet wird, sondern die individuellen Themen, Entwicklungsschwerpunkte und (beruflichen) Ziele. Supervision und Coaching liegen nah beieinander. Der Unterschied besteht hier in den Kompetenzen des Coaches bzw. des*der Supervisor*in, da der Coach über umfangreichere psychologisch-methodische Kompetenzen und fachliche Kenntnisse verfügt. Coaching ist außerdem zielorientierter ausgerichtet als Supervision.

Shadowing ist häufig Teil einer Mentoring-Beziehung. Es geht hier darum, dass der Mentee den*die Mentor*in beruflichen Alltag begleitet, bei ihm*ihr hospitiert und sie*ihn beobachtet. Die Dokumentation der Beobachtungen sowie die gemeinsame Reflexion stellen idealerweise für beide Seiten einen Gewinn dar (Huber & Fischbach, 2013, S. 808–809).

3. Indikatoren für gelingendes Mentoring

Die bisherigen empirischen Befunde für Mentoring als pädagogisch-didaktische Maßnahme zeigen grundsätzlich positive Effekte für die Förderung Einzelner (vgl. Schnebel, 2020, S. 88). Als zentraler Prädiktor für einen erfolgreichen Professionalisierungsprozess durch Mentoring wird im nationalen sowie internationalen Forschungsdiskurs die Qualität der Beziehung zwischen Mentee und Mentor*in herausgestellt (vgl. Führer & Cramer, 2021, S. 116). Eine gelungene Beziehung zwischen Mentee und Mentor*in ist zentraler Bedingungsfaktor sowohl für den*die Mentee, Lernmöglichkeiten des Mentorings überhaupt annehmen zu können als auch für das Erleben von Selbstwirksamkeit, berufsbezogenem Commitment und Berufszufriedenheit (vgl. Führer & Cramer, 2021, S. 116–117). Führer und Cramer (2021, S. 119–120) verweisen in ihrer Überblicksdarstellung darauf, dass ein Rahmenmodell zur Einordnung empirischer Arbeiten fehlt. So wurden in den Studien zur Beziehung zwischen Mentee und Mentor*in auf der Grundlage der Vielfalt der Definitionen unterschiedliche Operationalisierungen vorgenommen. Daher sei eine theoretische Beschäftigung mit Mentoring und Mentoring-Beziehungen geboten, die eine Vergleichbarkeit empirischer Studien über einzelne Mentoring-Konzepte hinweg ermöglicht. Angenommene Potenziale müssen empirisch prüfbar sein (vgl. Führer & Cramer, 2021, S. 120).

Der Forschungsstand verweist zudem auf vielfältige weitere Bedingungen für erfolgreiches Mentoring (vgl. Huber, 2013c). Thody (1993) differenziert folgende Bedingungen für das Gelingen eines Mentoring-Programms:

*(1) Zur Auswahl der Mentor*innen:*

Die Mentor*innen sollen erfahrene Schulleiter*innen sein, die bestimmte Bedingungen erfüllen. An Auswahlkriterien nennen Milstein et al. (1991):

- ein deutlich erkennbares Interesse daran, anderen bei der Weiterentwicklung ihres Potenzials zu helfen,
- eine Vorbildfunktion, was lebenslanges Lernen betrifft,
- die Fähigkeit, Fragen zu stellen, aber ebenso Anregungen zu geben,
- deutlich erkennbare Führungskompetenzen,
- die Bereitschaft, alternative Lösungen für komplexe Probleme zu entwickeln,
- ein persönliches Leitbild und die Fähigkeit, das zu kommunizieren,
- gut entwickelte interpersonale Kompetenzen,
- ein Bewusstsein der politischen und sozialen Gegebenheiten, in denen man steht.

*(2) Zur Vorbereitung und Qualifizierung der Mentor*innen:*

Alle etablierten Mentoring-Programme schulen die Mentor*innen in einem mehrtägigen Kurs, der unter anderem Methodenkenntnisse aus der Erwachsenenbildung vermitteln soll (vgl. hierzu auch Dammerer, 2021).

*(3) Zum Zusammenstellen passender Mentor*in-Mentee-Paare:*

Berücksichtigt werden meist persönliche Wünsche (beispielsweise auch, ob Frau oder Mann), die Schulart, geografische Nähe (um überflüssige Fahrten zu vermeiden), aber genügend Distanz (um nicht zu einer „konkurrierenden“ Schule zu gehören etc.).

(4) Zur Qualität und Dauer des Prozesses:

Eine vertrauensvolle Beziehung und eine offene Kommunikationsbasis herzustellen, ist wesentlich. Die Beziehung Mentor*in-Mentee ist ein Schlüsselfaktor für den Lernprozess. Sie baut sich in mehreren idealtypischen Stufen auf, einer „formalen“ Stufe, einer von Vorsicht geprägten (cautious stage), einer teilhabenden (sharing), einer offenen (open) und einer Fortsetzung der vertrauensvoll gewordenen kollegialen Beziehung auch nach Abschluss des Programms (vgl. Walker & Stott, 1993). Nicht alle kollegialen Partnerschaften kommen über Stufe zwei hinaus, was den Lerneffekt weit weniger intensiv sein lässt. Die kollegialen Partner*innen sind innerhalb eines vorgeschlagenen Anregungsrahmens frei in der Entscheidung, auf welche Ziele sie fokussieren, und treffen eine explizite Arbeitsabsprache, die während des Prozesses gegebenenfalls modifiziert werden kann.

(5) Zu den regelmäßigen Reflexionsgesprächen:

In ihnen werden die Beobachtungen der „Shadowing“-Phase und die Erfahrungen mit eigenem Handeln aufgearbeitet, reflektiert, vertieft. Gemeint ist dabei weder ein einfaches Weitergeben von Handlungsrezepten an die (zukünftigen) Kolleg*innen noch eine bloße Übernahme der Denkmuster und Handlungsformen der Mentor*innen. Auch sind Mentor*innen nicht eine Art „Schattenschulleitende“ an den Schulen der Mentees (soweit diese bereits amtieren). Angestrebt wird ein partnerschaftlicher Dialog, der im Idealfall zu einer kooperativen gegenseitigen Beratung wird, die beiden nützt.

(6) Zur Supervision und Evaluation:

Die Mentor*innen werden ihrerseits von Supervisor*innen betreut und begleitet. Darüber hinaus sollte der Gesamtprozess evaluiert werden. Oft wird dies – ebenso wie die „Schulung“ bzw. Qualifizierung der Mentor*innen – von Universitätspersonal übernommen.

Ziegler (2009, S. 24) unterstreicht die Bedeutung der Gelingensbedingungen, indem er herausstellt, dass Mentoring „sogar die effektivste pädagogische Maßnahme“ sein kann, aber aufgrund unterschiedlicher Umsetzungsmängel meist hinter seinen Potenzialen zurückbleibt. Dies zeige sich in Metastudien, in denen die Effektstärken für Mentoring eher niedrig bis moderat bleiben. Grund für diese Ergebnisse sei die fehlende Umsetzung zentraler Gelingensbedingungen. Dazu gehören (1) eine angemessene Vorbereitung bzw. Qualifizierung der Mentor*innen oder eine Eignungsfeststellung, (2) eine sorgfältige Zuordnung von Tandems aus Mentor*in und Mentee, (3) eine angemessene und ausreichende Laufzeit des Programms sowie (4) die Umsetzung verschiedener Angebote zur Förderung der Beziehungsqualität von Mentor*in und Mentee (vgl. Ziegler, 2009, S. 13).

Klein (2021) verweist auf die Notwendigkeit, in einer sich ständig verändernden Welt verstärkt auf Mentoring zu setzen: „Komplexität braucht Konkretion und Komplexität braucht Beziehung. In der Mentoringbeziehung geschieht [...] Identitätsbildung. Und durch eine gefestigte Identität kann die jeweilige Person den Unwägbarkeiten in der Außenwelt klarer gegenüberstehen“ (Klein, 2021, S. 33).

4. Mentoring in der Lehrer*innenbildung

So breit wie die Definitionsansätze zum Mentoring ist auch deren Gestaltung. Mentoring-Programme, informelle und formelle, finden sich in allen Phasen der Lehrer*innenbildung.

Erste Phase der Lehrer*innenbildung:

Bereits Lehramtsstudierende werden in den ersten Semestern beim Einstieg in die universitäre Phase der Lehrer*innenbildung durch Mentoring-Programme unterstützt. Einige Universitäts- und Hochschulstandorte bieten Mentoring-Programme an, die Studienanfänger*innen mit erfahreneren Studierenden für ein Peer-Mentoring verbinden. Ein Beispiel ist das Programm „Mentoring.Lehramt“ des Zentrums für Lehrerbildung der Technischen Universität Darmstadt², in dem ein Team aus erfahrenen Studierenden des Lehramts an Gymnasien und beruflichen Schulen Studierende durch ihr erstes Studienjahr begleitet.

Zweite Phase der Lehrer*innenbildung:

In der ersten und zweiten Phase der Lehrer*innenausbildung wird Mentoring vornehmlich in den schulpraktischen Phasen als Konzept genutzt, um angehende Lehrer*innen in das System Schule einzuführen und sie bei der Kompetenzentwicklung und Rollenklärung zu unterstützen. Die Anforderungen und Aufgaben bleiben jedoch teils unkonkret oder sogar widersprüchlich (vgl. Schnebel, 2020, S. 87). Die Beziehung zwischen Mentee und Mentor*in ist asymmetrisch bzw. hierarchisch geprägt (vgl. Führer & Cramer, 2021, S. 115).

Dritte Phase der Lehrer*innenbildung:

In der dritten Phase der Lehrer*innenbildung sind bislang systematische Fortbildungsangebote zur Mentor*innenqualifizierung nur vereinzelt etabliert. So bietet beispielsweise das Sächsische Landesamt für Schule und Bildung unterschiedliche Fortbildungsmöglichkeiten an, die Mentor*innen gezielt neben der Begleitung ihrer Mentees in verschiedenen Ausbildungsphasen junger (zukünftiger) Lehrer*innen in den Praxisphasen im Lehramtsstudium und Vorbereitungsdienst auch auf die Unterstützung von Quereinsteiger*innen vorbereiten. Angehende Mentor*innen werden für Beratung und Begleitung sensibilisiert und können sich hinsichtlich fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer sowie ausgewählter pädagogischer und psychologischer Themen weiterbilden. Zu vermuten ist, dass sich die Angebote in der dritten Phase der Lehrer*innenbildung weiter erhöhen werden, da insbesondere der Seiten- bzw. Quereinstieg in den Schuldienst eine zentrale Maßnahme zur Reduktion des schulischen Personalmangels ist.

5. Mentoring in der schulischen Führungskräfteentwicklung

Besonders für pädagogische Führungskräfte erscheint es eher schwierig, sich im beruflichen Alltag Feedback-Möglichkeiten mit hoher Güte zu erschließen (Huber, 2018). Eine Begleitung durch Coaching oder Mentoring würde es erlauben, sich auf vielfältige Weise Feedback

2 Website: https://www.zfl.tu-darmstadt.de/beratung/berat/mentoring_lehramt/ment_lehr.de.jsp, zuletzt besucht am 18.05.2022

einzuholen oder die Selbstwahrnehmung stärker in den Blick zu nehmen. Dadurch können pädagogische Führungskräfte wertvolle Impulse für ihre eigene berufliche Weiterentwicklung erhalten.

In der Praxis der schulischen Führungskräfteentwicklung, als einem Teilbereich der dritten Phase der Lehrer*innenbildung, wird eine solche Begleitung vornehmlich über Coaching-Angebote für neu ernannte bzw. für erfahrene Schulleitungen realisiert. Meist handelt es sich um Einzelcoachings, die durch externe Coaches mit einer Qualifizierung für Coaching im Bildungsbereich durchgeführt werden (vgl. Schnebel, 2020, S. 87). Dagegen sind formelle Formen des Mentorings weniger verbreitet (informelles Mentoring dürfte vermutlich unter schulischen Führungskräften häufiger sein), obwohl es als Lernanlass zahlreiche Vorteile bietet.

Die Funktionen, die Mentor*innen bei der Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern haben, beschreibt Huber (2013c). Sie können folgendermaßen zusammengefasst werden (vgl. Wasden & Muse 1987; Daresh & Playko 1989):

- *Anregen*: für Fragen und zur Informationsweitergabe bereit sein.
- *Beurteilen*: formale und informelle Evaluation der Praktikumsteilnehmenden leisten.
- *Coaching*: selbstwirksames Schulleitungshandeln zeigen und Möglichkeiten für die Teilnehmenden schaffen, in nichtbedrohlicher Umgebung eigenes Handeln zu erproben.
- *Kommunizieren*: eine offene Kommunikation mit den Teilnehmenden pflegen, für Gespräche offen sein.
- *Beraten*: empathisch emotionale Unterstützung und professionelle und persönliche Hilfestellungen geben.
- *Führen*: die Teilnehmenden in ungeschriebene Gesetze, Normen und die Organisations- und Verwaltungskultur einführen, Orientierungshilfe geben.
- *Vorbild sein*: selbst Eigenschaften und Verhaltensweisen zeigen, die ein Muster abgeben können.
- *Motivieren*: die Teilnehmenden ermutigen, ihre Ziele zu verfolgen.
- *Schützen*: eine Art Puffer bilden, einen Schutzraum schaffen, in dem die Teilnehmenden ohne Furcht vor Versagen und vor Selbstwertverlust agieren können.
- *Kompetenzentwicklung unterstützen*: den Teilnehmenden helfen, Kompetenzen in Leitung und Führung kontinuierlich zu entwickeln.
- *Fördern*: den eigenen Einfluss und Kontakte in der Schulbehörde nutzen, um potenzielle, künftige Führungskräfte bereits frühzeitig in ihrer beruflichen Laufbahn zu fördern.
- *Supervision*: den Teilnehmenden im Dialog Feedback geben.
- *Lehren*: den Teilnehmenden Wissen vermitteln.
- *Validieren*: die Leistungen und persönlichen Ziele der Teilnehmenden evaluieren, gegebenenfalls modifizieren, helfen und unterstützen.

Häufig wünschen sich auch erfahrene Führungskräfte neue Perspektiven und Impulse, die gerade auch von einem*einer Mentor*in kommen können, der*die eine nichtschulische Profession ausübt und einen ganz eigenen, unverstellten Blick mit- und einbringt, mit dem der*die Schulleiter*in sonst nicht konfrontiert wäre. Solche Tandems können – vorausgesetzt, beide Partner*innen öffnen sich für die Perspektiven des jeweils anderen – sehr gewinnbringend sein. Sind Mentor*in und Mentee beide Schulleitende, kann die Gefahr bestehen, dass – im ungünstigen Fall – die Grenzen einer „Meisterlehre“ nicht weit über-

schritten werden und eine bloße rezeptanaloge Belehrung stattfindet. Im ungünstigen Fall ist dann eine größere Bereitschaft zum Infragestellen von Etabliertem, zu kritischem Denken, zu Wandel und Veränderung nicht ausreichend gewährleistet. Einflüsse der Wissenschaft bleiben unberücksichtigt. Letztlich würde sich die Profession isolieren, und eine solche im Grunde innovative Methode könnte dann tatsächlich nicht als Professionalisierung gesehen werden.

6. Exemplarische Mentoring-Programme für schulische (Nachwuchs-)Führungskräfte

Die Mentoring-Angebote für Schulleitungen oder Lehrkräfte mit Leitungsinteresse sind noch nicht so weit verbreitet und umfangreich genutzt. Es wäre sinnvoll, sie in allen Schulleitungsqualifizierungen als Angebot zu etablieren. Die Mentoring-Programme, die es aktuell gibt, sind jedoch sehr vielfältig und unterscheiden sich konzeptionell insbesondere hinsichtlich der Qualifizierungsangebote für Mentor*innen und Begleitung der Tandems.

Im Folgenden werden Mentoring-Programme für Schulleitungen und Lehrkräfte mit Leitungsinteresse exemplarisch vorgestellt; in einem ersten Teil Programme, die von den für die Schulleitungsqualifizierung in Deutschland zuständigen 16 Landesinstituten angeboten werden. Diese Darstellung basiert auf einer Internetrecherche, die systematisch die Angebote der Landesinstitute auf das Vorkommen und die Gestaltung von Mentoring-Programmen für Schulleiter*innen und Lehrkräfte mit Leitungsinteresse untersucht. Im Rahmen einer Dokumentenanalyse werden diese Darstellungen analysiert und in einem zweiten Schritt miteinander verglichen. Vergleichspunkte sind die bereits erläuterten Indikatoren für gelingendes Mentoring.

Einschränkend sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass lediglich die Informationen untersucht werden können, die zum Zeitpunkt der Recherche öffentlich über die Websites der Landesinstitute abrufbar sind. Es können keine Aussagen über die tatsächliche Umsetzung und das Erleben des Mentoring-Programms aus der Perspektive der Mentor*innen und Mentees getroffen werden. Es wird davon ausgegangen, dass die öffentlich präsentierten Informationen zum Zeitpunkt der Datenerhebung im Frühjahr 2022 aktuell sind. Es wird zudem vermutet, dass es über die dargestellten Programme hinaus auch noch weitere Mentoring-Angebote für Schulleitungen gibt, die nicht über eine Website, sondern beispielsweise nur im Rahmen anderer Qualifizierungsmaßnahmen beworben werden. Grundsätzlich kann beobachtet werden, dass die Informationen auf den Websites der Landesinstitute sehr unterschiedlich dargestellt und deshalb nur über die Suchfunktion auffindbar sind.

In einem zweiten Teil werden exemplarisch Mentoring-Programme vorgestellt, die von weiteren Anbietern für den Kontext Schule offeriert werden. Diese Darstellung beschränkt sich auf wenige Akteure auf Anbieter-Seite und ist keinesfalls vollständig.

6.1 Mentoring-Programme der Landesinstitute

Berlin-Brandenburg

Das Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) bietet Gruppen-Mentoring als Bestandteil einer Qualifizierung für neu ernannte Schulleiter*innen an. Die Qualifizierung erstreckt sich über ein Jahr und umfasst insgesamt 60 Fortbildungsstunden. Davon werden mindestens acht Stunden im Gruppen-Mentoring absolviert. Erfahrene und qualifizierte Schulleiter*innen können Mentoring anbieten. Potenzielle Mentor*innen werden vom LISUM zu Beginn der Qualifizierung vorgestellt. Die Kontaktaufnahme sowie die Gestaltung des Mentorings erfolgen eigenverantwortlich durch die Mentor*innen und die Mentees (vgl. LISUM, 2018, S. 21–23).

Offen bleibt bei diesem Konzept, wie die Mentor*innen ausgewählt und für ihre Tätigkeit qualifiziert werden, was (inhaltlich) in einer Mentoring-Session passiert und wie oft bzw. mit welcher Regelmäßigkeit sie stattfinden. Es bleibt unklar, wie groß die Gruppe ist, die gemeinsam Mentoring in Anspruch nimmt und wie sich diese zusammensetzt. Ebenfalls gibt es keine Angaben dazu, ob die Mentoring-Sessions von den Teilnehmer*innen reflektiert bzw. evaluiert werden. Schließlich ist aufgrund der vielen offenen Punkte die Abgrenzung zu anderen Beratungsformen in Gruppen wie Peer-Coaching, Supervision oder kollegialer Fallberatung nicht eindeutig.

Bremen

Am Landesinstitut für Schule Bremen (LIS) wird im Rahmen des Projekts „Führungskräftenachwuchsförderung“ (FüNF) Mentoring durch erfahrene Schulleitungen angeboten.³ Detaillierte Informationen zur Gestaltung des Mentoring-Programms sind öffentlich nicht verfügbar. Diese werden einmal pro Kalenderjahr an alle Schulleitungen in einem Informationsschreiben übermittelt. Interessierte Lehrkräfte können sich nicht selbstständig bewerben, sondern werden von ihren Schulleitungen vorgeschlagen (vgl. LIS, 2022).

Hamburg

Das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) bietet für Lehrkräfte auf Beförderungsstellen mit erweiterten Aufgaben ein Mentoring-Programm mit zwei Gruppen an. Insgesamt können 32 Nachwuchsführungskräfte teilnehmen, von denen 16 Plätze in der Gruppe für ausschließlich weibliche Nachwuchsführungskräfte vorgesehen sind.⁴ Zusätzlich zur Seite des Landesinstituts sind alle Informationen zum Programm auf einer eigenen Mentoring-Website www.mentoring.hamburg.de abruf- und einsehbar. Dort sind neben den Bestandteilen des Programms, dem Programmablauf und den Bewerbungsmodalitäten auch verschiedene Orientierungs- und Unterstützungsmaterialien abrufbar.

Sowohl Mentees als auch Mentor*innen müssen sich um einen Platz im Programm bewerben und dafür verschiedene Unterlagen einreichen. Für die Mentees sind ein Lebenslauf, ein Motivationsschreiben und eine Empfehlung ihrer Schulleitung obligatorisch. Die Auswahl

3 Website mit der Programmbeschreibung LIS Bremen: <https://www.lis.bremen.de/fortbildung/fuehrungskraefte/qualifizierung-fuer-leitungsinteressierte-8361#F%C3%BCNF>, zuletzt besucht am 18.05.2022

4 Website mit der Programmbeschreibung LI Hamburg: <https://li.hamburg.de/fortbildung/zielgruppen/fuehrungskraefte-und-lehrkraefte/fuehrungskraefte-nachwuchs-629252>, zuletzt besucht am 13.06.2023

der Mentees erfolgt bei mehr Bewerbungen als vorhandenen Plätzen über ein Losverfahren. Mentor*innen bewerben sich mit einem formlosen Anschreiben, in dem sie ihr Interesse erläutern, sowie einem ausgefüllten Mentor*innen-Profil als Formblatt.

Für beide Seiten gibt es selbstreflexive Entscheidungshilfen, um die Eignung für das Programm zu prüfen, z. B. für Mentor*innen: Erfülle ich die Voraussetzungen? Was kann mir mein Engagement als Mentor*in bringen? Was ist meine Aufgabe bzw. Rolle?

Das Mentoring-Programm beginnt mit einer gemeinsamen Auftaktveranstaltung, auf die das Matching und die Phase des Eins-zu-eins-Mentorings folgt, die sich durch ein bis zwei Treffen im Monat auszeichnet und durch Begleitangebote des Landesinstituts ergänzt wird. Für die Mentees besteht zudem die Shadowing-Möglichkeit bei einer Schulaufsicht, im Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung IfBQ oder bei Schulbau Hamburg. Insgesamt ist das Programm auf zwölf Monate angelegt und endet mit einer Evaluation (vgl. LI, 2022).

Aus den öffentlich verfügbaren Informationen geht nicht hervor, wie das Matching der Mentoring-Tandems abläuft und ob bzw. inwiefern Mentor*innen auf ihre Tätigkeit vorbereitet werden (z. B. durch Schulungen zur Gesprächsführung).

Nordrhein-Westfalen

Die Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen (QUA-LiS NRW) bietet ein Mentoring-Programm zur Gewinnung von Nachwuchsführungskräften an.⁵ In einer auf ein Jahr angelegten Eins-zu-eins-Beziehung begleitet ein*e erfahrene*r Schulleiter*in eine Lehrkraft mit Leitungsinteresse. Ziel ist die Klärung der Motive, der persönlichen Ressourcen, der beruflichen Anforderungen und der Selbstvergewisserung auf dem Weg zur Schulleitung. Die Tandems werden schulübergreifend, manchmal auch schulformübergreifend gebildet. Das Mentoring-Programm wird in NRW über die Bezirksregierungen umgesetzt, über die auch weitere Informationen zum Ablauf und den Komponenten des Programms abrufbar sind.

Exemplarisch soll das Modell des Mentoring-Programms der Bezirksregierung Münster vorgestellt werden.⁶ Interessierten Lehrkräften wird eine Checkliste zur Selbstprüfung zur Verfügung gestellt, mit der sie reflektieren können, ob sie die Anforderungen für die Teilnahme erfüllen und für das Programm geeignet sind. Es werden 24 Plätze im Programm angeboten, für die sich Lehrkräfte online über die Seite der Lehrerfortbildungen anmelden können. Sofern mehr Bewerbungen vorliegen, als Plätze zur Verfügung stehen, werden Lehrkräfte mit folgenden Voraussetzungen priorisiert: praktische Erfahrungen in leitungs-nahen Funktionen, Laufbahnvoraussetzungen für Leitungsamt gem. § 34 LVO, Tätigkeit an ausgewählten Standorten, von der Schulleitung besonders befürwortete Bewerbung.

5 Website mit der Programmbeschreibung QUA-LiS NRW: <https://www.qua-lis.nrw.de/schulmanagement/mentoring/mentoring.html>, zuletzt besucht am 18.05.2022

6 Übersichtsseite Leitungsfortbildungen der Bezirksregierung Münster: https://www.bezreg-muenster.de/de/schule_und_bildung/lehrausbildung_lehrerfortbildung/lehrerfortbildung/schulleitungsfortbildung/index.html, zuletzt besucht am 13.06.2023

Das Mentoring-Programm wird gerahmt durch eine gemeinsame Auftakt- und Abschlussveranstaltung. Für Mentees werden zusätzlich drei Fortbildungen, z. B. zur Rollenklärung und zu Methoden im Mentoring sowie zum Umgang mit Ambivalenzen und Motivation, und Shadowing angeboten. Parallel finden mindestens sechs individuell vereinbarte Tandem-Treffen statt. Die Teilnahme an allen Fortbildungen sowie am Shadowing ist obligatorisch. Die Bereitschaft zur Bildung von Intervisionsgruppen zur gemeinsamen Reflexion, Vorbereitung und Beratung wird ebenfalls vorausgesetzt (vgl. Bezirksregierung Münster, 2022).

Offen bleibt, wie sich Mentor*innen für das Programm bewerben können, wie sie ausgewählt und qualifiziert werden.

Rheinland-Pfalz

Das Pädagogische Landesinstitut (PL) Rheinland-Pfalz bietet in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Bildung (BM), der Gleichstellungsbeauftragten für den Schulbereich und der Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion (ADD) ein Mentoring-Programm für weibliche Lehrkräfte mit Leitungsinteresse an.⁷ Das Programm wurde entwickelt, um den Frauenanteil in schulischen Führungsfunktionen zu erhöhen und die Gleichstellung von Frauen und Männern auszubauen. Dieses auf ein Jahr angelegte Programm wird von 20 Tandems gemeinsam durchlaufen.

Es richtet sich an weibliche Lehrkräfte, die seit mindestens vier Jahren in einem Beamtenverhältnis bzw. einem unbefristeten Beschäftigungsverhältnis an einer staatlichen Schule in Rheinland-Pfalz tätig sind und noch keine Funktionsstelle haben. Folgende Voraussetzungen müssen die potenziellen Mentees erfüllen: Sie streben tatsächlich eine Führungsfunktion an, sie haben bereits besondere Aufgaben in der Schule übernommen, sind bereit, an ihrer persönlichen und fachlichen Entwicklung zu arbeiten und bringen eine grundsätzliche Eignung für eine Führungsfunktion mit. Letzteres muss in der Form einer schriftlichen Stellungnahme der Schulleitung vorliegen.

Für Mentor*innen gelten folgende Kriterien: mehrjährige Berufserfahrung als Schulleitung, Erfahrung nach Möglichkeit auch in anderen schulischen Funktionen, herausragende Sozial-, Beratungs- und Kommunikationskompetenzen und eine hohe Bereitschaft, Nachwuchsführungskräfte durch gezielte Personalentwicklung zu fördern. Ihnen wird zu Programmbeginn eine Qualifizierung zum Thema „Kommunikation“ angeboten, die sie auf ihre Tätigkeit vorbereitet.

Während sich die Mentees über ihre Schulleitungen bewerben, bewerben sich Mentor*innen mit einem Mentor*innen-Profilbogen sowie einem Motivationsschreiben direkt bei der Schulaufsicht, die die Unterlagen an die Projektgruppe des Mentoring-Programms weiterleitet.

7 Website mit der Programmbeschreibung Zentrum für Schulleitung und Personalführung Rheinland-Pfalz: <https://zfs.bildung-rp.de/angebotsspektrum/mentoring-schulleitung.html>, Flyer: https://zfs.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/zfs.bildung-rp.de/Mentoring/Flyer_Mentoring_im_Schulbereich_rlp.pdf, zuletzt besucht am 18.05.2022

Nach einer erfolgreichen Bewerbung und der Tandembildung durch die Projektgruppe startet das Programm mit einer gemeinsamen Auftaktveranstaltung. Während des Programmverlaufs steht die Eins-zu-eins-Beziehung im Fokus, in der sechs bis zehn Treffen individuell vereinbart werden. Weitere Angebote, wie das Shadowing bei dem*der Mentor*in, eine Zwischenbilanz und ein Seminarprogramm, das sich aus Veranstaltungen zu verschiedenen Themen (z. B. Führung und Selbstführung, Rhetorik und Präsentation) zusammensetzt sowie optionalen, informellen Netzwerktreffen, folgen im weiteren Verlauf des Programms. Den Schlusspunkt bilden eine gemeinsame Abschlussveranstaltung und eine Evaluation.

Nach einer Pilotphase des Programms ist ein zweiter Durchgang gestartet im Herbst 2022.

6.2 Mentoring-Programme weiterer Anbieter

Neben den Mentoring-Programmen der Landesinstitute für Lehrer*innenbildung setzen auch weitere Anbieter aus dem schulischen Unterstützungsbereich auf das Lernformat Mentoring, um angehende schulische Führungskräfte bzw. Lehrkräfte, die sich über ihre Führungsaufgaben in Unterricht und Erziehung (Klassenführung und Classroom Management) hinaus für die Qualität von Schule engagieren und Schule (mit-)gestalten z. B. in einer Steuergruppe, einer Projektgruppe oder in einem Arbeitskreis, bei ihrer Professionalisierung zu begleiten und zu unterstützen. Exemplarisch sind zwei Studienförderwerke, die derzeit Förderprogramme für angehende Pädagog*innen anbieten und das Angebot einer Gewerkschaft für Quereinsteiger*innen nachfolgend vorgestellt.

Stiftung der Deutschen Wirtschaft (sdw) und Dieter-Schwarz-Stiftung

Die Stiftung der Deutschen Wirtschaft (sdw) bietet in Kooperation mit der Dieter Schwarz Stiftung das Programm „TaLea – Team Leadership for Learning“ an. Die Arbeit im Tandem ist das Herzstück von TaLea; ihr tragendes Element ist eine kollegiale Verbindung und Shared Leadership. Wer sich bereits inmitten der Planung und Umsetzung eines Projekts befindet, lädt eine weitere Person, die an dem Projekt beteiligt ist, zur gemeinsamen Bewerbung bei TaLea ein. Wer sich mit einem neuen Vorhaben bei TaLea bewirbt, sucht sich einen Verbündeten bzw. eine Verbündete an der eigenen Schule, der*die „ähnlich tickt“ und mit dem*der man möglichst schon enger zusammengearbeitet hat. Wichtig ist in jedem Fall der berühmte „gute Draht“ zueinander, der die Lust weckt, sich gemeinsam auf eine mindestens einjährige Lernreise zu begeben. Unerheblich ist, wenn der Umfang an Berufs- sowie Management- und Führungserfahrung innerhalb eines Tandems unterschiedlich ist. Es ist jedoch nicht intendiert, dass sich aus der Unterschiedlichkeit eine Mentoring-Beziehung ergibt. Beide Tandempartner*innen agieren auf Augenhöhe und sind gleichermaßen einmal eher in der lernenden und einmal eher in der impulsgebenden Rolle. In diesem Sinne initiiert TaLea keine „klassische“ Mentor*in-Mentee-Beziehung.

Die im Jahr 2022 teilnehmenden bis zu 25 Tandems, also 50 schulische Nachwuchsführungskräfte, nehmen über ein Schuljahr gemeinsam an Online- und Präsenzworkshops zu Führungsthemen und Webtalks sowie individuellen Coachingstunden teil und entwickeln gemeinsam ihre Kompetenzen in Bezug auf Leadership und Management anhand eines konkreten schulischen Projekts im Tandem weiter. In der Vernetzung zwischen den Tan-

dems entsteht eine Lerngemeinschaft über Bundesländer, Schulformen und Umfang bisheriger Management- und Führungserfahrung hinweg.

Bewerber*innen können sich ehemalige Geförderte des Studienkollegs im Tandem mit einer Kollegin bzw. einem Kollegen ihrer Schule. Bewerber*innen dürfen sich weiterhin auch Tandems aus dem Netzwerk der Dieter Schwarz Stiftung und der aim – Akademie für Innovative Bildung und Management Heilbronn-Franken gemeinnützige GmbH sowie weitere Personen im Tandem.

Cusanuswerk

Auch das Cusanuswerk bietet im Rahmen des auf drei Jahre angelegten Programms „Collegium Cusanum“, das sich an Stipendiat*innen und Altcusaner*innen richtet, die eine berufliche Tätigkeit im schulischen bzw. pädagogischen Bereich anstreben oder bereits ausüben, ein Mentoring-Programm an.⁸ In einer Eins-zu-eins-Beziehung wurden Mentees über einen Zeitraum von einem Jahr, von November 2021 bis November 2022, von einer Führungskraft mit Erfahrung im Berufskontext Schule in ihrer individuellen Entwicklung begleitet. Das Programm war geöffnet für 20 Tandems und wurde, gerahmt durch eine gemeinsame Auftakt- sowie Abschlussveranstaltung und durch verschiedene Austausch- und Fortbildungsveranstaltungen während der Programmlaufzeit, z. B. Netzwerkabende, ergänzt.

Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft Berlin

Die Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft Berlin bietet für GEW-Mitglieder, die als Quereinsteiger*innen unbefristet eingestellt sind, Mentoring durch ehemalige Lehrer*innen der GEW an, die ehrenamtlich Mentees begleiten.⁹ Die Zuteilung eines*einer Mentor*in erfolgt auf Anfrage. Es gibt keine Gruppe, die das Programm gemeinsam in einem zeitlich festgelegten Rahmen durchläuft. Es werden keine zusätzlichen Fortbildungen oder Qualifizierungsmaßnahmen eingesetzt.

7. Impulse zur Qualitätsentwicklung von Mentoring-Programmen

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Mentoring-Programme für Schulleitungen und Lehrkräfte mit Leitungsinteresse in Deutschland noch spärlich gesät sind. Ihre Ausgestaltung ist sehr vielfältig und kaum systematisch vergleichbar. Dennoch lassen sich aus der Analyse einige Schlüsse ziehen, die als Impulse zur Qualitätsentwicklung dienen können.

Es fällt auf, dass sich eine Vielzahl der Angebote explizit an weibliche Lehrkräfte mit Leitungsinteresse richtet. Dies höchstwahrscheinlich als implizite oder explizite Reaktion auf die noch geringe Zahl an Funktionsinhaberinnen bzw. an erfolgreichen Kandidatinnen bei Besetzungen von Stellen in Schulleitung oder Schulaufsicht, die z. B. Pillich-Krogoll (2013)

8 Website Mentoring-Programm Cusanuswerk: <https://www.cusanuswerk.de/sonderprogramme/collegium-cusanum>, zuletzt besucht am 18.05.2022

9 Website Mentoring-Programm GEW: <https://www.gew-berlin.de/berufseinstieg/lehrerin-werden/einstellungs-referendariat/unterstuetzung-im-quereinstieg-gesucht/>, zuletzt besucht am 18.05.2022

exemplarisch für Bayern beschreibt, sowie als ein Baustein neben anderen staatlichen Gleichstellungs- und Antidiskriminierungsstrategien (vgl. u. a. Kansteiner & Klose, 2017). Insbesondere scheint der Bedarf enorm, dass vor allem Frauen Ambivalenzen des eigenen beruflichen Aufstiegs sowie von Führung und Macht reflektieren, Perspektiven für ihre Laufbahnentwicklung ausloten und dabei Unterstützung sowie die Berücksichtigung ihrer Lebenswirklichkeit erleben (vgl. u. a. Fahrenwald & Porter, 2007). Das Format Mentoring kann hier einen Beitrag leisten.

Weiterhin fällt auf, dass zentrale, von Ziegler (2009) benannte Gelingensbedingungen, wie die angemessene Qualifizierung der Mentor*innen sowie die begleitenden Angebote zur Beziehungsgestaltung, nur in wenigen Angeboten explizit abgebildet zu sein scheinen. Im Mentoring-Programm für weibliche Lehrkräfte in Rheinland-Pfalz werden die Mentor*innen durch eine Fortbildung zum Thema „Kommunikation“ auf ihre Tätigkeit als Mentor*innen vorbereitet. Auch wenn im Hamburger Programm Materialien zur Verfügung gestellt werden, scheinen Qualifizierungsangebote für Mentor*innen auszubleiben – möglicherweise in der Annahme, dass eine Eignung aufgrund der Berufserfahrung als Schulleitung gegeben ist. Dies zeigt sich auch darin, dass die Hürden für die Teilnahme am Programm für die Mentees deutlich höher sind als für die Mentor*innen, die sich entweder gar nicht oder mit geringerem Aufwand um einen Platz bewerben. Lediglich im Mentoring-Programm in Rheinland-Pfalz sind Kriterien für die Auswahl der Mentor*innen beschrieben.

Insgesamt zeigt sich, dass den Mentoring-Programmen der Landesinstitute, aber auch der weiteren Anbieter, ein Verständnis von Mentoring zugrunde liegt, das besonders das Fortkommen und die Entwicklung der Mentees in den Fokus nimmt. Nur das Programm in Rheinland-Pfalz verweist explizit darauf, dass auch die Mentor*innen von dem Programm profitieren können und benennt auch deren Weiterentwicklung als ein Ziel des Programms.

Wünschenswert wäre, bestehende Mentoring-Programme um Qualifizierungsmöglichkeiten für Mentor*innen zu ergänzen und die Tandems bei der Beziehungsgestaltung gezielt zu unterstützen, um das Potenzial von Mentoring als „effektivste pädagogische Maßnahme“ (Ziegler, 2009, S. 24) ausschöpfen zu können.

8. Fazit und Ausblick

Dieser Beitrag betrachtet Mentoring als Strategie zur beruflichen und persönlichen Weiterqualifizierung in der schulischen Führungskräfteentwicklung in Deutschland und zeigt exemplarische Programme für neu ernannte Schulleiter*innen und Lehrkräfte mit Leitungsinteresse.

Interessant wäre, diesem ersten Versuch weitere Systematisierungen anzuschließen. Denkbar sind unter anderem eine Befragung der anbietenden Institutionen, um weitere in den Dokumenten und auf den Websites nicht ersichtliche konzeptionelle Aspekte zu erfassen, eine Befragung der Anbieter sowie auch der Mentees und Mentor*innen zu Aspekten der Umsetzung der Programme sowie zu Nutzung, Zufriedenheit und Wirkung. Auch bieten sich internationale Vergleiche an.

Von Interesse könnte, da sehr aktuell und relevant, auch eine Recherche sein zu Mentoring-Programmen, die andere herausfordernde Situationen für Lehrkräfte und weitere schulische Akteur*innen in den Blick nehmen und Mentoring als Beratungs- und Lernmöglichkeit auch dort einsetzen, beispielsweise beim Einstieg von Quer- und Seiteneinsteigenden im Schuldienst, bei Lehrer*innen-Bildner*innen, bei Schüler*innen als Feedbackgebenden (vgl. Wiesner, Windl & Dammerer, 2022; Dammerer, Wiesner & Windl, 2020). Ein weiteres Beispiel ist die Gestaltung des digitalen Wandels in Bildung und Schule, der ganz aktuell für viele schulische Akteur*innen eine große Herausforderung darstellt. Diese wären stärker projekt- bzw. innovationsbezogen zu gestalten im Sinne eines Lernens aus der Praxis für die Praxis.

Referenzverzeichnis

- Bridges, E. & Hallinger, P. (1995). *Implementing Problem-Based Learning in Leadership Development*. Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Bridges, E. & Hallinger, P. (1997). Using problem-based learning to prepare educational leaders. *Peabody Journal of Education*, 72 (2), 131–146. https://doi.org/10.1207/s15327930pje7202_8
- Dammerer, J. (2021). Anforderungen an Mentor*innen bei der Begleitung von beginnenden Lehrpersonen. In E. Christopf & J. Köhler (Hrsg.), *Mentor*innen und Lehrer*innen zwischen Theorie und Praxis*. Schulheft 180. (S. 106–117). Innsbruck: Studienverlag.
- Dammerer, J. (2020). Mentoring für beginnende Lehrpersonen – ein Instrument der Personalentwicklung. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden. Pädagogik für Niederösterreich*, Band 10. (S. 59–72). Innsbruck, Wien: Studienverlag.
- Dammerer, J., Wiesner, C. & Windl, E. (Hrsg.). (2020). *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden. Pädagogik für Niederösterreich*, Band 10. Innsbruck, Wien: Studienverlag.
- Daresh, J. C. & Playko, M. A. (1989). *Administrative mentoring: A training manual*. Columbus, OH: The Ohio LEAD Center.
- Fahrenwald, C. & Porter, M. (2007). Die Genderperspektive als Modernisierungsstrategie: Frauen in pädagogischen Führungspositionen im transatlantischen Vergleich. In *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 29, 2, S. 231–247, DOI: 10.25656/01:4188.
- Führer, F.-M. & Cramer, C. (2021). Mentoring und Mentorierenden-Mentee-Beziehung in schulpraktischen Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ein Überblick zu Definitionen, Konzeptionen und Forschungsbefunden. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit. Soziale Beziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung* (S. 113–126). Münster: Waxmann.
- Huber, S. G. (2022). Die Zukunft der Schule in einer digitalisierten Welt nach der Pandemie – Erkenntnisse und Empfehlungen. In S. G. Huber (Hrsg.), *Grundkurs Schulmanagement XXXI. Digitaler Wandel und Bildung: Lernen mit, durch und über Technologie*. Hürth: Wolters Kluwer Deutschland, 144–160.
- Huber, S. G. (2019). Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung: Ein Kontinuum über die gesamte Lehrerbildung. In W. Böttcher, U. Heinemann, C. Kubina & B. Priebe (Hrsg.), *Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem*. Hannover: Klett/Kallmeyer, 152–181.

- Huber, S. G. (2018). Die Professionalität pädagogischer Führungskräfte durch Reflexion stärken – Möglichkeiten und Nutzen von Self-Assessment-basiertem Feedback und Coaching. In K. Mäder & E. Stäuble (Hrsg.), *Wirken statt blockieren. Führung in Bildung und Schule* (S. 213–229). Bern: Hogrefe.
- Huber, S. G. (2013a). Multiple Learning Approaches in the Professional Development of School Leaders – Theoretical Perspectives and Empirical Findings on Self-assessment and Feedback. *Educational Management Administration & Leadership*, 41 (4), 527–540.
- Huber, S. G. (Hrsg.). (2013b). *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem*. Köln & Neuwied: Wolters Kluwer Deutschland.
- Huber, S. G. (2013c). Vom Workshop zum Workplace. In S. G. Huber (Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (S. 795–805). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.
- Huber, S. G. (2011a). Leadership for Learning – Learning for Leadership: The impact of professional development. In: T. Townsend and J. MacBeath (Hrsg.), *International Handbook of Leadership for Learning*. Dordrecht: Springer, 635–652.
- Huber, S. G. (2011b). The impact of professional development: a theoretical model for empirical research, evaluation, planning and conducting training and development programmes. *Professional Development in Education*, 37 (5), 837–853. <https://doi.org/10.1080/19415257.2011.616102>
- Huber, S. G. (2001). Vom Wissen zum Handeln – Problemorientiertes Lernen. In H. Altrichter and D. Fischer (Hrsg.), *Journal für LehrerInnenbildung – Praxis in der LehrerInnenbildung*. Innsbruck: Studienverlag, 49–55.
- Huber, S. G. (2007). Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern – Internationale Trends, die Frage der Zuständigkeit und Anregungen für Deutschland. In R. Pfundtner (Hrsg.), *Grundwissen Schulleitung: Handbuch für das Schulmanagement* (S. 142–154). Köln & Neuwied: Wolters Kluwer Deutschland.
- Huber, S. G. & Fischbach, R. (2013). Coaching für und durch pädagogische Führungskräfte. In S. G. Huber (Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (S. 806–813).
- Huber, S. G. & Hader-Popp, S. (2013). Lernen mit Praxisbezug: problemorientiertes Lernen. In S. G. Huber (Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (S. 717–727). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.
- Huber, S. G., Skedsmo, G., Aas, M., Fluckiger, B., Dempster, N., Lovett, S., Moos, L., Sánchez Moreno, M., López Yáñez, J., Brandmo, C., West, M., Olsen, R., Nicolaidou, M., Törnsen, M., Petridou, A., Hiltmann, M., Schwander, M., Johnson, Lazarová, M., Höög, J. & Sedláček, M. (2015, unveröffentlicht). Professional Learning Through Feedback and Reflection (PROFLEC). A project within the Lifelong Learning Programme, Comenius Multilateral Project. Zug: IBB.
- Imboden, S. (2017). Leadership in der Berufsbildung. Eine Interventionsstudie zur Stärkung der Führungskompetenzen. Doctoral dissertation, Universität Konstanz. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-0-409280>
- Kansteiner, K. & Klose, O. (2017), Schulleitungsbesetzung unter der integrierenden Perspektive von Gender Mainstreaming und Diversity Management. Abschlussbericht zum Forschungsprojekt. PH Weingarten.

- Klein, J. (2021). Die Bedeutung von Mentoring in der VUCA-Welt. In J. Surzykiewicz, B. Birgmeier, M. Hofmann & S. Rieger (Hrsg.), *Supervision und Coaching in der VUCA-Welt* (S. 23–36). Wiesbaden: Springer.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- LISUM Berlin-Brandenburg (2018). Konzept zur Qualifizierung von schulischen Führungskräften sowie für Lehrkräfte, die das Amt als Schulleiterin/Schulleiter anstreben. Eigenverlag. Online abrufbar: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/Qualifizierung/fortbildung/fortbildung_fuer_fuehrungskraefte/Flyer_Schuljahrsortierung/gilt_immer/Fuehrungskraefte_2018_06_20_final.pdf, letzter Zugriff am 18.05.2022
- Moos, L. (2013). Arbeiten mit Fällen und Shadowing. In S. G. Huber (Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (S. 843–846). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.
- Pillich-Krogoll, A. (2013). Frauen in Führung. In S. G. Huber (Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (S. 68–74). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.
- Schnebel, S. (2020). Coaching und Mentoring als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 85–90). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1984). Leadership as reflection-in-action. In: T. Sergiovanni and J. Corbally (Hrsg.), *Leadership and organizational culture*. Chicago, IL: University of Illinois Press, 36–63.
- Thody, A. (1993). Mentoring for school principals. In B. Caldwell & E. Carter (Hrsg.), *The return of the mentor. Strategies for workplace learning*. London: The Falmer Press, S. 59–76.
- Tulowitzki, T., Hinzen, I. & Roller, M. (2019). Die Qualifizierung von Schulleiter*innen in Deutschland – ein bundesweiter Überblick. *Die Deutsche Schule*, 111 (2), 149–170.
- Tulowitzki, P. & Huber, S. G. (2014). Shadowing – von erfahrenen Kolleginnen und Kollegen lernen. In S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2014. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 180–190). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.
- Wahl, D. (2001). Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (2), 157–174.
- Wasden, D. & Muse, I. (1987). *The mentoring handbook*. Provo, UT: Brigham Young University.
- Wiesner, C., Windl, E. & Dammerer, J. (Hrsg.). (2022). *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren. Pädagogik für Niederösterreich, Band 12*. Innsbruck, Wien: Studienverlag.
- Young, M., Crow, G., Murphy, J. & Ogawa, R. (Hrsg.). (2009). *Handbook of research on the education of school leaders*. New York: Routledge.
- Ziegler, A. (2009). Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse. In H. Stöger, A. Ziegler & D. Schimke (Hrsg.), *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen* (S. 7–29). Lengerich: Pabst Science Publishers.

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 Ausbildungswege zur elementarpädagogischen Fachkraft: Abschluss an einer Bildungsanstalt 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-kreativen 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 abgeschlossenem Bachelorstudium in Pädagogik, Erziehungs- oder Bildungswissenschaft (180 ECTS-AP) oder Lehrer*innen mit abgeschlossenem Bachelorstudium Primarstufe (vormals Volksschule 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 Lehrgangsführung.

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 Lehrerbildung – 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 Gepflogenheiten 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 (Laeven, 2010).

Das Lernorte-Konzept gibt einen Überblick über die Zeitstruktur von Praktikum und begleitender Lehrveranstaltung und nimmt einleitend 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.

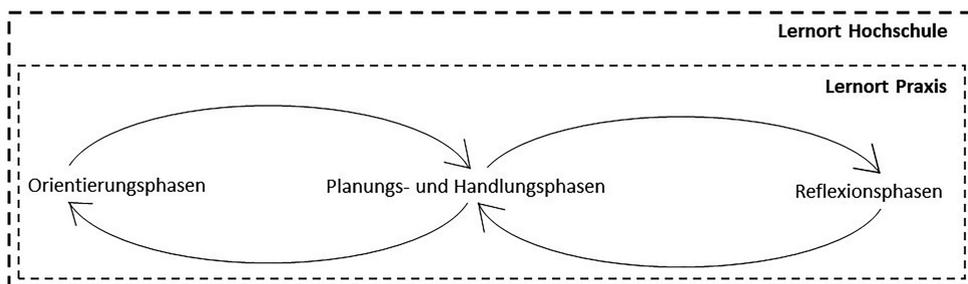


Abbildung 1: Professionalisierungsprozess in den elementarpädagogisch-praktischen Studien

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/lehrgaenge/730_289_Elementarpaedagogik.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 angestrebten 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 elementar didaktisch- 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 anlehnen.

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 Evaluation 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 vonnöten 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 Vertrauensverhältnisse 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.

Berufseinsteiger*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 Professionalisierungswege eröffnen können.

Referenzverzeichnis

- Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Ernst Klett.
- Bonnet, A., Paseka, A. & Proske, M. (2021). Ungewissheit zwischen unhintergebarer 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/regierungsdokumente.html>
- Christeiner, C. (2017). Professionalisierung aus Sicht der Fachakademien. Strategische Platzierung frühpädagogischer Berufe. In T. Friedrich (Hrsg.), *Professionalisierung frühpädagogischer 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.seeepro.eu/Deutsch/Home.htm> [04.05.2022].
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

IV. Einblicke durch *aktuelle* Studien zum Mentoring

Rollengestaltung im Mentoring der Berufseinführung in der Schweiz

Abstract

Schweizerische Lehrpersonen, die in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit einsteigen, haben eine am selben Schulort tätige Lehrperson als kollegiale Begleitperson ohne Beurteilungsaufgabe. Zur Untersuchung des Rollenverständnisses dieser Mentoratspersonen wurden Berufseinsteigende und Mentor*innen befragt, Textdaten wurden inhaltsanalytisch ausgewertet (induktive Kategorienentwicklung).

Aus den Sichtweisen der *Mentor*innen* gehen fünf Typen hervor; drei entsprechen den Kernaufgaben, zwei hingegen tendieren zu einer schützenden oder die Eigenverantwortlichkeit nicht anerkennenden Rollengestaltung. *Berufseinsteigenden* ist das Mentorat wichtig, zwei Drittel erlebten dieses konstruktiv. Ein Drittel vermisste einen kollegialen Umgang und die Anerkennung der Eigenverantwortlichkeit.

Folgerungen verweisen auf die Wichtigkeit der Rollenklärung als Mentor*in von eigenverantwortlichen Lehrpersonen, die sich von Ausbildungsaufgaben unterscheidet.

1. Einleitung

Der *Berufseinstieg* stellt Anforderungen, die trotz praxisbezogener Ausbildung in ihrer Komplexität nur begrenzt vorweggenommen werden können, da die Schulpraxis während der Ausbildung in einem geschützten Rahmen mit dosiert gesteigerten Anforderungen stattfindet (Keller-Schneider, 2016). Beim Einstieg in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit steigt die Komplexität und die Dynamik der gleichzeitig zu meisternden Berufoanforderungen sprunghaft an. Berufseinsteigende sind gefordert, sich in dieser neuen Komplexität zu orientieren und gleichzeitig sich mit den sich stellenden Entwicklungsaufgaben auseinanderzusetzen (Keller-Schneider, 2020). Als institutionelle Antwort auf diese individuelle Aufgabe stehen Angebote einer Berufseinführung bereit (Picard & Ria, 2011; Keller-Schneider, 2019).

1.1 Berufseinführung als erste Phase der Weiterbildung

Die Zeit des Einstiegs in die Berufsarbeit wird in der Schweiz seit den 1970er-Jahren (Müller, 1975; Schnewly, 1996; Vögeli-Mantovani, 2011) als eigenständige Berufssphase bezeichnet. Sie gilt als sensible Phase in der Berufslaufbahn von Lehrpersonen (Filipp, 1993; Oser, 1996), dem ersten Schulort wurde als Sozialisationsinstanz eine wichtige Rolle in der Ausgestaltung der Berufsidentität zugeschrieben (Dann et al., 1978; Sikes et al., 1991; Thomas et al., 2020).

Als Aufgabe des Bildungssystems erkannt (Schneuwly, 1996; Picard & Ria, 2011), existieren in den meisten Kantonen der Schweiz seit den 1970er-Jahren von kantonalen Institutionen getragene *Berufseinführungsangebote*. Damit wird beabsichtigt, durch eine Begleitung den Einstieg in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit zu erleichtern. Im Laufe der vergangenen 50 Jahre wurden diese Angebote verändert, ihre Zielsetzungen wurden dabei erweitert (Schneuwly, 1996).

In den 1970er-Jahren lag der Fokus auf der *Einsozialisation* in den Beruf und den Arbeitsort.

In den 1980er-Jahren verschob sich die Fokussierung hin zur *Unterstützung*, basierend auf der Sichtweise, dass Herausforderungen Anfangsschwierigkeiten darstellten (Veenman, 1984), die durch eine Kompensation von Defiziten aufgefangen werden könnten.

In den 1990er-Jahren wurden Herausforderungen des Berufseinstiegs als berufsphasenspezifisch anerkannt. Das bedeutet, dass spezifische Anforderungen erst in der eigenverantwortlichen Berufstätigkeit, d. h. in der Phase des Berufseinstiegs, bearbeitet werden können. Aus dieser Sichtweise geht hervor, dass eine *berufsphasenspezifische Weiterbildung* erforderlich ist, die in ihren auf die Adressat*innen ausgerichteten Settings ermöglicht, an aktuell relevanten Themen zu arbeiten. Von Bedeutung ist, diese *Anforderungen als Herausforderungen anzunehmen* (Keller-Schneider, 2020), denn die im berufsbiografischen Verlauf sich stellenden Anforderungen können nicht mit Tipps und der Weitergabe von Erfahrungswissen aufgefangen werden. Der Berufseinstiegsphase wurde damit eine spezifische Qualität zugeschrieben, die sich nicht aus Defiziten der Ausbildung heraus definiert, sondern sich als Spezifikum dieser berufsbiografischen Phase charakterisieren lässt. Es stellen sich Anforderungen des Felds, die erst in der Rolle als eigenverantwortliche Lehrperson bearbeitet werden können und Herausforderungen an alle in den Beruf einsteigenden Lehrpersonen darstellen.

Seit der Gründung der Pädagogischen Hochschulen in den 2000er-Jahren ist die Berufseinführung Teil der Weiterbildung mit für alle Berufseinsteigenden relevanten Angeboten. Ergänzend zu den Funktionen der Unterstützung in der Bewältigung der Berufsanforderungen und der berufsphasenspezifischen Weiterbildung wird der Fokus auf *reflexionsorientierte Zugänge* erweitert, um damit die *weitere Professionalisierung* zu stärken (Göhlich, 2011; Keller-Schneider, 2021b). Reflexion in der eigenverantwortlichen Berufstätigkeit ermöglicht, subjektiv wahrgenommene Anforderungen im spezifischen Feld aus der Sichtweise der Lehrperson zu beleuchten, rahmende *Überzeugungen* zu thematisieren und sich bewusst zu werden, welche subjektiv geprägten, *impliziten Wissensanteile* in der Handlungsentscheidung (Blömeke, Gustafson & Shavelson, 2015) und in der Handlung selbst leitend werden. Durch eine Reflexion dieser zugrundeliegenden, meist wenig bewussten Orientierungen kann der Rahmen von Lösungsansätzen erweitert werden. Damit ermöglicht Reflexion eine Erweiterung von subjektiv gestützten Möglichkeiten und geht über die Möglichkeiten von Weiterbildung hinaus.

Berufseinführungsangebote fördern die *Einsozialisierung* am Arbeitsort, eine Absicherung durch *Unterstützung*, die Erweiterung von berufsphasenspezifischen Kenntnissen durch berufsphasenspezifische *Weiterbildung* sowie *Erkenntnisse* über die *Reflexion eigener Erfahrungen*. Damit wird die Lehrperson befähigt, aus eigenen Kräften in ihrer professionellen Entwicklung voranzukommen.

Angebote der Berufseinführung zielen zudem darauf ab, das Bewusstsein für eine ein Berufsleben lang andauernde Professionalisierung zu stärken und damit Grundlagen für

ein individuell abgestütztes *Weiterbildungsbewusstsein* von Lehrpersonen zu legen. Als eine von außen geforderte und institutionell verankerte Verpflichtung ist Weiterbildung Teil des Arbeitsauftrags und im neuen Berufsauftrag für Lehrpersonen im Kanton Zürich festgeschrieben. Damit Weiterentwicklung möglich wird, ist Bereitschaft seitens der Lehrperson erforderlich. Darüber hinaus ist auch die Passung von Impulsen auf die individuellen Sichtweisen zentral (Blömeke et al., 2008), denn Impulse, die sich nicht in das aktuelle Gefüge von Wissen und Überzeugungen einordnen lassen, werden nicht aufgenommen und bleiben unwirksam. Als erste Phase der Weiterbildung kann die Berufseinführung als *Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung* (Keller-Schneider & Hericks, 2017) bezeichnet werden und nimmt damit eine Schlüsselfunktion in der Förderung der weiteren Professionalisierung von Lehrpersonen ein.

1.2 Ausbildung zur Lehrperson in der Schweiz

In der *einphasigen Lehrpersonenbildung* in der Schweiz mit integrierter berufspraktischer Ausbildung schließen die angehenden Lehrpersonen für Primar- und Kindergarten ihr Studium mit einem Bachelor ab, jene der Sekundarstufe I mit einem Master. Primarlehrpersonen studieren sieben bis neun Fächer, Lehrpersonen der Sekundarstufe I vier. Sie unterrichten in diesen Fächern in möglichst großen Anteilen an einer spezifischen Klasse; eine enge Zusammenarbeit mit einer zweiten Lehrperson mit einem ergänzenden Fächerprofil ist mittlerweile zur Normalität geworden. Fachfremdes Unterrichten ist nicht vorgesehen. Mit Abschluss des Studiums und dem Lehrdiplom sind Absolvent*innen als vollwertig ausgebildete Lehrpersonen zur eigenverantwortlichen Berufsausübung berechtigt. Nach erfolgreicher Stellensuche treten sie in den Schuldienst ein und sind denselben Beurteilungsprozessen unterstellt wie mehrjährig tätige Lehrpersonen.

Der Berufseinstieg in der *Schweiz* unterscheidet sich von jenem in *Österreich* darin, dass das erste Dienstjahr im Rahmen der Induktion (Dammerer, 2020) eine weitere Qualifikationsphase darstellt. Die Induktion umfasst Weiterbildungselemente sowie die Begleitung durch eine Mentoratsperson (Windl, 2020). Die Mentoratsperson hat während des ersten Jahres „ein Entwicklungsprofil der berufseinsteigenden Lehrperson zu erstellen und bis spätestens drei Monate vor Ablauf der Induktionsphase ein Gutachten zu deren Verwendungserfolg zu erstatten“ (Dammerer, 2022, S. 155). Diese Einschätzungen dienen als Grundlage für das abschließende, von der Schulleitung erstellte Gutachten. Im Kontrast zum *kollegialen Mentorat in der Schweiz* beinhaltet das *Mentorat der Induktion* nicht nur eine begleitende und unterstützende Komponente, sondern auch eine beurteilende. Die Beobachtungen, Einschätzungen und das Gutachten der Mentoratsperson tragen zur abschließenden Qualifikation durch die Schulleitung bei. Eine positiv abgeschlossene Induktion ist für die Weiterführung eines Dienstverhältnisses erforderlich.

Dem Mentoring in der *Schweiz* wird explizit *keine* Beurteilungs- und Qualifikationsaufgabe zugeschrieben (Keller-Schneider, 2019). Damit unterscheiden sich die Aufgaben der Mentoratspersonen in Österreich deutlich von jenen in der Schweiz.

1.3 Mentorat in der Berufseinführung zur Begleitung von Berufseinsteigenden

Die Angebote der kantonal verantworteten und je spezifisch gestalteten Berufseinführung sind vielfältig (Keller-Schneider, 2019). Sie umfassen ein kollegiales Begleitangebot am Schulort, welches von einer Mentoratsperson der Berufseinführung ausgeübt wird, die als Lehrperson auf derselben Stufe und in derselben Schule unterrichtet. Die Mentoratsperson ist für das kollegiale Mentorat von der Schulleitung beauftragt, wird für diese Zusatzaufgabe entschädigt und wird durch Weiterbildungsangebote der Pädagogischen Hochschule minimal für diese Aufgabe vorbereitet. Ergänzend dazu gibt es berufsphasenspezifisch ausgerichtete Kurse, eine Vorbereitungswoche vor Schuljahresbeginn und längere Weiterbildungen sowie supervisorisch angelegte Reflexionsangebote (Keller-Schneider, 2009). Gewichtungen der Angebote und ihre Verpflichtungen sind kantonal geregelt und damit unterschiedlich.

Die Berufseinführung und die Weiterbildung für Mentoratspersonen werden in der Regel von den *Pädagogischen Hochschulen* angeboten, die kollegiale Begleitung der Lehrpersonen am Schulort durch Mentor*innen erfolgt auf *kommunaler Ebene* und ist der Schulleitung bzw. der kommunalen Schulbehörde unterstellt.

Das *Mentorat* als kollegiales Begleitangebot am Arbeitsort stellt ein zentrales, in der spezifischen Schule verankertes und von der jeweiligen Mentoratsperson gestaltetes Angebot dar, welches im folgenden Aufsatz in seinen Gestaltungsmöglichkeiten genauer betrachtet wird.

Folgende institutionelle Merkmale kennzeichnen das Mentorat im Berufseinstieg in der Schweiz:

- Das Begleitangebot steht auf kollegialer Basis.
- Die Begleitung richtet sich an vollwertig ausgebildete und eigenverantwortlich tätige Lehrpersonen.
- Die Begleitung beinhaltet damit keine Beurteilungs- und Qualifikationsaufgabe.

Befunde zeigen, dass Berufseinsteigende in sehr unterschiedlichem Ausmaß Unterstützung wünschen und dass sie sich auch in der Art und der inhaltlichen Fokussierung der Unterstützung unterscheiden (Keller-Schneider, 2015).

Inwiefern sich die Befunde dieses kollegialen Begleitangebots auf das Mentorat der Induktion in Österreich übertragen lassen, wird abschließend diskutiert.

2. Professionalisierung und Forschungsperspektiven

2.1 Berufsphasenspezifisch geprägte Entwicklungsaufgaben

Professionalisierung im Lehrer*innenberuf ist von der Auseinandersetzung mit berufsspezifischen Entwicklungsaufgaben gekennzeichnet, die sich als Anforderungen des Feldes durch die gesamte Berufslaufbahn hindurchziehen (Hericks, Keller-Schneider & Bonnet, 2019) und sich berufsphasenspezifisch konkretisieren (Keller-Schneider, 2021a). Sie folgen der Logik von Entwicklungslinien und fokussieren auf die Person in ihrer *Rolle* als Berufsperson, auf Sach- und Fachinhalte und ihre *Vermittlung*, auf die *Anerkennung* der Adressat*innen der vermittlungsbezogenen Handlungen als entwicklungsbedürftige und

entwicklungsfähige andere sowie auf die *Kooperation als Mitgliedschaft* in der Gemeinschaft der Professionellen der Institution und der Organisation Schule.

Entwicklungsaufgaben sind in ihren Konkretisierungen sequenziell strukturiert, prägen die einzelnen Berufsphasen und gehen auseinander hervor. Die Bewältigung von berufsphasenspezifischen Entwicklungsaufgaben ermöglichen durch den erweiterten Blick Entwicklungsaufgaben der nachfolgenden Berufsphase. Um in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit einsteigen zu können, sich mit den berufseinstiegsspezifischen Entwicklungsaufgaben auseinanderzusetzen und um eine erste berufliche Identität und Kompetenz als Lehrperson zu ermöglichen, müssen ausbildungsphasenspezifisch konkretisierte Entwicklungsaufgaben gelöst sein (Keller-Schneider, 2021a).

Im *Übergang* von der Ausbildung in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit sind Lehrpersonen gefordert, aus der von Ausbildungspersonen geprägten und von ihnen abhängigen Rolle als Student*in in die Rolle als eigenständige und zur Eigenverantwortlichkeit berechnete Lehrperson zu wechseln und dabei von den Kolleg*innen der Schule und der Schulleitung anerkannt zu werden.

Sie sind gefordert, ihre Berufsidentität zu finden und damit aus der geschützten Umgebung der Praktika, die ein Explorieren der eigenen *Rolle als Lehrperson* ermöglichten, in die Rollenfindungs- und Rollenklärungsphase einzusteigen, um zu einer innerlich abgestützten und selbstverantworteten Berufsidentität zu gelangen. Einer zweiten Entwicklungslinie folgend, sind Berufseinsteigende gefordert, von der sachangemessenen Vermittlung zu einer *adressatenbezogenen Vermittlung* zu finden, um die Schüler*innen in ihren Lernfähigkeiten und Lernbereitschaften anzusprechen und damit ihr Lernen und ihre Entwicklung adressatenangemessen zu fördern. In der Entwicklungslinie der auf Führung ausgerichteten Handlungen ist eine Weiterentwicklung der reflektierten und konsistenten Klassenführung zu einer die individuellen Schüler*innen *anererkennenden Klassenführung* angezeigt, um eine Lernkultur in einer Klasse aufzubauen und die Klassendynamik in einem großen zeitlichen Bogen zu lenken. Bezüglich ihrer Position im Kollektiv der Professionellen der Schule und der Profession sind Berufseinsteigende gefordert, aus der abhängigen Studierenden- und Praktikant*innenrolle als anschlussfähige Kooperation in eine *mitgestaltende Kooperation* in der Organisation und der Institution Schule einzusteigen und dabei die kollektiven Entscheidungen und Handlungen mitzutragen und mitzuverantworten.

2.2 Wahrnehmung und Deutung von Anforderungen

In der Auseinandersetzung mit diesen Entwicklungsaufgaben ist die *individuelle Wahrnehmung von Anforderungen und Ressourcen* zentral. Dem berufsbiografisch orientierten, stress- und ressourcentheoretisch begründeten Professionalisierungsansatz entsprechend (Keller-Schneider, 2020), erfolgt dies in zwei Zugängen (Lazarus & Folkman, 1984). In primären, auf die Anforderung ausgerichteten und unbewusst ablaufenden Wahrnehmungs- und Deutungsprozessen wird die Relevanz der Anforderung und ihrer Bewältigung beleuchtet, im sekundären Zugang wird der Fokus auf die Bewältigbarkeit gerichtet. Dabei werden, ebenfalls in unbewusst ablaufenden Prozessen, individuelle und aktivierbare soziale Ressourcen eingeschätzt.

Aus dem Zusammenwirken dieser primären und sekundären Wahrnehmungs- und Einschätzungsprozesse werden als relevant gewichtete Anforderungen als *Herausforderungen*

angenommen und in einer Kräfte in Anspruch nehmenden Auseinandersetzung bearbeitet. Daraus gehen *Erkenntnisse* hervor, die, in die individuellen Ressourcen integriert, diese anreichern und transformieren und damit die Professionalisierung unterstützen. Werden Anforderungen als nicht relevant oder als nicht bewältigbar wahrgenommen und gedeutet, so lassen sich diese umdeuten oder vermeiden. Damit schützt sich die Person einerseits vor Überforderungen, andererseits werden damit jedoch neue Erfahrungen und daraus hervorgehende Erkenntnisse vermieden, wodurch die weitere Professionalisierung beeinträchtigt wird.

2.3 Forschungszugänge

Die Phase des Berufseinstiegs gilt aufgrund der sprunghaft ansteigenden Komplexität der beruflichen Anforderungen als sensible Phase, die aus unterschiedlichen Forschungsperspektiven untersucht wird (vgl. Abb. 1).

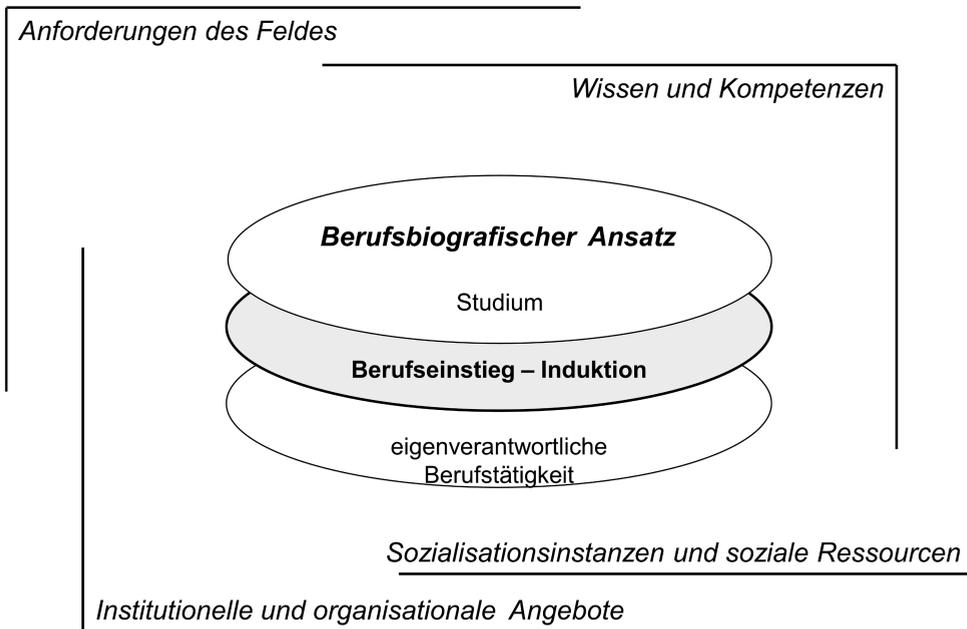


Abb. 1. Forschungsperspektiven auf die Professionalisierung von Berufspersonen (nach Keller-Schneider & Hericks, 2021)

Aus *strukturtheoretischer Perspektive* ergibt sich die Frage, welche Anforderungen des Feldes sich den Berufseinsteigenden stellen. Aus *kompetenzorientierter Perspektive* steht die Frage von berufsrelevanten Kompetenzen (Blömeke, Shavelson & Gustafson, 2015; König, 2020). Aus *berufsbiografischer Perspektive* stellt sich die Frage, wie diese Anforderungen des Feldes wahrgenommen, gedeutet und mittels kognitiver und emotional-motivationaler Ressourcen bearbeitet werden und welche Erkenntnisse daraus hervorgehen, die sich wiederum

in den individuellen Ressourcen niederschlagen, diese transformieren (Gruber & Degner, 2016) und nachfolgende Anforderungen in einen veränderten Referenzrahmen stellen (Keller-Schneider, 2020). *Institutionelle Unterstützung*, die in Form von Weiterbildung und professioneller Beratung angeboten wird, stellt einen weiteren Zugang zur Professionalisierung von Lehrpersonen dar. Wie Weiterbildung genutzt wird (Behr, 2017) und welche Schwerpunkte gelegt werden, kann individuell variieren und wird auch institutionell von der Schulleitung, dem Kollegium oder der Bildungsverwaltung geprägt (Steger Vogt, 2013; Kansteiner & Stamann, 2015).

Die *soziale Unterstützung* ist als Stärkung des Gefühls der Einbindung (Schoch et al., 2020), für die Bewältigung von Berufsanforderungen (Kienle et al., 2006) und zur Erhaltung von Berufsgesundheit bedeutend (Klauer, 2009; Rothland, 2013).

Befunde zeigen, dass soziale Ressourcen in der Wahrnehmung und Deutung sowie in der Auseinandersetzung mit Anforderungen die verfügbaren Ressourcen stärken und damit zur Stressbewältigung und Ressourcenerhaltung (Hobfoll & Schumm, 2004) und indirekt zur weiteren Professionalisierung beitragen (Keller-Schneider, 2020). *Kolleg*innen am Schulort* und insbesondere *Mentoratspersonen* (Thomas et al., 2019a; Struyve et al., 2016) sind als soziale Ressourcen für Berufseinsteigende in der Bewältigung der Berufsanforderungen von Bedeutung (Baker-Doyle, 2012; Le Cornu, 2013).

2.4 Forschungsfragen

Im folgenden Beitrag wird der Fokus auf die Mentoratsperson gelegt, die in ihrer institutionell verankerten Rolle den in den Beruf einsteigenden Lehrpersonen als Ansprechperson zur Verfügung steht und die durch ihre Wahrnehmungen und Deutungen von Berufsanforderungen sowie die Rolle als Mentoratsperson diese Aufgabe sowie die Beziehung zur* zum Berufseinsteigenden gestaltet. In den folgenden Ausführungen wird dargelegt, welche Kernelemente sich in Aussagen zur Gestaltung der Rolle als Mentor*in zeigen, wie Mentor*innen ihre Aufgabe gestalten und wie sie die Bewältigung der Berufsarbeit der Berufseinsteigenden einschätzen. Zudem wird dargelegt, wie Berufseinsteigende die Mentor*innen wahrnehmen und wie sie das Mentorat und die Erfahrungen mit der Mentoratsperson einschätzen.

Folgende Forschungsfragen werden untersucht:

- 1) Wie nehmen Mentor*innen ihre Aufgabe wahr? Welche Gestaltungsmerkmale zeigen sich?
- 2) Welche Art von Unterstützung geben die Mentoratspersonen am Anfang und am Ende des ersten Berufsjahres und in welcher Intensität?
- 3) Wie gelingt es den Berufseinsteigenden aus der Sicht der Mentoratspersonen am Anfang und am Ende des ersten Berufsjahres, die Berufsanforderungen zu bewältigen, und wie stark beanspruchen sie diese?
- 4) Welche Typen von Gestaltungsmöglichkeiten zeigen sich?
- 5) Wie erleben Berufseinsteigende das Mentorat der Berufseinführung?
- 6) Was schätzen Berufseinsteigende am Mentorat der Berufseinführung?

3. Methodisches Vorgehen

Zur Untersuchung dieser Fragestellungen wurde wie folgt vorgegangen:

3.1 Kontext der Studie

Die für diesen Aufsatz verwendeten Daten stammen aus einer Evaluationsstudie zur Berufseinführung des Kantons St. Gallen. Ziel dieser Studie war, Entwicklungen von Berufseinsteigenden im Umgang mit Berufsanforderungen nachzuzeichnen sowie die Angebote der Berufseinführung aus unterschiedlichen Perspektiven zu erforschen (Keller-Schneider, 2008). Neu in den Beruf einsteigende Lehrpersonen wurden am Ende ihres Studiums (einphasige, mit integrierter berufspraktischer Ausbildung), zu Beginn ihrer eigenverantwortlichen Berufstätigkeit sowie am Ende dieses ersten Berufsjahres nach ihrem Kompetenzerleben sowie der Beanspruchung in der Auseinandersetzung mit diesen beruflichen Anforderungen befragt. Zudem wurden sie nach ihren Einschätzungen der Angebote der Berufseinführung (lokales Mentorat, regionale Supervisionsgruppe, Weiterbildungselemente) befragt. Die Grundgesamtheit der Studie besteht aus 140 Berufseinsteigenden, ihren lokalen Mentor*innen (ca. 120), den Leitungspersonen der Supervisionsgruppen (ca. 8) sowie den Schulleitungen und Schulräten (kommunale Aufsichtsorgane über die Schulen) der Schulorte.

Für diesen Aufsatz werden die Daten aus den Fragebögen der *Mentor*innen am Schulort* genutzt, welche die Berufseinsteigenden im ersten Berufsjahr begleiteten. Aus den Daten der Berufseinsteigenden werden die Daten beigezogen, die Auskunft über die Erfahrungen mit der lokalen Mentoratsperson geben.

*Mentor*innen* der Berufseinführung sind erfahrene Lehrpersonen, welche von der Schulleitung für diese Aufgabe ausgewählt wurden. In der Regel arbeitet die Mentoratsperson in derselben Schule und unterrichtet auf derselben Stufe. Damit sollen eine niederschwellige Erreichbarkeit und eine berufliche und fachliche Nähe ermöglicht werden. Sie steht den Berufseinsteigenden als Ansprechperson zur Verfügung, ist für diese Aufgabe berechtigt und wird dafür entschädigt. Da der Abschluss des Studiums vollumfänglich zur eigenverantwortlichen Berufstätigkeit berechtigt und von keiner weiteren Qualifikation oder spezifischen Beurteilung begleitet ist, haben die Mentor*innen vor Ort keine Beurteilungsaufgabe. Sie sind der Verschwiegenheit der Schulleitung gegenüber verpflichtet. Die Beurteilung der Qualität der Berufsausübung erfolgt durch die Schulleitung in gleicher Weise, wie auch erfahrene Lehrpersonen beaufsichtigt werden.

3.2 Datenerhebung, Stichprobe und Datenauswertung

Datenerhebung: Für die Klärung der Fragestellungen wurden die am Ende des Schuljahrs mittels Fragebogen erhobenen Daten mit an den Schulen unterrichtenden und die berufseinsteigenden Lehrpersonen begleitenden Mentor*innen genutzt. Zur Kontrastierung der aus der Außensicht erfolgten Einschätzungen der Bedeutung des Mentorats durch die Mentor*innen selbst wurden auch die mittels analoger Fragen erhobenen Einschätzungen der Berufseinsteigenden herangezogen.

Stichprobe: Von den 106 befragten *Mentoratspersonen* haben 42 den Fragebogen zurückgeschickt (Rücklauf 40 %). Die Stichprobe der *Berufseinsteigenden* umfasst 140 Lehrpersonen; aufgrund der Befragung im Rahmen der obligatorisch zu besuchenden Abschlussveranstaltung der Berufseinführung konnte ein Rücklauf von nahezu 100 % erreicht werden.

Fragebogen der Mentoratspersonen: Der kurz gehaltene Fragebogen für die Mentor*innen umfasst 8 offene und 30 geschlossenen Fragen. Die *offenen Fragen* thematisieren Möglichkeiten und Grenzen des lokalen Mentorats aus subjektiver Sicht (4 Fragen) sowie die individuellen Erfahrungen, welche aus der Begleitung der spezifischen berufseinsteigenden Lehrperson hervorgehen (4 Fragen). Die *skalierten Fragen* thematisieren die Wichtigkeit des lokalen Mentorats, die Intensität der Nutzung und die Passung zwischen Mentor*in und Berufseinsteigenden (12 Fragen), die Art der gegebenen Unterstützung am Anfang und am Ende des ersten Berufsjahres je Anforderungsbereich (9 Fragen) sowie die Einschätzungen der Kompetenz und der Beanspruchung der Berufseinsteigenden je Anforderungsbereich (9 Fragen). Das Antwortformat ist vierstufig, von 1 = wenig bis 4 = sehr.

Fragebogen der Berufseinsteigenden: Im Rahmen der Abschlussbefragung wurden die Berufseinsteigenden zu ihrem Erleben der Berufsanforderungen und nach ihren Einschätzungen der Angebote der Berufseinführung befragt. Ergänzend zu den Sichtweisen der Mentor*innen werden auch die Sichtweisen der berufseinsteigenden Lehrpersonen dargelegt.

Datenanalyse: Die *offenen Fragen* wurden mittels induktiv aus dem Material herausgearbeiteter Kategorien inhaltsanalytisch ausgewertet (Kuckartz, 2018; Schreier, 2014). Die aus den Aussagen zum lokalen Mentorat induktiv herausgearbeiteten Kategorien wurden zu Hauptkategorien gebündelt und zu einem Kodierleitfaden ausgearbeitet. Mithilfe dieses Kodierleitfadens wurde das Material kategorisiert. Über eine Verkettung der Hauptkategorien zur Gestaltung der Rolle als Mentor*in wurden Codes entwickelt, aus welchen eine Systematik hervorgeht, die, als Typen gefasst, die Sichtweisen der Gestaltung des Mentorats zeigen.

Die Antworten der Berufseinsteigenden zu den Erfahrungen mit ihrer Mentoratsperson wurden ebenfalls mittels induktiver Kategorienentwicklung analysiert. Die *geschlossenen Fragen* wurden deskriptiv ausgewertet.

4. Ergebnisse

Die Ergebnisse werden entlang der Forschungsfragen dargelegt.

4.1 Facetten der Aufgabe als Mentor*in

Aus den offenen Fragen zu Möglichkeiten und Grenzen des Mentorats als kollegiales Begleitangebot in der Berufseinstiegsphase gehen folgende Facetten hervor, die als Hauptkategorien die induktiv entwickelten Unterkategorien zusammenfassen. In Klammern ist die Anzahl von Personen angegeben, in deren Äußerungen sich Hinweise zeigen, die mindestens einer der Unterkategorien entsprechen. Der Maximalwert je Kategorie beträgt somit $n = 42$.

- *Ansprechperson sein* (n = 35) beschreibt die Bereitschaft, niederschwellig erreichbar und jederzeit mit Anliegen und Fragen sowie zu Problemen und Schwierigkeiten angesprochen werden zu können. Die Aussagen verweisen auf eine Offenheit der Mentoratsperson der berufseinsteigenden Lehrperson gegenüber sowie auf eine Grundhaltung, die zugewiesene Lehrperson im Blickfeld zu haben. Ansprechperson sein kann als Bereitschaft oder als auf die berufseinsteigende Lehrperson aktiv zugehen und nachfragen gelebt werden.
- *Unterstützung geben* (n = 33) wird allgemein oder nach Ausrichtungen differenziert zur Sprache gebracht; dabei zeigen sich folgende Konkretisierungen: Schule, Beruf, Planen von Unterricht, fachliche Aspekte des Unterrichts, Lernen der Schüler*innen, Klassenführung, Elternarbeit, die Bewältigung der Arbeit insgesamt, administrative und organisatorische Aufgaben sowie Einfinden ins Kollegium. In allen Aussagen dieser Kategorie kommt eine aktiv gestaltete und auf die Berufseinsteigenden zugehende Unterstützung durch die Mentoratsperson zum Ausdruck.
- *Schützen und Bewahren* (n = 11) zeigt sich in geäußerten Absichten, mögliche Schwierigkeiten abzufangen, durch Vorbesprechungen mögliche Probleme zu vermeiden sowie vor Überforderung zu schützen.
- *Weitergeben und Geben* (n = 34) zeigt sich in Aussagen, wie Know-how und Erfahrungen weitergeben, Informationen, Materialien, Hinweise und Tipps sowie Rückhalt, Sicherheit und Feedback geben.
- *Da sein* (n = 23) als emotionale Unterstützung zeigt sich in der niederschweligen Erreichbarkeit, Zeit zu haben, als Vertrauensperson da zu sein und die berufseinsteigende Lehrperson freundschaftlich zu begleiten sowie ihr das Gefühl zu geben, aufgehoben und nicht allein zu sein.
- *Sich verantwortlich fühlen* (n = 5) für das Gelingen des Berufseinstiegs, für die kompetente Berufsausübung sowie für die Entlastung der Schulleitung und des Kollegiums stellt eine weitere Hauptkategorie dar.
- Ein berufsbezogener *Gewinn als Mentor*in* (n = 14) als Folge der ausgeübten Rolle zeigt sich in der grundsätzlichen Sichtweise, dass nicht nur die*der Berufseinsteigende etwas bekommt, sondern dass auch die Mentoratsperson einen Gewinn aus dieser Tätigkeit ziehen kann. Dieser Gewinn zeigt sich einerseits als von Ideen der Berufseinsteigenden lernen, aus der Zusammenarbeit hervorgehende Impulse sowie in Erkenntnissen, die aus der Reflexion der eigenen Arbeit hervorgehen.
- *Freude als Mentor*in* (n = 39) zeigt sich insbesondere im kollegialen und freundschaftlichen Verhältnis, in der Offenheit, der Dankbarkeit der Berufseinsteigenden und in der Wirkung der Bemühungen als Mentor*in.

Als *Voraussetzungen* für ein gelingendes Mentorat geht aus den Texten der Mentor*innen Folgendes hervor: Als begünstigend wird zur Sprache gebracht, dass die Rolle als Mentor*in eine Berechtigung gibt, nachzufragen, Hilfe anzubieten und auch etwas zu sagen. Die Bedeutung der räumlichen Nähe und die Tätigkeit auf derselben Stufe wird für diese Aufgabe als zentral bezeichnet. Weiters werden eine gute Beziehung sowie ähnliche Werte und Vorstellungen zu Schule, Unterricht und zur Rolle als Lehrperson genannt. Seitens der Berufseinsteigenden wird von den Mentor*innen eine Offenheit vorausgesetzt, damit gegebene Impulse angenommen und umgesetzt werden. Zudem wird die grundsätzliche Fähigkeit der Berufseinsteigenden zur Berufsausübung als Voraussetzung für eine kollegiale Begleitung hervorgehoben: Bei einer Überforderung der Berufseinsteigenden reiche eine Begleitung

nicht aus, die Mentoratsperson könne grundlegende Schwierigkeiten nicht auffangen. Kontrastiv dazu zeigt sich in anderen Aussagen die Haltung, dass eine Begleitung durch eine Mentoratsperson ein gewisses Maß an Schwierigkeiten voraussetzt, wodurch die Notwendigkeit einer Mentoratsperson legitimiert wird. Als Voraussetzung werden auch die eigene Fähigkeit als Lehrperson sowie aktuelles berufsrelevantes Wissen genannt.

Als *Risiken* werden Aspekte angesprochen, welche insbesondere die Rolle und Rollenklarheit als Mentor*in umfassen. So wird die Gefahr einer möglichen Dominanz und der Tendenz zur Kontrolle angesprochen, aber auch das Risiko, die Aufgabe zu locker zu nehmen, insbesondere dann, wenn sich die berufseinsteigende Lehrperson nicht meldet. Unklarheiten in der Rolle zeigen sich auch im Umgang mit der Frage nach Nähe und Distanz, nach dem Maß an Unterstützung und insbesondere in der Anerkennung der Berufseinsteigenden als vollwertig ausgebildete Lehrperson. Dadurch ändert sich die Rolle der Mentoratsperson im Vergleich zur Praktikumslehrperson grundsätzlich.

4.2 Art der gegebenen Unterstützung

Unterstützung geben prägt in den meisten, aus offenen Fragen herausgearbeiteten Verständnissen das Rollenverständnis als Mentor*in. Antworten auf die nach spezifischen Arten der Unterstützung erfassten skalierten Fragen (1 = wenig bis 4 = sehr) je Anforderungsbereich zeigen folgende Ergebnisse (Abb. 2):

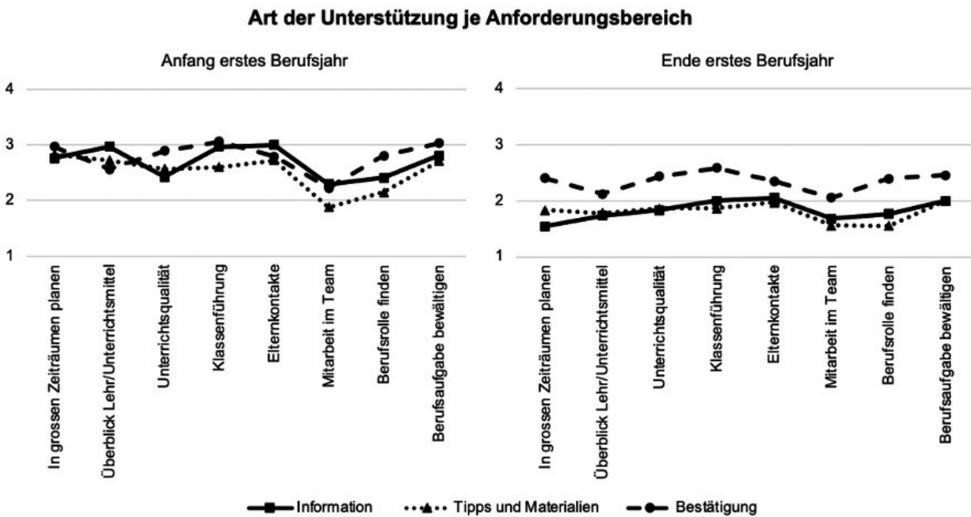


Abb. 2. Art und Intensität der Unterstützung durch Mentoratsperson je Anforderungsbereich am Anfang und am Ende des ersten Berufsjahres

Insgesamt liegt die Intensität der aus Sicht der Mentor*innen gegebenen Unterstützung zu Beginn der Berufstätigkeit höher als am Ende des ersten Berufsjahres. In den meisten Anforderungsbereichen ist die Unterstützung durch Bestätigung am stärksten ausgeprägt, insbesondere am Ende des ersten Berufsjahres. Informationen zu Lehr- und Unterrichts-

materialien sowie zur Elternarbeit geben sind insbesondere zu Beginn der Berufstätigkeit stärker ausgeprägt.

4.3 Kompetenz und Beanspruchung in der Auseinandersetzung mit Beruhsanforderungen

Die Rollengestaltung als Mentor*in richtet sich nicht nur auf die Fragen und Anliegen der Berufseinsteigenden, sondern auch darauf, ein waches Auge zu haben und die berufseinsteigende Lehrperson und ihr Befinden im Blickfeld zu haben. Damit macht sich die Mentoratsperson unwillkürlich ein Bild davon, wie die zu begleitende Lehrperson den Umgang mit Beruhsanforderungen erlebt, auch wenn das Mentorat keinen Beurteilungsauftrag beinhaltet. Wie die Mentoratspersonen die Kompetenz und die Beanspruchung der Berufseinsteigenden zu Beginn und am Ende des ersten Berufsjahres wahrnehmen, gibt der Begleitung und ihrer Berechtigung einen Rahmen. Wie aus den offenen Aussagen hervorgeht, ist ein mittleres Maß an Kompetenz erforderlich, um sinnvoll begleitet zu werden und einen gewissen Bedarf zeigen, so dass die Bewältigung der Beruhsanforderungen auch von einem aktivierenden, aber nicht überfordernden Maß an beansprucht-Sein begleitet sein sollte. Wie die Kompetenz durchschnittlich eingeschätzt wird, ist in Abb. 3 dargestellt, die Mittelwerte zur Beanspruchung in Abb. 4.

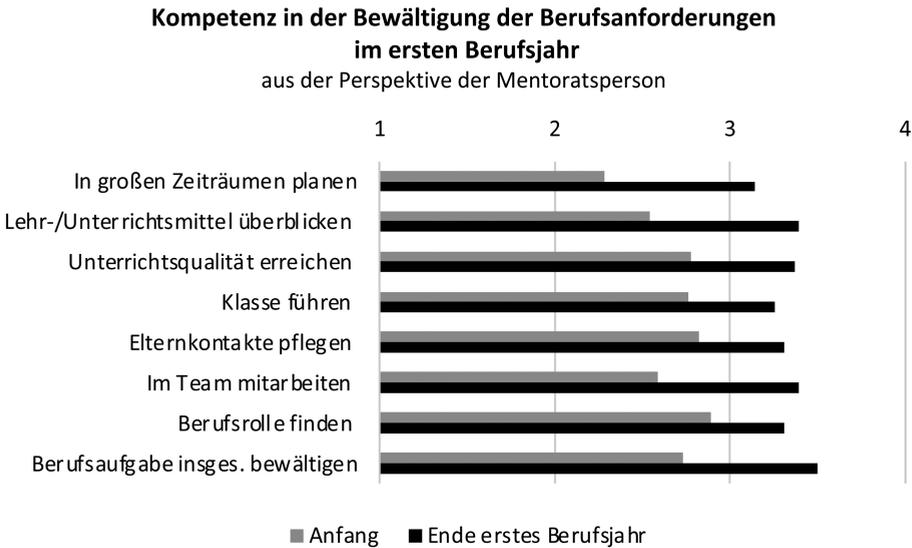


Abb. 3. Kompetenzeinschätzung in der Bewältigung der Beruhsanforderungen im ersten Berufsjahr, aus der Perspektive der Mentoratsperson

Aus der Sicht der Mentoratspersonen gelingt es den Berufseinsteigenden am Ende des ersten Berufsjahres deutlich besser, die beruflichen Anforderungen zu bewältigen, als sie diese zu Beginn des Jahres wahrgenommen hatten (Abb. 3). Insbesondere in der Anforderung, in großen Zeiträumen zu planen, wird am Anfang des ersten Jahres lediglich eine mittlere

Kompetenz wahrgenommen. Am Ende des ersten Berufsjahres wird die Bewältigung aller Berufsanforderungen durchschnittlich als gelingend eingeschätzt.

Die Mentor*innen nehmen die berufseinsteigenden Lehrpersonen zu Beginn des ersten Berufsjahres deutlich stärker beansprucht wahr als am Ende des ersten Berufsjahres (Abb. 4). Insbesondere in den Anforderungen, Lehr- und Unterrichtsmaterialien zu überblicken sowie im Kollegium mitzuarbeiten und die Berufsrolle zu finden, erkennen sie am Ende des Jahres geringe Beanspruchungen.

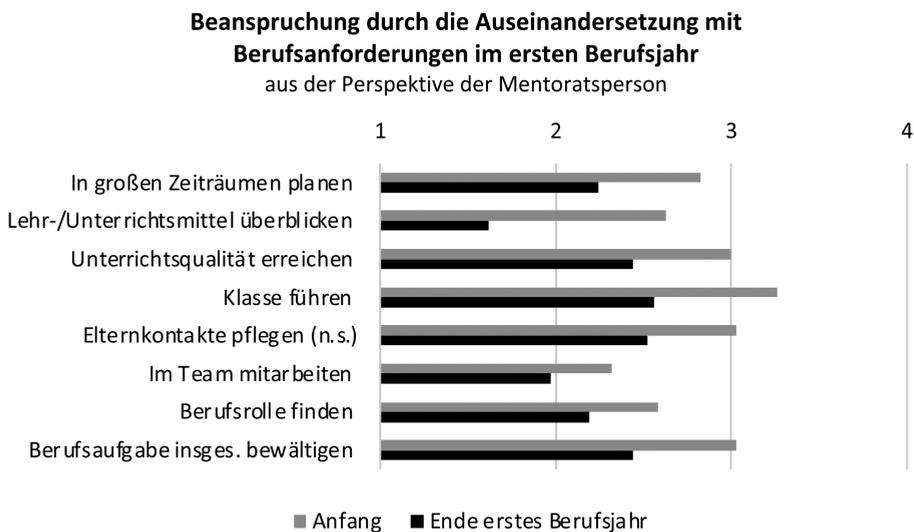


Abb. 4. Beanspruchung durch die Auseinandersetzung mit Berufsanforderungen im ersten Berufsjahr.

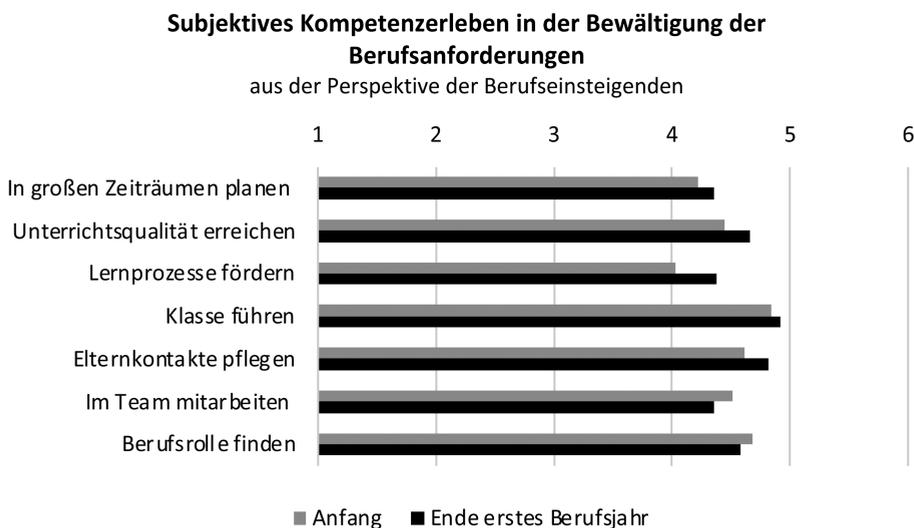


Abb. 5. Kompetenzerleben der Berufseinsteigenden in der Bewältigung der Anforderungen, Selbstwahrnehmung der Berufseinsteigenden

Werden kontrastiv dazu die *Einschätzungen der Berufseinsteigenden* betrachtet (n = 140), so wird deutlich, dass die Berufseinsteigenden sich anders erleben, als sie von den Mentoratspersonen wahrgenommen werden.

Die Berufseinsteigenden erleben sich zu Beginn und am Ende des ersten Berufsjahres grundsätzlich als kompetent, die beruflichen Anforderungen zu bewältigen (Abb. 5). Ihre Werte liegen deutlich höher als jene der Einschätzungen der Mentor*innen. Auch in der Beanspruchung liegen die Werte anfangs und Ende des ersten Jahres deutlich näher beisammen (Abb. 6).

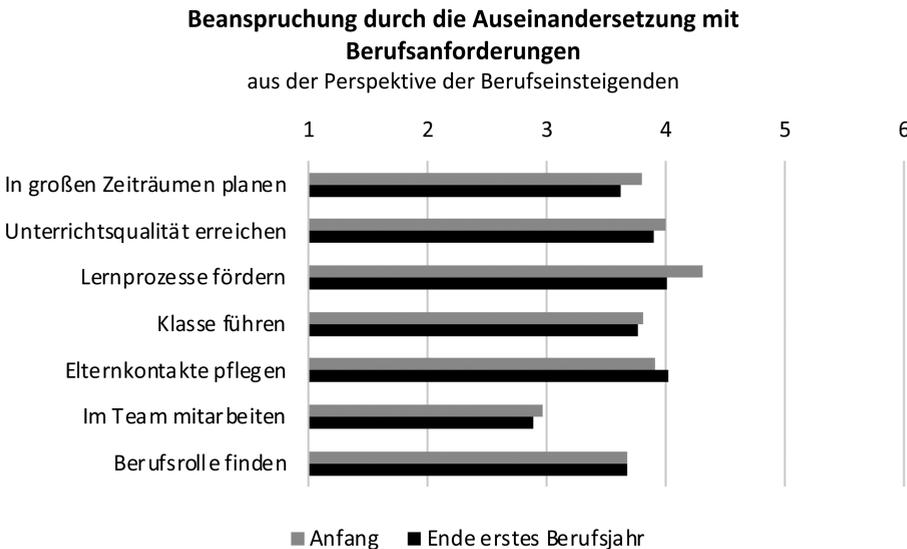


Abb. 6. Beanspruchung der Berufseinsteigenden in der Auseinandersetzung mit Berufsanforderungen, Selbstwahrnehmung der Berufseinsteigenden

Für die Begleitung von neu in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit einsteigenden Lehrpersonen ist von Bedeutung, wie kompetent und beansprucht das zu begleitende Gegenüber wahrgenommen wird bzw. sich wahrnimmt. Die Konstellation der Werte verweist darauf, dass aus durchschnittlicher Sicht der Mentor*innen Unterstützung angesagt ist, aus Sicht der Berufseinsteigenden jedoch in einem deutlich geringeren Ausmaß.

4.4 Typen von Sichtweisen und daraus hervorgehende Gestaltungsräume

Werden die Hauptkategorien zu einem sieben Ziffern umfassenden Code verknüpft und gruppiert, so zeigt sich eine Systematik, die unterschiedliche Verständnisse von Unterstützung geben sichtbar machen (Abb. 7). Als Ansprechperson bereit zu sein und die Initiative für Gespräche den Berufseinsteigenden zu überlassen, verweist dabei auf eine nicht aktiv verstandene Deutung von Unterstützung geben, wie sie als Typ I beschrieben wird. Die anderen Qualitäten des aktiv auf die Berufseinsteigenden zugehenden Unterstützens werden in den vier weiteren Typen gefasst.

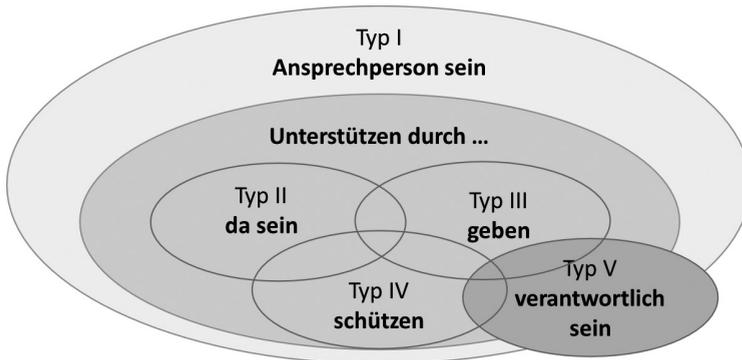


Abb. 7. Typen des Verständnisses der Rolle als lokale*r Mentor*in der Berufseinführung

Die Typen lassen sich wie folgt beschreiben:

Typ I – Ansprechperson sein: Im Vordergrund steht die explizite Rolle der Mentoratsperson, welche einer an der Schule tätigen Lehrperson übertragen wird. Die Ausgestaltung der Rolle zeigt sich in der Haltung, jederzeit ansprechbar und niederschwellig erreichbar zu sein. Das Agieren einer Mentoratsperson, die sich ausschließlich als Ansprechperson versteht, besteht darin, dem Bedarf der berufseinsteigenden Lehrperson entsprechend zu handeln, d. h., insbesondere auf ihre Bedürfnisse und Anfragen ausgerichtet zu reagieren. Mentor*innen von Typ I gehen nicht auf die Berufseinsteigenden zu. Sie gestalten die berufliche Beziehung als eine kollegiale zwischen zwei gleichgestellten Berufspersonen. Die Rollen beziehen sich auf das Recht der berufseinsteigenden Lehrperson, eine dafür explizit vorgesehene Kollegin zu fragen bzw. in der Verpflichtung der Mentoratsperson, zur Verfügung zu stehen und dies auch zu signalisieren.

Als *Chance* zeigt sich in der Rollengestaltung von Typ I die konsequent gelebte Gleichwertigkeit und Anerkennung der Berufseinsteigenden als vollwertig ausgebildete und eigenverantwortlich tätige Lehrperson. Das *Risiko* könnte sich darin zeigen, dass sich eine berufseinsteigende Lehrperson als zu wenig betreut und unterstützt erlebt, falls sie implizit erwartet, dass die Mentoratsperson auf sie zugeht und aktiv nachfragt.

Typ II – da sein: In dieser Rollengestaltung zeigt sich eine große Offenheit den Bedürfnissen von Berufseinsteigenden gegenüber. Die Rolle ist geprägt durch ein Markieren der Gewissheit, für die in den Beruf einsteigende Lehrperson als Vertrauensperson da zu sein und sie zu begleiten, sodass sie sich aufgehoben und nicht allein fühlt. Die Verkörperung der Rolle als „da sein“ ist somit durch „präsent sein“ sowie auf emotionale Faktoren ausgerichtet charakterisiert.

Die *Chance* dieser Rollengestaltung liegt in der emotionalen Zuwendung und der Grundakzeptanz, die von der Mentoratsperson ausgeht; das *Risiko* liegt darin, dass ein*e Berufseinsteigende*r eine große Erwartungshaltung wahrnimmt und sich dadurch bedrängt fühlen könnte, insbesondere dann, wenn sie eine sachorientiertere Beziehung und eine aufgabenorientiertere Begleitung wünscht.

Typ III – geben: In dieser Gestaltung der Rolle als Mentor*in von Berufseinsteigenden steht das Geben als proaktive Tätigkeit im Vordergrund. Dabei handelt es sich um die Weitergabe von konkreten Informationen und Materialien, auf spezifische Situationen und

Anforderungen bezogene Tipps und Hinweise, aber auch darum, durch konkrete Handlungen und Aussagen Rückhalt und Sicherheit sowie Feedback zu geben.

Die *Chance* dieser Art der Rollengestaltung liegt darin, dass die berufseinsteigende Lehrperson auf unterschiedlichen Ebenen sehr viel bekommt, das *Risiko* liegt im Überschwemmtwerden mit Impulsen, Materialien und Zuwendung sowie in der Erwartung der Mentoratsperson, dass ihr Geben angenommen und geschätzt wird, wodurch die Eigenständigkeit der zur Eigenverantwortlichkeit berechtigten Berufseinsteigenden eingeschränkt werden könnte.

Typ IV – schützen und bewahren: Im Zentrum dieser Rollengestaltung steht das Bewahren vor unangenehmen und aus der Sicht der Mentoratsperson als potenziell überfordernden Erfahrungen. Die Mentoratsperson ist bestrebt, mögliche Schwierigkeiten abzufangen, vor Überforderung zu schützen und Stress abzubauen, durch Vorbesprechungen mögliche Fehler und Probleme zu vermeiden sowie bei Bedarf auch Arbeiten abzunehmen. Mit diesen Bemühungen ist die Mentoratsperson bestrebt, negative Erfahrungen zu vermeiden.

Die *Chance* dieser Art der Rollengestaltung liegt im Schutz und im Ermöglichen eines sanften Einstiegs, das *Risiko* jedoch besteht in der Überbehütung und Bevormundung, sodass in diesen positiv gemeinten Absichten der*dem Berufseinsteigenden die Eigenständigkeit abgesprochen wird.

Typ V – sich verantwortlich fühlen: Für das Gelingen des Berufseinstiegs, für die Qualität der Berufsarbeit der berufseinsteigenden Lehrperson oder für die Entlastung der Schulleitung und des Kollegiums verantwortlich zu sein, stellt eine weitere Konkretisierung der Typologie der Gestaltung der Rolle als Mentor*in dar.

Die *Chance* dieser Rolle besteht im großen Engagement der Mentoratsperson, das *Risiko* im Aberkennen der Eigenständigkeit und Eigenverantwortlichkeit der berufseinsteigenden Lehrperson, wodurch ihre weitere Professionalisierung eingeschränkt wird.

In der Anzahl ihrer Zugehörigkeit zeigen sich die Typen sowie ihre Mischformen wie folgt:

Tab. 1. Anzahl Personen je Typ und Mischtyp sowie Anzahl der Typen als Anteil des Rollenverständnisses

Rollenverständnis (Typen und Mischformen)	Anzahl je Typ	Typ als Teil
Typ I Ansprechperson sein	9	41
Typ II Unterstützen durch Dasein	0	19
Typ III Unterstützen durch Geben	12	31
Typ IV Unterstützen durch Schützen	0	11
Typ V: Sich verantwortlich fühlen	0	5
Mischtyp II-III: Unterstützen durch Dasein und Geben	12	
Mischtyp II-IV: Unterstützen durch Dasein und Schützen	4	
Mischtyp III-IV: Unterstützen durch Geben und Schützen	3	

<i>Rollenverständnis (Typen und Mischformen)</i>	<i>Anzahl je Typ</i>	<i>Typ als Teil</i>
Mischtyp III-V: Unterstützen durch Geben und Sich-verantwortlich-Fühlen	3	
Mischtyp IV-V: Unterstützen durch Schützen und Sich-verantwortlich-Fühlen	2	
Mischtyp II-III-IV: Unterstützen durch Dasein, Geben, Schützen	4	

Typ I – Ansprechperson sein prägt die Äußerungen von 9 Mentoratspersonen als dominantes Gestaltungsmerkmal der Rolle; als Teil des Rollenverständnisses ist dieser Typ bei allen 41 Mentoratspersonen sichtbar, in der Dominanz oder den Kombinationen mit anderen Facetten zeigen sich Unterschiede.

Typ II – Unterstützen durch Dasein ist bei keiner Mentoratsperson alleiniges Merkmal, bei 19 Mentor*innen ist dieser Typ Teil des Rollenverständnisses.

Typ III – Unterstützen durch Geben ist bei 12 Mentor*innen dominant, insgesamt bei 31 Mentor*innen Teil des Rollenverständnisses. Dieser Typ wird bei den meisten Mentoratspersonen manifest.

Typ IV – Unterstützen durch Schützen und Bewahren ist bei 11 Mentor*innen Teil ihres Rollenverständnisses, dieser Typ zeigt sich nur in Mischtypen.

Typ V – Sich verantwortlich fühlen erscheint ebenfalls nur in Mischtypen und steht bei drei Mentor*innen in Verbindung mit Geben, bei zwei in Kombination mit Schützen. Typ V ist am schwächsten vertreten. Da diese Gestaltungsweise eine sehr starke Involvierung beinhaltet und mit der Gefahr einer Verflechtung der Verantwortlichkeiten einhergeht, besteht keine Schnittmenge zwischen dem Typ II – Dasein und Typ V – Sich-verantwortlich-Fühlen.

Die Kategorie des *Gewinns* aus der Ausübung der Tätigkeit als Mentoratsperson für die eigene Arbeit als Lehrperson zeigt keine systematische Einbindung in die identifizierten Typen der Rollengestaltung als Mentoratsperson. Diese Kategorie lässt sich in allen Typen und insbesondere in den Mischformen finden. Aussagen zur *Freude an der Aufgabe als Mentor*in* sind ebenfalls in allen Typen zu finden.

4.5 Einschätzungen des Angebots durch die Berufseinsteigenden und die Mentor*innen

Die Ergebnisse aus den Textdaten der Mentor*innen werden durch Ergebnisse der skalierten Fragen ergänzt. Die Sichtweisen der Mentor*innen und jene der Berufseinsteigenden werden einander gegenübergestellt (Abb. 8).

Aus den *Mittelwerten* der Einschätzungen des Mentorats am Arbeitsort geht hervor (Abb. 8 und Tab. 2), dass die Sichtweisen der Berufseinsteigenden und der Mentoratspersonen in den meisten Bereichen übereinstimmen. Das Mentorat wird allgemein als sinnvoll und wichtig erachtet. In der Wichtigkeit für die individuelle Lehrperson divergieren die Einschätzungen. Mentor*innen schätzen die individuelle Wichtigkeit deutlich höher ein als die betroffenen Lehrpersonen selbst. Die Einschätzungen der Intensität der Nutzung liegen in der zustimmenden Skalenhälfte, zeigen jedoch die tiefsten Werte. Das Mentorat wurde aus beiden Perspektiven als hilfreich erlebt. Der Passung der Mentoratsperson und der Lehrperson im Berufseinstieg wird von beiden Seiten als bedeutend eingeschätzt.

Werden jedoch die *Streuungen* der Werte betrachtet, so zeigen sich insbesondere in der Einschätzung der individuellen Wichtigkeit bei den Berufseinsteigenden nicht nur geringere

Einschätzungen des lokalen Mentorats

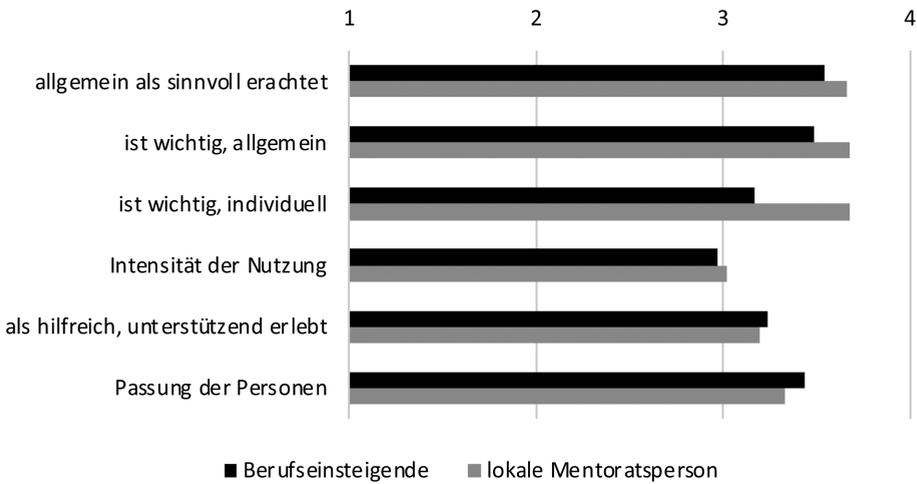


Abb. 8. Einschätzungen des Mentorats aus der Sicht der Berufseinsteigenden und der Mentoratsperson

Werte, sondern auch deutlich breitere Streuungen als bei den Mentor*innen. Im Erleben des Mentorats als hilfreich und unterstützend liegen die Mittelwerte beider Gruppen gleich hoch, die Werte der Berufseinsteigenden streuen jedoch deutlich breiter. Dies verweist darauf, dass trotz vergleichbarer Mittelwerte der Sichtweisen zum Mentorat und seiner Bedeutung keine Einigkeit innerhalb der befragten Gruppen besteht.

Tab. 2. Einschätzungen des Mentorats – Berufseinsteigende und Mentoratsperson

Einschätzungen zum lokalen Mentorat	Berufseinsteigende M/SD	Mentoratsperson M/SD
allgemein als sinnvoll erachtet	3.54/0.73	3.66/0.62
ist wichtig, allgemein	3.49/0.79	3.68/0.61
ist wichtig, individuell	3.17/1.02	3.68/0.51
Intensität der Nutzung	2.97/1.01	3.02/0.88
als hilfreich, unterstützend erlebt	3.24/1.02	3.20/0.56
Passung der Personen	3.44/0.93	3.33/0.87

4.6 Möglichkeiten und Grenzen des Mentorats aus der Sichtweise von Berufseinsteigenden

Am Ende des ersten Berufsjahres wurden die Berufseinsteigenden über zwei offene Fragen danach gefragt, was sie am Mentorat und der Art und Weise, wie dieses von ihrer Mentoratsperson ausgeübt wurde, *geschätzt* und was sie *vermisst* hätten. Damit konnte erfasst werden, was den 140 Lehrpersonen spontan dazu in den Sinn kam.

Geschätzt wurden am deutlichsten die erlebte Unterstützung (n = 46) und das Angebot, eine Ansprechperson zur Verfügung zu haben (n = 40), sowie ihre niederschwellige Erreichbarkeit (n = 38). Damit werden die Aspekte des Mentorats genannt, welche die Kernaufgaben dieses Angebots der Berufseinführung fassen. In der Rangfolge der Nennungen folgen nun Aussagen, die über die Art und Weise Auskunft geben, *wie* diese Rolle ausgeübt wurde. Geschätzt wurde der kollegiale, freundschaftliche Kontakt (n = 38), der Austausch über vielfältige Themen (n = 26), die Zusammenarbeit mit der Mentoratsperson (n = 7), die Möglichkeit, über Tipps (n = 23) und Materialien (n = 8) von ihren Erfahrungen zu profitieren. Weiter wurden die Gespräche über Anliegen der Berufseinsteigenden (n = 20) sowie der wahrgenommene Rückhalt genannt, der Sicherheit und Vertrauen ermöglichte (n = 19). Auf die Person ausgerichtet wurde ihre Offenheit geschätzt (n = 22).

Vermisst wurde insgesamt wenig; so blieben 73 Felder leer, 23 Personen merkten explizit an, nichts vermisst zu haben. Insgesamt haben somit 95 von 140 Berufseinsteigenden bezüglich des Mentorats und der Art und Weise, wie dieses von ihrer Begleitperson ausgeübt wurde, nichts vermisst.

Die Aussagen des Drittels der Befragten, die etwas vermisst haben, umfassen folgende Aspekte:

An erster Stelle stehen Aussagen, die auf eine *Unklarheit im Rollenverständnis* verweisen (n = 15). Diese Unklarheit zeigt sich einerseits in einer nicht eingehaltenen Verschwiegenheit der Schulleitung gegenüber, in zu häufigen Hospitationen der Mentoratsperson und anschließenden Belehrungen, in einem bevormundenden Umgang sowie in Treffen, die nicht dem Bedarf der Berufseinsteigenden entsprochen hätten. Die Mentoratsperson habe die Berufseinsteigende zu wenig als eigenverantwortlich tätige Lehrperson anerkannt, sondern eher wie Studierende behandelt. Eine *fehlende Passung auf die formalen Kriterien*, wie gleiche Stufe, im selben Schulhaus oder dieselben Unterrichtsfächer (Sekundarstufe I), folgen nach (n = 14). Beide Kritikpunkte sollten durch eine Klärung der Aufgaben und des Rollenverständnisses der Mentoratsperson bzw. durch ihre Auswahl sowie durch eine den formalen Kriterien entsprechende Zuteilung der Mentoratsperson behoben werden.

Weitere Aspekte beziehen sich auf *zwischenmenschliche Bereiche*, wie die Art und Weise, wie sich die Mentoratsperson in die Begleitung einbringt. So wird in einigen Aussagen Offenheit und Lockerheit im Umgang vermisst (n = 7), eine ruhigere, mehr Zeit in Anspruch nehmende Art oder flexibler mögliche Treffen (n = 6), sowie eine vertiefere Klärung der Anliegen der Berufseinsteigenden (n = 6). In einigen Aussagen zeigt sich kontrastiv dazu, dass einzelne Berufseinsteigende sich mehr Unterstützung und ein Nachfragen der Mentoratsperson gewünscht hätten, insbesondere am Anfang (n = 9), oder eine intensivere Zusammenarbeit (n = 2).

Diese Aussagen von einem ernst zu nehmenden Drittel der Berufseinsteigenden geben Hinweise darauf, dass die Rolle der Mentoratsperson im Berufseinstieg sich deutlich von der Rolle von Mentoratspersonen mit Ausbildungsaufgaben unterscheidet und dass die

Mentoratsperson sich der Herausforderung stellen muss, die Rolle als Begleitperson von eigenverantwortlich tätigen Lehrpersonen zu finden und dabei die Entwicklungsaufgabe als Mentoratsperson zu lösen.

5. Diskussion

Die Diskussion wird entlang der Fragestellungen geführt.

1) Aus den Sichtweisen zur *Aufgabe als Mentoratsperson* gehen Kategorien hervor, die in vielen Aussagen zum Tragen kommen. Inwiefern diese bei anderen nicht von Bedeutung sein könnten, bleibt jedoch offen, da bei offenen Fragen nur das zur Sprache gebracht wird, was von besonderer subjektiver Bedeutung ist. Die Relevanz ist damit nicht nur für die Wahrnehmung von Anforderungen leitend (Lazarus & Folkman, 1984; Keller-Schneider, 2020), sondern auch für die Erinnerung und Gewichtung von Erfahrungen, die forschungspraktisch betrachtet über offene Fragen eingeholt werden. Die Ergebnisse weisen somit insbesondere darauf hin, welche Aspekte insgesamt von Bedeutung sind.

Ansprechperson sein, Unterstützung geben und *Spezifisches weitergeben* stellen die zentralen Aspekte der Mentoratsaufgabe dar. *Emotionale Unterstützung* kommt nur bei der Hälfte der Mentoratspersonen zu Sprache. Inwiefern diese Art von sozialer Unterstützung als selbstverständlich oder als von der Rolle abgekoppelt betrachtet wird, bleibt offen.

Freude an der Aufgabe wird bei fast allen ausgedrückt, bei rund einem Drittel wird auch ein eigener Gewinn als Lehrperson deutlich.

In den Ergebnissen zeigen sich Merkmale des Mentorats, die als Voraussetzungen gelten und die zum Gelingen der Aufgabe beitragen. Damit werden durch die Befunde konzeptionell gesetzte Voraussetzungen als bedeutend verifiziert. Ob eine Ansprechperson *vor Ort* eingerichtet werden kann, hängt auch von der Größe der Schule ab.

2) Der Rückgang an Intensität der Unterstützung sowie die Verschiebung der Art der Unterstützung, weg von instrumenteller hin zu emotionaler und Sicherheit gebender Unterstützung, verweisen darauf, dass Unterstützung insbesondere *im Übergang* in die Eigenverantwortlichkeit von Bedeutung ist (Keller-Schneider, 2020), wie aus anderen Studien zur Bedeutung der sozialen Unterstützung im Berufseinstieg hervorgeht (Thomas et al., 2019a und b). Dass diese anfangs als wichtig erlebte Unterstützung das Einfinden ins Kollegium und damit die Gewissheit der sozialen Einbindung unterstützt, die insgesamt für die Bewältigung von Berufsanforderungen von Bedeutung ist (Baker-Doyle, 2012; Struyve et al., 2016), kann daraus abgeleitet werden. Der Befund der Wichtigkeit des Mentorats insbesondere zu Beginn der Berufstätigkeit unterstreicht, dass ein Mentorat gleich zu Beginn der Berufstätigkeit eingerichtet werden soll; dies wird insbesondere auch von den Berufseinsteigenden angemerkt, bei denen das nicht der Fall war.

3) Die Diskrepanz in der *Einschätzung der Kompetenz und der Beanspruchung* zwischen der Mentoratsperson und der berufseinsteigenden Lehrperson selbst ist für die Rollengestaltung von Mentoratspersonen von Bedeutung. Ein Sich-kompetent-Erleben, wie sich das auch in Befunden aus anderen Stufen und Kantonen bzw. Ländern zeigt (Keller-Schneider, 2020; Keller-Schneider et al., 2019), muss beachtet und respektiert werden, wenn die berufseinsteigende als eigenverantwortlich tätige Lehrperson anerkannt wird. Die Mentoratsperson ist gefordert, ihre *Rolle als Mentor*in* wahrzunehmen, auch wenn sich diese nicht aus einer geringen Kompetenz der Berufseinsteigenden legitimieren lässt. Sie ist gefordert,

sich mit den Entwicklungsaufgaben als Mentor*in auseinanderzusetzen (Keller-Schneider, 2022), die über ein Unterstützen bei Defiziten oder bei Überbeanspruchung hinausgehen und sich von der Aufgabe als normsetzende Ausbildungsperson unterscheiden.

4) Aus der *Typologie zur Rollengestaltung* geht hervor, dass der Rolle ein bestimmter Anteil an Gestaltungsraum innewohnt und damit auch, dass in jeder Rolle nicht nur Chancen, sondern auch Risiken liegen. Insbesondere in den Mischtypen zeigt sich, dass eine subjektiv gestaltete und wenn immer möglich auch mit der berufseinsteigenden Lehrperson abgesprochene Rolle eine den eigenen Sichtweisen entsprechende Identität als Mentoratsperson ermöglicht. Es zeigt sich aber auch, dass die individuelle Gestaltungsmöglichkeit der Mentoratsrolle über den eigentlichen Auftrag der kollegialen Begleitung hinausgeht. Typ IV und V tendieren dazu, die Eigenverantwortlichkeit der Berufseinsteigenden nur begrenzt zu respektieren.

Gegenseitige Erwartungen zu formulieren und Vereinbarungen zu treffen (Hinweise dazu in Keller-Schneider, 2018) schützt sowohl die Mentoratsperson als auch die berufseinsteigende Lehrperson vor nicht übereinstimmenden Erwartungen, sodass die Chance der Rolle und ihre Gestaltung zum Tragen kommt. Wie in Studien zur sozialen Unterstützung nachgezeichnet, ist die Passung der beiden Lehrpersonen zentral, denn nur dann können Impulse angenommen (Blömeke et al., 2008) und ein Gefühl des Getragenseins wahrgenommen werden. Zu beachten ist auch der Befund von Le Cornu (2013), der besagt, dass Kolleg*innen der Schule ebenso wichtig für Berufseinsteigende sein können wie die dafür vorgesehene Mentoratsperson. Dies zu respektieren, steht im Sinn der Rolle, die zu Diensten der berufseinsteigenden Lehrperson gestaltet werden und nicht zur Identitätsstärkung der mentorierenden Lehrperson missbraucht werden soll. Dass aus der Ausübung der Aufgabe als Mentor*in auch ein Gewinn für die Mentoratsperson hervorgeht, zeugt von einer Grundhaltung, dass Lernen immer weitergeht, Professionalität ein Berufsleben lang angestrebt werden soll, nie aber abschließend erworben werden kann. Damit kann die Mentoratsrolle auch für die Mentoratsperson nicht nur eine Weiterentwicklung ihrer beruflichen Aufgabe (Keller-Schneider & Hericks, 2017), sondern auch eine professionalisierende Wirkung haben.

Weitere Typologien zum Mentoring, wie bspw. jene von Hennissen et al. (2008), der aus Studien eine Typologie (mit den Typen Advisor, Imperator, Initiator und Encourager) aus der Interaktions- und Kommunikationsstruktur der Mentor*innen (nach Wiesner, 2020) abgeleitet hat, müssen jedoch nach ihrem institutionellen Kontext und damit der Rolle der Mentoratsperson sowie der Perspektive auf das Mentoring differenziert betrachtet werden, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu erkennen. Auf diese Weise herausgearbeitete Kenntnisse können einerseits die Kernaufgabe des Mentorings sowie die Bedeutung ihrer kontextuellen, institutionellen und individuellen Rahmung aufzeigen.

5) Das Angebot des Mentorats wird von den Berufseinsteigenden und von den Mentoratspersonen geschätzt und als wichtig erachtet. Der Befund, dass Berufseinsteigende dieses für sich selbst als weniger wichtig erachten, als dies die Mentoratsperson tut, kann darauf verweisen, dass die Mentoratspersonen gefordert sind, sich in Zurückhaltung gegenüber den eigenverantwortlich tätigen Lehrpersonen zu üben, die gegenseitigen Erwartungen jedoch zu klären, denn in einzelnen Aussagen von Berufseinsteigenden ist auch der Wunsch sichtbar, dass die Mentoratsperson aktiver auf die berufseinsteigende zugeht. Die breiten Streuungen machen deutlich, dass die Vorstellungen stark divergieren können.

Mentor und Mentorin sein bedeutet, sich der Gratwanderung zwischen eigenen Vorstellungen und Erwartungen der Berufseinsteigenden bewusst zu sein.

6) *Berufseinsteigende* schätzen das Mentorat sehr. Ihre Antworten auf die offenen Fragen sind mit den Antworten der Mentoratspersonen vergleichbar, was sich als hohe Übereinstimmung und als eine daraus hervorgehende Zufriedenheit deuten lässt. Dass rund ein Drittel der Befragten etwas vermisst hat, verweist jedoch darauf, dass mit dieser Rolle sehr sorgfältig umgegangen werden muss und dass die Mentoratsperson gut daran tut, sich selbst in ihrer Rollenfindung immer wieder zu vergewissern und bei der*dem Berufseinstiegenden rückzufragen. Ein Nicht-als-eigenverantwortlich-anerkannt-Werden kann in Nuancen von Aussagen wirksam werden. An solchen Deutungen ist nicht nur der Sender, d. h. die Mentoratsperson, beteiligt, sondern auch die eine Nachricht empfangende Person (Schulz von Thun, 1989). Solche Deutungen und Empfindlichkeiten aus dem Weg zu räumen, erfordert eine Reflexion von Erwartungen und Erfahrungen sowie eine Kommunikation, in welcher beide Partner*innen die eigenen Sichtweisen darlegen und konkretisieren, damit diese nachvollziehbar und konstruktiv nutzbar sein können (Hinweise dazu auch in Keller-Schneider, 2018).

Limitationen: Die identifizierten Typen geben Anhaltspunkte, wie die Rolle als Mentor*in in einem kollegialen und beurteilungsfreien Auftrag gestaltet werden kann und wie dieser Auftrag an Mentor*innen in der Schweiz gestaltet wurde. Inwiefern diese Typen abschließend zu verstehen sind, muss weiter geprüft werden. Zudem muss geklärt werden, inwiefern sich der Gestaltungsspielraum in anderen Kontexten verändert und inwiefern diese Typologie auch für Mentor*innen der Induktion passend ist, da die Mentor*innen der Induktion in Österreich auch einen begutachtenden Auftrag zu erfüllen haben (Dammerer, 2022). Dies wird aktuell in einer Studie an der PH Steiermark untersucht (Luttenberger et al., 2022).

Implikationen: Das identifizierte Modell der Typen der Gestaltung der Mentoratsrolle (Abb. 7) kann als *Reflexionsfolie* genutzt werden. Einerseits kann die Mentoratsperson selbst die Wahrnehmung der eigenen *Rollengestaltung analysieren* und sich, über eine Figur stellvertretend, in die einzelnen Felder stellen und überlegen, inwiefern und in welchen Handlungen und Aussagen sich dieser Typ bzw. dieser Mischtyp zeigt und mit welcher Intensität diese Art der Rollengestaltung zutrifft. Andererseits kann dies auch in einem *Zwischenauswertungsgespräch* mit der berufseinstiegenden Lehrperson zusammen erfolgen. Dabei kann deutlich werden, ob und an welchen Punkten die Selbst- und Fremdwahrnehmung divergieren. Es ist durchaus möglich, dass nicht nur die Einschätzungen der Berufseinstiegenden und der Mentoratsperson über das Erleben der Berufseinstiegenden auseinandergehen. Es kann ebenso gut sein, dass die*der Berufseinstiegende und die mentorierende Lehrperson in ihren Erwartungen und Sichtweisen zur Gestaltung der Rolle der Mentoratsperson nicht übereinstimmen. Divergenzen zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung konstruktiv für Lernprozesse aller Beteiligten zu nutzen, ist auch in der Konstellation von Mentoratsperson und Berufseinstiegenden von Bedeutung (Hinweise dazu Keller-Schneider, 2018).

Mentor*in zu werden und in diese neue Berufsidentität einzusteigen, stellt *mentoratsbezogene Entwicklungsaufgaben an erfahrene Lehrpersonen* (Keller-Schneider, 2022). Sie sind gefordert, eine Rolle der*des eigenverantwortlich tätigen und zugleich zu begleitenden Kollegin*Kollegen gegenüber zu finden, eine Vorstellung einer auf die Berufseinstiegenden bezogene adressatenbezogene Vermittlung, ein Führungskonzept, in welchem das Gegenüber eigenverantwortlich ist und dennoch unterstützt und getragen anerkannt wird, sowie eine mitgestaltende Kooperation, die es zulässt, dass die berufseinstiegende Lehrperson eigenständig Teil des Kollegiums ist und Sichtweisen vertritt, die nicht mit den eigenen übereinstimmen.

Referenzverzeichnis

- Baker-Doyle, K. J. (2012). First-Year Teachers' networks and diverse professional allies. *The New Educator*, 8, 65–85.
- Behr, F. B. (2017). *Lernhabitus und Weiterbildung. Determinanten des Weiterbildungsverhaltens von Lehrerinnen und Lehrern*. Klinkhardt.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer*. Waxmann.
- Blömeke, S., Gustafsson, J. E. & Shavelson, R. L. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223 (1), 3–13.
- Dammerer, J. (2020). Mentoring für beginnende Lehrpersonen – ein Instrument der Personalentwicklung. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen* (S. 59–72). Studienverlag.
- Dammerer, J. (2022). Die zweite Phase der Lehrer*innenbildung in Österreich. In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog* (S. 145–166). Studienverlag.
- Dann, H. D., Müller Fohrbrodt, G. & Cloetta, B. (1978). *Umweltbedingungen innovativer Kompetenz. Eine Längsschnittuntersuchung zur Sozialisation von Lehrern in Ausbildung und Beruf*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Filipp, S. H. (1993). *Kritische Lebensereignisse*. Urban und Schwarzer.
- Göhlich, M. (2011). Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. In W. Helsper, A. Werner & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 138–152). Beltz.
- Gruber, H. & Degner, S. (2016). Expertise und Kompetenz. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 173–180). Klinkhardt.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers' role in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, 3 (2), 168–186.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Bonnet, A. (2019). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiographischer Perspektive. In M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 597–607). Waxmann utb.
- Hobfoll, S. E. & Schumm, J. A. (2004). Die Theorie der Ressourcenerhaltung. In P. Buchwald, R. Schwarzer & S. E. Hobfoll (Hrsg.), *Stress gemeinsam bewältigen* (S. 91–120). Hogrefe.
- Kansteiner, K. & Stamann, C. (2015). *Personalentwicklung in der Schule zwischen Fremdsteuerung und Selbstbestimmung*. Klinkhardt.
- Keller-Schneider, M. (2008). *Evaluation der Berufseinführung des Kantons St. Gallen*. PH Zürich.
- Keller-Schneider, M. (2009). Sich neue Wege erschließen! Supervision im Berufseinstieg von Lehrpersonen. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 9 (3), 40–46.
- Keller-Schneider, M. (2015). Neue Aufgaben – neue Anforderungen. *Lernende Schule*, 70, 4–7.
- Keller-Schneider, M. (2016). Professionalisierung in Praxisphasen. In J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 156–173). Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2018). *Impulse zum Berufseinstieg von Lehrpersonen. Grundlagen – Erfahrungsberichte – Reflexionsinstrumente*. hep-Verlag.

- Keller-Schneider, M. (2019). Professionalisierung im Berufseinstieg von Lehrpersonen: Individuelle Wahrnehmung – institutionelle Angebote – berufphasenspezifische Herausforderungen und Ressourcen. In M. Syring & S. Weiß (Hrsg.), *Lehrer/in sein – Lehrer/in werden – die Profession professionalisieren* (S. 145–160). Klinkhardt.
- Keller-Schneider, M. (2020). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen*, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2021a). Entwicklungsaufgaben aus entwicklungspsychologischer sowie aus stress- und ressourcentheoretischer Perspektive. In T. Leonhard, P. Herzmann & J. Kosinar (Hrsg.), „*Grau, theurer Freund, ist alle Theorie?*“ (S. 71–87). Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2021b). Multiperspektivische Reflexion als dynamisierender Prozess zur Förderung von Professionalität. *Journal für LehrerInnenbildung* 21 (1), 66–74.
- Keller-Schneider, M. (2022). Anforderungen an Mentoratspersonen in der Induktion und der Bedarf an die eigene Professionalisierung. In J. Dammerer, E. Windl & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext* (S. 134–146). Studienverlag.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2017). Professionalisierung von Lehrpersonen – Berufseinstieg als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung. *Beiträge zur Lehrer/innenbildung*, 25 (2), 301–317.
- Keller-Schneider, M., Arslan, E., Kirchhoff, E., Maas, J. & Hericks, U. (2019). Herausforderungen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Ein Vergleich zwischen Lehrpersonen zweier Länder und Schulstufen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 12 (1), 80–100.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2021). Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. In T. Hascher, T. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung*. Springer.
- Kienle, R., Knoll, N. & Renneberg, B. (2006). Soziale Ressourcen und Gesundheit. In B. Renneberg & P. Hammelstein (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie* (S. 107–122). Springer.
- Klauer, T. (2009). Soziale Unterstützung. In J. Begel & M. Jerusalem (Hrsg.), *Handbuch der Gesundheitspsychologie und Medizinischen Psychologie* (S. 80–85). Hogrefe.
- König, J. (2020). Kompetenzorientierter Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 163–171). Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, 4. Auflage. Beltz Juventa.
- Lazarus, R. S. & Launier, R. (1981). Stressbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In J. R. Nitsch (Hrsg.), *Stress* (S. 213–259). Huber.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer.
- Le Cornu, R. (2013). Building early career teacher resilience: The role of relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 38 (4).
- Luttenberger, S., Malkoc, S., Kopp-Sixt, S., Rottensteiner, E. & Keller-Schneider, M. (2022). *WAI: Wahrgenommene Anforderungen im Berufseinstieg*. <https://www.researchgate.net/project/WAI>
- Müller, F. (1975). *Lehrerbildung von morgen* (LEMO). Comenius-Verlag.
- Oser, F. (1996). Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern. Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), *Dossier 40 A*. EDK.
- Oser, F. (2013). I know how to do it, but I can't do it. Modeling competence profiles for future teachers and trainers. In S. Blömeke, O. Zlatkin-Troitschanskaia, Ch. Kuhn & J. Fege (Eds.), *Modeling and measuring competencies in higher education: Tasks and challenges* (pp. 45–60). Sense Publishers.

- Picard, P. & Ria, L. (2011). *Beginning teachers: A challenge for educational systems*. CIDREE Yearbook 2011. ENS de Lyon, Institut français de l'Éducation.
- Rothland, M. (2013). Soziale Unterstützung. Bedeutung und Bedingungen im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 231–250). Springer.
- Schneider, K. (2021). *Der Berufseinstieg von Lehrpersonen. Übergang und erste Berufsjahre im Kontext lebenslanger Professionalisierung*. Klinkhardt.
- Schneuwly, G. (1996). Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern. *EDK Dossier 40 A*. EDK.
- Schoch, S., Keller, R., Scholz, U. & Maas, J. (2022). Satisfying the Need for Relatedness Among Teachers: Benefits of Searching for Social Support. *Frontiers in Education*.
- Schreier, N. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 15 (1), Artikel 18.
- Schulz von Thun, F. (1989). Miteinander reden. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. *Differentielle Psychologie der Kommunikation*, Bd. 2. Rowohlt.
- Sikes, P. J., Measor, L. & Woods, P. (1991). Berufslaufbahn und Identität im Lehrerberuf. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf* (S. 231–248). Böhlau.
- Steger Vogt, E. (2013). *Personalentwicklung – Führungsaufgabe von Schulleitungen*. Waxmann.
- Struyve C., Daly A. & Vandecandelaere, M. (2016). More than a mentor: The role of social connectedness in early career. *Journal of Professional Capital and Community*, 1 (3), 198–218.
- Thomas, L., Tuytens, N., Moolenaar, N., Kelchtermans, G. D. & Vanderlinde, R. (2019a). *Teachers' first year in the profession*, 25 (2), 160–188.
- Thomas, L., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G. & Vanderlinde, R. (2019b). Beginning teachers' professional support. *Teaching and Teacher Education*, 83, 134–147.
- Thomas, L., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G. & Vanderlinde, R. (2020). Transformational school leadership as a key factor for teachers' job attitudes during their first year in the profession. *Educational Management. Administration and Leadership*, 48 (1) 106–132.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research* 54 (2), 143–178.
- Vögeli-Mantovani, U. (2011). Induction programmes for teachers in compulsory education. In Picard, P. & Ria, L. (Eds.), *Beginning teachers: a challenge for educational systems* (S. 169–190). ENS.
- Wiesner, C. (2020). Struktur-dynamische Modellierung von Mentoring: Bewegungen, Richtungen und Ausrichtungen. In J. Dammerer, E. Windl & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext* (S. 58–111). Studienverlag.
- Windl, E. (2020). Mentoring in den Pädagogisch-praktischen Studien – Von der Meisterlehre zum kollaborativen Mentoring. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (2020). *Mentoring im pädagogischen Kontext* (S. 27–40). Studienverlag.

Allen recht getan, ist eine Kunst, die niemand kann!

Rollenfindung von Mentor*innen – eine Herausforderung?

Abstract

Mentor*innen nehmen in der Bildung von Lehrpersonen in schulpraktischen Lerngelegenheiten eine zentrale Position ein. Sie sind in ihrer Funktion das Bindeglied zwischen theoretischen Inhalten der Ausbildung und praktischen Erfahrungen in pädagogisch-praktischen Studien. Sie verknüpfen somit Theorie und Praxis in ihrer Funktion. In ihrer Rolle agieren sie bedürfnisorientiert und situationsspezifisch, um die individuelle Professionalisierung von Lehramtsstudierenden zu ermöglichen und zu unterstützen. Curriculare Erwartungen, Erwartungen von Studierenden, Erwartungen an die Mentoringtätigkeit selbst, Erwartungen von Kooperationspartner*innen an den Hochschulen drängen Mentor*innen in herausfordernde Ansprüche. Welche Erwartungen im Kontext der pädagogisch-praktischen Studien aufeinandertreffen, soll ein Forschungsprojekt, das in diesem Artikel vorgestellt wird, erkunden und es werden erste Ergebnisse angeführt. Die Passung aller Erwartungen zu erfüllen, ist nicht einfach. Diesen Ansprüchen versucht die Ausbildung von Mentor*innen gerecht zu werden. Unterschiedliche Rollenerwartungen bewusst machen, diese aufdecken, klären und einer Passung zuführen, das könnte als mögliche auflösende Vorgehensweise vorgeschlagen werden.

1. Einleitende Gedanken

Schulpraktika, als ein Teil der pädagogisch-praktischen Studien, nehmen in der Ausbildung von angehenden Lehrpersonen eine besondere Stellung ein. Diverse Forschungsbefunde deuten darauf hin, dass eine qualitativ hochwertige und systematische Begleitung der Lehramtsstudierenden eines der wichtigsten Merkmale schulischer Praxisphasen ist und somit auch einen wesentlichen Einflussfaktor auf die Kompetenzentwicklung der Studierenden darstellt (Brouwer & Korthagen, 2005; Gröschner et al., 2013; Hascher & Moser, 2001; Gröschner & Häusler, 2014; Dammerer, 2020). Mentor*innen begleiten und unterstützen die Studierenden bei deren individuellem Professionalisierungsprozess und treten vor dem Hintergrund curricularer Anforderungen und Strukturen sowie subjektiver Deutungsmuster und Erwartungshaltungen im Regelfall in eine wechselseitige Lern- und Entwicklungsbeziehung ein. Oftmals sehen sich die Studierenden jedoch nicht in einer aktiven Rolle in Bezug auf ihre Entwicklung, sondern ziehen sich auf das Feedback der Mentor*innen zurück, das sie in ihren subjektiven Theorien bestärkt und dadurch als Störungspotenzial im Lernprozess auftreten kann. Der vorwiegende Wunsch nach Tipps, Tricks und emo-

tionaler Unterstützung vonseiten der Studierenden weist dabei auf ein inkongruentes Passungsverhältnis der Erwartungen der an den pädagogisch-praktischen Studien beteiligten Personengruppen hin. Dieser Umstand und die hohen Erwartungen der Studierenden, die auf deren subjektiven Theorien beruhen, können in weiterer Folge dazu führen, dass die Rollenfindung der Mentor*innen als große Herausforderung wahrgenommen wird. Dies legt nahe, dass Mentor*innen eine adäquate Professionalisierung und Ausbildung benötigen, um einerseits diesen vielfältigen Aufgaben gerecht zu werden und andererseits ihre Rolle in diesem Kontext zu finden.

2. Erwartungen von Studierenden an Mentor*innen

Im folgenden Kapitel werden nach einem Exkurs zur Primarstufenlehrer*innenausbildung in Österreich die Erwartungen der Studierenden an Praktika und an Mentor*innen dargestellt. Einen Fokus bilden die subjektiven Theorien der Studierenden, die nicht nur einen großen Einfluss auf die Erwartungen haben, sondern auch die Rolle der Mentor*innen beeinflussen. Unter Rolle versteht man die Gesamtheit der Verhaltens- und Denkweisen, die eine Gruppe von einer bestimmten Person erwartet (Dammerer, 2019). Daraus entspringt die Bedeutsamkeit der Klärung der Erwartungen, die Studierende an ihre Mentor*innen haben.

Die Ausbildung zum*zur Primarstufenlehrer*in setzt sich in Österreich aus einem Bachelorstudium (Umfang 180 ECTS-AP) und einem verpflichtenden Masterstudium (60–90 ECTS-AP) zusammen und wird an den Pädagogischen Hochschulen angeboten. Einen Teil der Ausbildung stellen die sogenannten pädagogisch-praktischen Studien dar (Gesamtumfang 40 ECTS-AP), die sich aus den schulischen Praktika (Hospitationen, unterrichtliche Tätigkeiten, Reflexionen) im Mindestumfang von 10 ECTS-AP (HG 2005 i. d. g. F. in der Anlage zu § 74a Abs. 1 Z 4) und Begleitveranstaltungen zusammensetzen.

Den schulischen Praktika werden seitens der Studierenden große Bedeutung im Zusammenhang mit der Entwicklung professioneller Kompetenz beigemessen (Schubarth et al., 2014; Krohn, 2012; Terhart, 2000; Weyland & Wittmann, 2014), wobei diese Aussagen meist auf Selbsteinschätzungen der Studierenden beruhen. Zu berücksichtigen ist, dass Studienbeginner*innen mindestens zwölf Schuljahre absolviert haben und biografische, familiär-milieuspezifische Prägungen aufweisen, die dazu führen, dass sie eine genaue Vorstellung darüber haben, was eine Lehrkraft zu tun und zu leisten hat. Basierend auf diesen lebensgeschichtlich geprägten Erfahrungen, Beliefs, Werthaltungen und Wissensvorräten strukturieren die Studierenden ihre Lern- und Bildungsprozesse und legen für sich somit auch fest, was sie im Studium für ihre spätere Berufsausübung als bedeutsam erachten und was nicht (Syring, Kollmannsberger & Kiel, 2018). Den schulischen Praktika weisen sie, basierend auf ihren subjektiven Theorien, Ziele und Funktionen wie Selbsterprobung, Überprüfung der Berufswahl, Sammeln von Materialien und Ideen bzw. rezeptartiger Anwendungsmuster, Ausprobieren ihres berufspraktischen Könnens, bessere wechselseitige Verknüpfung von Theorie und Praxis bis hin zur Entwicklung bzw. Erprobung von Kompetenzen, die ihnen für das Lehrerhandeln bedeutsam erscheinen, zu (Jennek, 2019; Schüssler et al., 2012; Syring, Kollmannsberger & Kiel, 2018).

Diverse wissenschaftliche Befunde (Rothland, 2018) zeigen, dass Lehramtsstudierende bereits vor Beginn ihres Studiums überzeugt sind, zentrale Aufgabenbereiche des Lehrer*innenberufs, wie konkrete schulische Probleme analysieren und bewerten, mit Dis-

ziplinproblemen umgehen, Lernstrategien vermitteln und Schüler*innen auf ihrem Lernweg individuell begleiten, gut bewältigen zu können und auch über für den Beruf notwendige Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verfügen. Praktika sollen diese vorhandenen Kompetenzen aus Sicht der Studierenden noch verbessern. Nach Absolvierung von Praktika fällt diese Selbsteinschätzung auch noch wesentlich höher aus (Rothland, 2018). Dies mag auf den ersten Blick erfreulich erscheinen, denn es würde die Wirksamkeit von Praktika verdeutlichen, aber es besteht das Risiko, dass subjektive Theorien der Studierenden unreflektiert bleiben und diese daher von den angehenden Lehrpersonen in ihrem pädagogischen Handeln – welches über die Qualität des Unterrichts und das Lernen der Schüler*innen entscheidet – übernommen werden und sich dieses Handeln nicht an wissenschaftlichen Erkenntnissen orientiert (Heller & Schwarzer, 2010).

Dies verdeutlicht auch eine Studie von Wahl (2010), in der Absolvent*innen des Lehramts, Studienbeginner*innen des Lehramtsstudiums und 14-jährigen Schüler*innen pädagogische Situationen vorgestellt und diese darum gebeten wurden, eine Diagnose zu erstellen bzw. darzulegen, was sie in diesen Situationen tun würden. Alle Personengruppen erstellen sofort eine Diagnose und das gleich gut. Die Absolvent*innen des Lehramts griffen nicht auf ihr im Studium erworbenes Wissen zurück, sondern auf ihre subjektiven Theorien, die durch eigene schulische Vorerfahrungen entstanden sind (Heller & Schwarzer, 2010).

Eine große Bedeutung schreiben die Studierenden der Begleitung der Praktika durch Mentor*innen zu. Diese sind für sie Vorbilder und Bezugspersonen, die sie bei der Weiterentwicklung des berufsfeldbezogenen Selbstkonzepts und der berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartung durch Feedback unterstützen, mit Tipps und Tricks ihnen sozial und emotional zur Seite stehen und unterrichtliche Fertigkeiten vermitteln (Borko & Mayfield, 1995; Hascher & Moser, 2001; Stanulis & Rusell, 2000; Ballantyne et al., 1995; Lindgren, 2005; Windl, 2022; Eisfeld, Raufelder & Hoferichter, 2020).

Trotz dieser hohen Bedeutungszuschreibung sind die Erwartungen der Studierenden an die Mentor*innen etwas differenzierter zu sehen. Kosinar und Schmid (2017) unterschieden basierend auf wissenschaftlichen Studien zwischen den Studierendentypen „Selbstverwirklichung“, „Vermeidung“, „Entwicklung“ und „Bewährung“ und stellten fest, dass sich je nach Typ die genauen Anforderungen an die Mentor*innen unterscheiden (Kosinar & Schmid, 2017). Auch Wiesner (2020) stellte in seiner Auseinandersetzung mit dem „MERID-Model“ (Mentor teachers' Roles In Dialoges) von Crasborn & Hennissen ebenso wie Wiesener & Dammerer (2020) in den Konzepten zur Begleitung eine Verbindung von Typen von Mentor*innen mit möglichen Verhaltensweisen von Studierenden her. Verfolgt man die Arbeiten von Wiesner (2020, 2022; Wiesner & Gebauer, 2022a, 2022b) weiter, dann sind die Dimensionen und Typen im Besonderen auf Grundlage von Lerntheorien in Verflechtung mit dem In-Beziehung-Sein mit der Welt verstehbar und erklärbar.

Die Studierenden sehen sich selbst meist nicht in einer aktiven Rolle in Bezug auf die Entwicklung ihrer professionellen Kompetenzen durch intensive Auseinandersetzung mit dem Thema der Unterrichtseinheit, mit einer qualitativ hochwertigen Vorbereitung und einer vertiefenden Reflexion, die die theoretischen Inhalte des Studiums mit der praktischen Umsetzung in Verbindung bringt. Sie ziehen sich auf die Feedbacks der Mentor*innen zurück, die sie in ihren subjektiven Theorien bestärken sollen.

Dieses Feedback wäre aber die Grundlage, das ideale Selbstkonzept – das wie ausgeführt den Studierenden sehr hohe Kompetenzen einräumt – durch Reflexion dem realen Selbstkonzept anzunähern und nicht „die Selbstillusionierung der Lehramtsstudierenden

hinsichtlich ihrer eigenen Kompetenzen zu unterstützen“ (Rothland, 2018, S. 492). Das ist aber eine sehr schwierige Aufgabe für Mentor*innen, die sich persönlich die positive Spiegelung ihrer Aktivitäten durch Studierende wünschen, die gerne hören, wie sehr sie durch Studierende geschätzt werden und wie sehr sie deren Weiterentwicklung vorantreiben.

Zusammenfassend bedeutet dies, dass die subjektiven Theorien der Studierenden auf die enttäuschten Erwartungen an die Lehrerbildung, auf die Wahrnehmung, Auswahl und Bewertung der Studienangebote sowie auf die Gestaltung des Studiums Einfluss haben. Vor dieser Herausforderung stehen Mentor*innen im Rahmen ihrer Tätigkeit in den Praktika. Sie sind einerseits Klassenlehrer*in in einer Grundschulklasse und haben eine große Verantwortung den Kindern gegenüber und andererseits sind sie Erwachsenenbildner*innen (Lehrerbildner*innen) und haben eine Verantwortung gegenüber den Studierenden, die ihnen mit großen Erwartungen, basierend auf deren subjektiven Theorien, gegenüber treten. Diese hohen Erwartungen der Studierenden an die Mentor*innen können dazu führen, dass diese ihre Rollenfindung als große Herausforderung wahrnehmen. Im Kern geht es darum, Erwartungen bewusst zu machen, diese zu klären, die dadurch entstehenden Konflikte zu bearbeiten und final dann diese Erwartungen sowohl bei den Studierenden als auch bei den Mentor*innen anzupassen. In der Ausbildung von Mentor*innen ist dieser Thematik ganz besondere Beachtung zu schenken.

3. Auf die Passung kommt es an – ein Forschungsprojekt

Vonseiten der Lehramtsstudierenden ist der Ruf nach einem „Mehr an Praxis“ bekannt (Windl, 2022). Relevante Forschungen zeigen allerdings, dass eine quantitative Erhöhung der Praxisanteile allein nicht zur Kompetenzsteigerung bei den Studierenden führt, sondern die Qualität eine entscheidende Komponente darstellt. Einen hohen Stellenwert nimmt hier insbesondere die systematische, reflexive und qualitativ hochwertige Begleitung der Studierenden in den Praxisphasen ein (Brouwer & Korthagen, 2005; Hascher, 2012; Gröschner, Schmitt & Seidel, 2013).

Der Erfolg aller Maßnahmen hängt, wie im 2. Kapitel bereits erläutert, davon ab, wie alle an den Praktika beteiligten Akteur*innen die Lerngelegenheiten als solche erkennen, positiv bewerten und entsprechend nutzen. Dabei spielen die Einstellungen, Haltungen, Werte und Erwartungen der Studierenden, der Mentor*innen und der praxisbegleitenden Hochschullehrenden eine bedeutende Rolle (Wiesner, Schreiner, Breit & Lücken, 2020).

Diese sind geprägt durch einen Herkunftshabitus, wovon Schüler- und Lehrerhabitus Teile bilden (Helsper, 2018). Im Schülerhabitus sind bereits die beruflichen bzw. pädagogischen Orientierungen des Lehrerhabitus als „Schattenriss“ (Helsper, 2018, S. 125; Wiesner & Prieler, 2020) angelegt. Dieser wird über die berufsbiografischen Phasen angeregt und verfestigt sich dann in der routinierten Berufstätigkeit. Inkongruente Passungsverhältnisse tragen daher ein Störungspotenzial in sich, das sich auf die Einlassung aller Beteiligten auf den Lernprozess in den pädagogisch-praktischen Studien auswirken und die Kompetenzentwicklung von Studierenden negativ beeinflussen kann.

Um hier anzuknüpfen, wurde vonseiten der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich im Wintersemester 2021/22 das Forschungsprojekt „Auf die Passung kommt es an“ gestartet, welches im Gegensatz zu den bisherigen – eher fragmentarisch ausgeführten – Forschungen Einstellungen und Erwartungen genau jener Personengruppen erhebt, die an

den pädagogisch-praktischen Studien beteiligt sind. Bis Ende des Jahres 2024 soll die Gegenüberstellung der Forschungsergebnisse eventuelle Diskrepanzen als auch Schnittmengen aufzeigen und die Problematik der Passung darlegen. Basierend darauf werden gegebenenfalls gezielte Professionalisierungsmaßnahmen in der Ausbildung der Mentor*innen und Hochschullehrenden sowie inhaltliche Adaptierungen der pädagogisch-praktischen Studien angeregt, um so einen Grundstein zur Qualitätssteigerung in ebendiesem Bereich zu legen. Dabei orientiert sich das Projekt an folgender Hauptfragestellung: Wie unterscheiden sich die Einstellungen und Erwartungen von an den pädagogisch-praktischen Studien (PPS) beteiligten Personengruppen, die die Basis für gelingende Kompetenzentwicklung der Studierenden in diesem Bereich darstellen? Geplant ist eine dreijährige Längsschnittstudie mit Erhebungszeitpunkten (am Ende des Semesters), an denen jeweils eine andere Personengruppe befragt wird (zweimal Studierende, in den PPS tätige Mentor*innen und Hochschullehrende). Die Erhebung erfolgt mittels Onlinebefragung mit Fragebögen sowie einer Ratingkonferenz. Zusätzlich sollen im Rahmen von Masterarbeiten Interviews mit Fokus auf die Rollen aller am Gelingensprozess beteiligten Personen geführt werden.

Der Fragebogen beinhaltet neben soziodemografischen Merkmalen aus der Literatur abgeleitete (Gröschner, 2004; Brandau et al., 2018) offene und geschlossene Fragestellungen zu Einstellungen von Mentor*innen, Hochschullehrenden, Studierenden und deren Erwartungen. Ebenso gibt es allgemeine Fragen zu den Praxisphasen und den Begleitlehrveranstaltungen. Die Auswertung erfolgt über quantitative (Varianzanalysen, Regressionsanalysen, Pfadanalysen) und qualitative inhaltsanalytische Methoden. Für die mittels Fragebogen erhobenen Daten erfolgt die Datenaufbereitung mit dem Evaluationsprogramm EvaSys, die Datenanalyse wird mit SPSS durchgeführt.

Im Folgenden werden erste ausgewählte Ergebnisse mit besonderem Blick auf die Rolle des*der Mentor*in vorgestellt und erste Rückschlüsse auf das Passungsverhältnis gezogen.

Im Rahmen der ersten Datenerhebung wurden die Studierenden des 3. (n = 66) und 5. (n = 39) Studienseesters (n = 105) (Primarstufenstudium) ersucht, punktuell möglichst viele Erwartungen aufzuzählen, die sie an ihre*n Mentor*in in der Praxisphase haben. Die Auswertung der Studierendenantworten erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse und ergab folgende Verteilung deduktiv und induktiv gewonnener Kategorien:

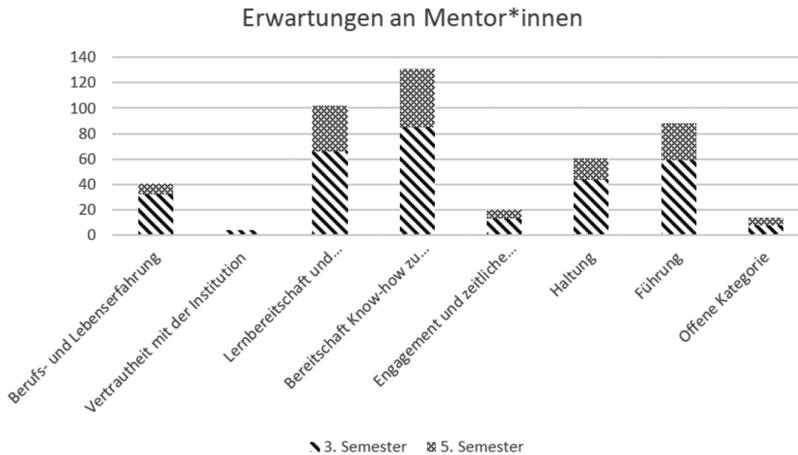


Abbildung 1: Erwartungen an Mentor*innen

In Abbildung 1 zeigt die Y-Achse die Häufigkeit der Nennungen, die X-Achse die unterschiedlichen Erwartungen. Wie aus Abbildung 1 ersichtlich ist, wünschen sich die Studierenden des 3. und 5. Semesters von ihrem*ihrer Mentor*in mit insgesamt 131 Nennungen die „Bereitschaft, ihr Know-how“ mit ihnen zu teilen, gefolgt von „Lernbereitschaft und Selbstreflexion“ (102 Nennungen), „Führung“ (88 Nennungen) und „Haltung“ der Mentor*innen (61 Nennungen). Am wenigsten genannt wurden die Bereiche „Berufs- und Lebenserfahrung“ (41 Nennungen), „Engagement und zeitliche Ressourcen“ (20 Nennungen), „Vertrautheit mit der Institution“ (4 Nennungen) und die offene Kategorie mit insgesamt 14 Nennungen.

Betrachtet man nun die Antworten bzw. Ausprägungsmerkmale der meistgenannten Kategorie „Bereitschaft Know-how zu teilen“ im Detail, wird deutlich, dass die befragten Studierenden von ihren Mentor*innen vor allem erwarten, dass sie ihr Wissen und Ihre Erfahrungen – und dies oftmals in Form von Materialien, Ideen und rezeptartigen Anwendungsmustern, aber auch individueller Unterstützung – teilen (siehe dazu auch Jennek, 2019; Schüssler et. al., 2012; Syring, Kollmannsberger & Kiel, 2018). Wie in Abbildung 2 ersichtlich, erwarten insgesamt nur 5 Personen von ihren Mentor*innen, dass sie im Rahmen ihrer Ausbildung mit ihnen Kontakte oder Netzwerke teilen bzw. in diese entsprechend einführen.

Auf Ebene der einzelnen Ausprägungsmerkmale wurde der Bereich „Feedback geben und nehmen“ der Kategorie „Lernbereitschaft und Selbstreflexion“ mit insgesamt 67 Nennungen am häufigsten von den Studierenden genannt.



Abbildung 2: Ausprägungsmerkmale der Kategorie „Bereitschaft Know-how zu teilen“

Dieses Ergebnis zeigt auch die in Kapitel 2 beschriebene Problematik, dass Studierende sich oftmals nicht in einer aktiven Rolle in Bezug auf die Entwicklung ihrer individuellen professionellen Kompetenzen sehen, sondern sich auf das Feedback und die Anregungen der Mentor*innen zurückziehen, die sie in ihren subjektiven Theorien bestärken sollen.

Dieses inkongruente Passungsverhältnis trägt daher ein Störungspotenzial in sich, das auf die Einlassung der Studierenden auf den Lernprozess in den pädagogisch-praktischen Studien Einfluss hat und die Kompetenzentwicklung negativ beeinflussen kann. Für Mentor*innen birgt dies wiederum die Herausforderung einer erschwerten Rollenfindung und findet im Sinne der Passung in der Qualifizierung der Mentor*innen Berücksichtigung.

4. Für Mentor*innen gilt: Klarheit in der Funktion, flexibel in der Rolle

Eine hochwertige Ausbildung von Mentor*innen ist ein Qualitätsmerkmal von gelingenden Mentoring-Prozessen (Hobson et al., 2009). Erforderliche Inhalte für eine hochwertige Ausbildung von Mentor*innen werden in weiterer Folge thematisiert, dabei soll die Problematik von Theorie und Praxis mitreflektiert werden. Mentoring-Ausbildungen unterstützen und helfen bei der Rollenfindung, doch in der praktischen Tätigkeit tut sich eine Problematik auf, welche die Daten aus Kapitel 3 aufzeigen. In Mentoring-Ausbildungen wird die Funktion geklärt und die Rolle als Mentor*in geübt und gestärkt. Kritik setzt aber ein, wenn sich Lerngelegenheiten in pädagogisch-praktischen Studien auf die Weitergabe von Erfahrungswissen beschränken oder Tipps und Tricks unhinterfragt von Studierenden übernommen werden bzw. übernommen werden sollen. Auch wenn Mentor*innen einfach als Modelle angesehen werden, die Wissen und Techniken an den Studierenden oder Lehrling (Carruthers, 1993) im Modus des Imitationslernens weitergeben. Mentoring wird dann zur Meisterlehre (Schüpbach, 2007), unterstellen eine technologisch-handwerkliche Qualifizierung und eine lineare Entwicklungslogik. Dies steht im Gegensatz zu komplexen Vorstellungen zur Entwicklung von Professionalität, welche sich an Ungewissheit im pädagogischen Handlungsfeld orientieren und Professionalisierung als reflexives und mehrperspektivisches Unterfangen versteht (Führer & Cramer, 2020).

Auch wenn die Funktion von Mentor*innen als festgelegt angenommen werden kann, so ist die Rolle, welche der*die jeweilige Mentor*in einnimmt, individuell und situationsspezifisch variabel (Dammerer, 2019). Unter Funktion ist eine erworbene, verliehene, vereinbarte oder festgelegte Rahmenbedingung in einer sozialen Gemeinschaft, die an beidseitig abgesprochene Tätigkeiten gebunden ist, zu verstehen. Davon unterscheidet sich die Rolle. Diese ist ein eigenes oder durch Fremdwahrnehmung gewähltes Verhaltensmuster, das abgesprochen oder unabgesprochen in der sozialen Gemeinschaft ausgeübt wird (Pechtl, 1995). Während die Funktion das organisatorische Konstrukt aus Aufgaben, Befugnissen und Verantwortung darstellt, ist die Rolle bunter, da eine Rolle durch unterschiedliche Erwartungshaltungen im sozialen Kontext vielschichtiger ist (Graf et. al., 2014). Im Mentoring reicht eine klassische Funktionsbeschreibung daher häufig nicht aus, da der Fokus der Rollen auf Lernprozessen und der persönlichen Entwicklung liegt. Aus diesem Grund muss verstärkt die Rolle in den Blick genommen werden (Dammerer, 2019).

Die große Vielfalt von Anforderungen an Mentor*innen durch ein bedürfnisorientiertes Mentoring stellt für Mentor*innen eine große Herausforderung bei der Rollenfindung dar. Persönliche und soziale Aspekte sind in diesem Zusammenhang nicht wegzudenken, sowie auch Werte und Grundhaltungen wesentlichen Einfluss haben. Dazu kommt, dass diese Rolle von Erwartungshaltungen im sozialen Kontext gekennzeichnet ist, denn erst aus einer Kombination aus Erwartungen und Wahrnehmungen entsteht ein Rollenbild

(Graf, 2014, S. 44). Studierende drängen Mentor*innen durch ihre Erwartungen in unterschiedliche Rollen. In den pädagogisch-praktischen Studien eingesetzte Mentor*innen sind üblicherweise auch erfahrene Lehrpersonen, und meist nach wie vor als Lehrer*innen tätig. Die Rolle als Lehrende einzunehmen, fällt Ihnen demnach nicht schwer, ganz besonders in einem pädagogischen Kontext. Im Mentoring in den pädagogisch-praktischen Studien handelt es sich aber um einen andragogischen Kontext, also einen aus der Erwachsenenbildung. Der Schritt von der Lehrperson, die mit Schüler*innen arbeitet, zum*zur Mentor*in, der*die mit Studierenden arbeitet, ist daher kein einfacher und dieser Rollenwechsel findet häufig in der Schule mehrere Male an einem Tag statt. Das Selbstverständnis, sich sowohl als Mentor*in als auch als Lehrerbildner*in zu verstehen, ist eine ebenso große Herausforderung.

Die zuvor beschriebenen Herausforderungen legen nahe, dass Mentor*innen neben anderen ganz besonders in diesem Punkt der Rollenfindung eine angemessene Professionalisierung und Ausbildung benötigen (Ziegler, 2009; Dammerer, 2021), die so gefestigt ist, dass sie im pädagogischen Handlungsfeld standhält. Die Mentoring-Ausbildung ist demnach eine förderliche Professionalisierung von Mentor*innen und eine Bedingung für den Erfolg und die Nachhaltigkeit eines Mentoring-Programms (Graesser, Bowers & Hacker, 1997; Dammerer, 2019; Jukovy, 2001; Miller, 2007; Ziegler, 2009).

Für eine Tätigkeit als Mentor*in sind daher einige Voraussetzungen zu prüfen und in einer Ausbildung erforderlich (Dammerer, 2021):

(1) Mentor*innen sollen Berufs- und Lebenserfahrung im Sinne erfolgreichen Führungshandelns und zielorientierten Vorgehens mitbringen und (2) eine Vertrautheit mit der Kultur, den (ungeschriebenen) Regeln und Werten der Institution haben (Graf & Edelkraut, 2017; Niemeier, 2009). (3) Auch persönliche Lernbereitschaft und Selbstreflexion, u. a. durch Aufgeschlossenheit für andere Ideen und Strategien und (4) die Bereitschaft, Wissen, Erfahrungen und Kontakte zu teilen sowie Feedback zu geben und zu nehmen, kann als Voraussetzung gesehen werden (MacLennan, 1995; Wiesner, Schreiner, Breit & Lücken, 2020). (5) Ebenso stellen Engagement und weitere Ressourcen wie zum Beispiel Zeit, die in den Prozess eingebracht werden, Voraussetzungen dar (MacLennan, 1995). Auch eine Haltung um (6) Freude an der Weitergabe von Wissen und Erfahrung, und der Wille, andere in ihrer Entwicklung zu unterstützen, ist nötig (Shea, 1994; Wiesner & Dammerer, 2020).

Die Aufzählung beinhaltet neben anderen Erfordernissen auch Leadership. Dies bedeutet nicht, dass Führungskräfte als Mentor*innen gewählt werden sollen (Graf & Edelkraut, 2017). Leadership meint auch Klassenführung und kann in Projektgruppen gezeigt werden, denn es geht vorwiegend um die Fähigkeit, organisatorische und soziale Systeme wie Gruppen von Personen konstruktiv zu steuern, und diese Fähigkeit bedingt nicht eine Bindung an eine Funktion, sondern vielfach auch eine personale Kompetenz (Kuhl, 2004; Hofmann, Greiner & Katstaller, 2017; Wiesner & Schratz, 2020). Berücksichtigt man, dass Mentoring eine praxisnahe und handlungsorientierte Entwicklung der*des Mentee*s bedeutet, sollten Mentor*innen auch organisatorische Kompetenzen mitbringen, um einen gelingenden Entwicklungsprozess zu begleiten. Dazu zählen (A) die Unterstützung der*des Mentee*s bei der Planung und Festlegung von Zielen und ebenso die Vereinbarung und Begleitung (B) angemessener und herausfordernder Aufgaben (Dreer, 2016). Die Performance der*des Mentee*s zu beobachten, um ein präzises Feedback geben zu können, fällt auch in diesen Bereich (Keller-Schneider, 2020). Diese Kompetenzen wird ein*e Mentor*in im Mentoring-Prozess zu unterschiedlichen Zeitpunkten und in adäquater Ausprägung einbringen.

Auch kann die Rolle der Mentoratsperson je nach Situation in Richtung von Coaching, Tutoring, Supervision, eines*einer Netzwerkenden oder Managenden ausgestaltet werden und der*dem Mentee jeweils unterschiedliche Perspektiven auf die Themen ermöglichen (Kram, 1983; Kram, 1985; Dammerer, Ziegler & Bartonek, 2019). Dadurch wird der*dem Mentee die Komplexität der variablen Herausforderungen als Lehrperson deutlich gemacht und somit entsteht Klarheit darüber, dass ein bloßes Geben von Tipps und Tricks maximal einen Randbereich der vielfältigen Aufgaben von Mentor*innen darstellt. Im Mentoring in der Lehrerbildung geht es vorwiegend darum, eine professionelle Weiterentwicklung von Mentees zu fördern und zu unterstützen.

5. Conclusio

Rollenfindung von Mentor*innen – eine Herausforderung? Diese einleitend gestellte Frage kann mit einem klaren Ja beantwortet werden. Die bisherigen Ausführungen legen folgende Schlüsse nahe und fokussieren in diesem Beitrag auf die Passung zwischen Mentor*innen und Studierenden im Kontext der pädagogisch-praktischen Studien.

In einem ersten Schritt gilt es, die unterschiedlichen Erwartungen an Mentor*innen bewusst zu machen und auf die Schwierigkeit hinzuweisen, die Rolle im Hinblick auf die Professionalisierung von Studierenden durchzuhalten. In der formellen Zusammenarbeit mit Studierenden in den pädagogisch-praktischen Studien geht es in erster Linie um aufgabenorientierte Rollen aufgrund einer zugeschriebenen Funktion und Position. Hier sind die Aufgaben meist klar definiert und weitgehend festgelegt, dennoch ist anzunehmen, dass in den Erwartungen große Unterschiede liegen. Dazu nehmen Mentor*innen auch Rollen ein, die mit ihnen und ihren Erfahrungen zu tun haben und wenig oder gar nicht an den Aufgaben orientiert sind, eben weil sie durch unterschiedliche Erwartungen in bestimmte Rollen gedrängt werden. Diese Rollen können sich in der Gruppe nur dann halten, wenn sie auf Resonanz stoßen. Rollen sind zwar nützlich, sie bieten dem Einzelnen Sicherheit und dienen der allgemeinen Verständigung. Dort wo Studierende und Mentor*innen sich selbst aber auf eine Rolle festschreiben, engt diese Rolle ein und verhindert womöglich weitere Entwicklungen.

In einem zweiten Schritt gilt es, Erwartungen anzusprechen und zu klären. Das initiierte Forschungsprojekt soll diese aufdecken und sowohl Passungen als auch Diskrepanzen erkunden.

In einem dritten Schritt sollen nach Auswertung der Daten Anstrengungen unternommen werden, Erwartungen anzupassen, damit aus unterschiedlichen Erwartungshaltungen möglichst wenige Konflikte entstehen, und zwar sowohl Inter- als auch Intrarollenkonflikte. Als Intrarollenkonflikte wären hier Rollenkonflikte innerhalb des Selbstverständnisses des*der Mentor*in zu sehen und als Interrollenkonflikte Konflikte innerhalb der beteiligten Personen. Unterschiedliche Rollenerwartungen bewusst machen, diese aufdecken, klären und einer Passung zuführen, das könnte als mögliche auflösende Vorgehensweise vorgeschlagen werden.

Referenzverzeichnis

- Ballantyne, R., Hansford, B. & Packer, J. (1995). Mentoring beginning teachers: A qualitative analysis of process and outcomes. *Educational Review*, 47 (3), 297–307.
- Brandau, J., Studencnik, P., Schaupp, H. & Koppt-Sixt, S. (2018). Deutschsprachiges Mentoring-Stil-Inventar mit Fokus auf die Ausbildung von Lehrpersonen. In C. Reintjes, G. Bellenberg, G. im Brahm (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen*. (S. 207–225) Waxmann.
- Borko, H. & Mayfield, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11 (5), 501–518.
- Brouwer, N. & Korthagen, F. (2005). Can Teacher Education Make a Difference? *American Educational Research Journal*, 42, 153–224.
- Carruthers, J. (1993). The principles and practices of mentoring. In B. J. Caldwell & E. M. A. (Eds.), *The return of the mentor: Strategies for workplace learning*. (S. 9–24) Falmer.
- Dammerer, J. (2019). *Rolle und Funktion von Mentorinnen und Mentoren im Kontext der PädagogInnenbildung Neu – Eine qualitative Studie*. Re&E-Source, 12. Pädagogische Hochschule Niederösterreich. ISSN 2313-1640.
- Dammerer, J., Ziegler, V. & Bartonek, S. (2019). Tutoring and Coaching as Special Forms of Mentoring for Young Teachers Starting Their Careers. Yaroslavl *Pedagogical Bulletin*. Yaroslavl (RU). ISSN 1813-145X. DOI 10.24411/1813-145X-2019-10278.
- Dammerer, J. (2020). Mentoring für beginnende Lehrpersonen – ein Instrument der Personalentwicklung. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden. Pädagogik für Niederösterreich, Band 10*. 59–72. Studienverlag.
- Dammerer, J. (2021). Anforderungen an Mentor*innen bei der Begleitung von beginnenden Lehrpersonen. In E. Christopf & J. Köhler (Hrsg.), *Mentor*innen und Lehrer*innen zwischen Theorie und Praxis. Schulheft*, 180. 106–117. Studienverlag.
- Dreer, B. (2016). *Bedürfnisse Studierender im Schulpraktikum – eine Perspektive auf die Bedingungen der schulpraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen. Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9 (2), 284–301.
- Eisfeld, M., Raufelder, D. & Hoferichter, F. (2020). *Wie sich Lehramtsstudierende in der Entwicklung ihres berufsbezogenen Selbstkonzepts und ihrer Selbstwirksamkeitserwartung in neuen reflexiven Praxisformaten von Studierenden in herkömmlichen Schulpraktika unterscheiden. HLZ 2020*, 3 (1), 48–66.
- Führer, F.-M. & Cramer, C. (2020). Mentoring und Coaching in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. 748–753. UTB.
- Graesser, A. C., Bowers, C. & Hacker, D. J. (1997). An anatomy of naturalistic tutoring. In K. Hogan & M. Pressley (Eds.), *Scaffolding student learning: Instructional approaches and issues*. 145–183. Brookline Books.
- Graf, N. & Edelkraut, F. (2014). *Mentoring. Das Praxisbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer*. Springer Gabler.
- Graf, N. & Edelkraut, F. (2017). *Mentoring. Das Praxishandbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer* (2. Aufl.). Springer Gabler.
- Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidl, T. (2013). *Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. Zeitschrift für Psychologie*, 27 (1), 77–86.

- Gröschner, A. (2004). *Skalen zur Erfassung von Kompetenzen in der Lehrerausbildung*. Ein empirisches Instrument in Anlehnung an die KMK „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“.
- Gröschner, A. & Häusler, J. (2014). Inwiefern sagen berufsfeldbezogene Erfahrungen und individuelle Einstellungen von Mentorinnen und Mentoren die Lernbegleitung von Lehramtsstudierenden im Praktikum voraus. In A. Gröschner & K. Arnold (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung*, 315–334. Waxmann.
- Hascher, T. & Moser, P. (2001). Betreute Praktika – Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern*, 19 (2), 217–231.
- Hascher, T. (2012). *Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 30 (1), 87–98.
- Heller, F. & Schwarzer, M. (2010). *Biografisch erworbene subjektive Theorien – zur Begründung biografischer Selbstreflexion in der Lehramtsausbildung*. https://www.verstehenlernen.de/wp-content/uploads/Text-zur-biografischen-Selbstreflexion_Heller_Schwarzer.pdf HG 2005 i. d. g. F. in der Anlage zu § 74a Abs. 1 Z. 4
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In Paseka, A., Keller-Schneider, M. & Combe, A. (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Springer VS, 105–140.
- Hofmann, F., Greiner, U. & Katstaller, M. (2017). *Perspectives on mentoring novice teachers*. *Global Education Review*, 4 (4), 1–4.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25 (1), 207–216.
- Jenek, J., Lazarides, R., Panka, K., Körner, D. & Rubach, C. (2019). Funktion und Qualität von Praktika und Praxisbezügen aus Sicht von Lehramtsstudierenden. In *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2 (1), 39–52.
- Jukovy, L. (2001). *Training new mentors*. Public/Private Ventures.
- Keller-Schneider, M. (2020). Und nun bin ich Lehrer/in! Herausforderungen im Berufseinstieg für berufseinsteigende und mentorierende Lehrpersonen. In J. Dammerer, C. Wiesner & W. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden*. Studienverlag, 41–59.
- Košinár, J. & Schmid, E. (2017). *Die Rolle der Praxislehrperson aus Studierendensicht – Rekonstruktionen von Praxiserfahrungen*. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 35 (3), 459–471.
- Kram, K. (1983). Phases of the Mentor Relationship. In: *Academy of Management Journal*, 26, 608–625.
- Kram, K. (1985). *Mentoring at Work. Developmental Relationships in Organizational Life*. Glenville – Scot, Foresman and Company.
- Krohn, M. (2012). Das Praxissemester im Lehramt – ein Erfolgsmodell? Zur Wirksamkeit des Praxissemesters im Land Brandenburg. In: W. Scubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohm (Hrsg.). *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt*. (137–169). Springer.
- Kuhl, J. (2004). *Was bedeutet Selbststeuerung und wie kann man sie entwickeln? Personalführung*, 37 (4), 30–39. [04.04.2022]

- Lindgren, U. (2005). Experiences of beginning teachers in a school-based-mentoring program in Sweden. *Educational Studies*, 31 (3), 251–263.
- MacLennan, N. (1995). *Coaching and Mentoring*. Gower.
- Miller, A. (2007). Best practices for formal youth mentoring. In T. D. Allen & L. T. Eby (Eds.), *The Blackwell Handbook of Mentoring* (307–324). Blackwell.
- Niemeier, M. (2009). *Mentoring als Instrument der Personalentwicklung. Die Mentorausbildung im Blickpunkt*. Igel Verlag.
- Pechtl, W. (1995). *Zwischen Organismus und Organisation – Wegweiser und Modelle für Berater und Führungskräfte*. Linz.
- Rothland, Martin: Yes, we can! Anmerkungen zur trügerischen „Kompetenzentwicklung“ von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36 (2018) 3, 482–495 – URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-190574 – DOI: 10.25656/01:19057
- Schubarth, W., Gottmann, C. & Krohn, M. (2014). Wahrgenommene Kompetenzentwicklung im Praxissemester und dessen berufsorientierende Wirkung: Ergebnisse der Pro-Prax-Studie. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (201–220). Waxmann.
- Schüpbach, J. (2007). *Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lernpraktika – eine „Nahtstelle von Theorie und Praxis“?* Haupt.
- Schüssler, R., Keuffer, J., Grünzweig, K. & Scharlau, I. (2012): Praxis nach Rezept? Subjektive Theorien vom Lehramtsstudierenden zu Praxisbezug und Professionalität. In D. Bosse, L. Criblez & T. Hascher (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Teil 1. Analysen, Perspektiven und Forschung (141–164). Prolog Verlag.
- Shea, Gordon F. (1994). *Mentoring: helping employees reach their full potential*. AMA Membership Publications Division.
- Stanulis, R. N. & Russell, D. (2000). „Jumping in“: Trust and communication in mentoring student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 16 (1), 65–80.
- Syring, M., Kollmannsberger, M. & Kiel, E. (2018). Berufsfeldvorstellungen als Resultat von Praktikumserfahrung bei Lehramtsstudierenden? Eine inhaltsanalytische Betrachtung. In *Pädagogische Rundschau*, Januar/Februar 2018, 72.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland: Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Beltz.
- Wahl, D. (2010). *Wirksamkeit von Fortbildungen. Vortrag auf dem Netzwerktreffen des Thüringer Institutes für Lehrerfortbildung und Medien in Bad Berka*. Übernommen von Heller, F., Schwarzer, M. (2010). Biografisch erworbene subjektive Theorien – zur Begründung biografischer Selbstreflexion in der Lehramtsausbildung. https://www.verstehenlernen.de/wp-content/uploads/Text-zur-biografischen-Selbstreflexion_Heller_Schwarzer.pdf
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2014). Praxissemester in den Bundesländern – aktuelle Bestandsaufnahme, empirische Befunde und kritische Fragen. *Wirtschaft und Erziehung*, 66, 43–48.
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S. & Lücken, M. (2020). Reflexion und Proflexion als Gelingensbedingung für die Arbeit mit Rückmeldungen. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabekultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (Bd. 7, 161–188). Waxmann.

- Wiesner, C. & Dammerer, J. (2020). Begleitung und Unterstützung der formativen Integration von Bildungsstandards. Haltung als Gelingensbedingung. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (250–296). Waxmann.
- Wiesner, C. & Schratz, M. (2020). Wertorientierte Führung braucht Haltung, Beziehung, Entwicklung und Evidenz. Die Führung von eigenverantwortlichen Schulen unter dem Leitkonzept der Entwicklungsorientierung. In E. Rauscher (Hrsg.), *Schulautonomie zwischen Freiheit und Gesetz. Das INNOVITAS-Handbuch*. Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Wiesner, C. (2020). 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* (85–111). Studienverlag.
- Wiesner, C. & Dammerer, J. (2020). Begleitung und Unterstützung der formativen Integration von Bildungsstandards. Haltung als Gelingensbedingung. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem*. (250–296). Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung: Der Dialog der Fachdidaktiken mit Fach- und Bildungswissenschaften. Waxmann.
- Wiesner, C. & Gebauer, M. (2022). In-Beziehung-Sein mit dem Natur-Sein. Bindungstheorie und Lernen verstehen, um kulturelle Nachhaltigkeit zu fördern. In C. Sippl & E. Rauscher (Hrsg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren. Pädagogik für Niederösterreich, 11* (435–458). Studienverlag.
- Wiesner, C. & Gebauer, M. (2022). *Möglichkeitsräume für eine Pädagogik der Nachhaltigkeit. Umwelt, Mitwelt, Lebenswelt. Die Förderung von Naturkonzepten für eine kontextsensible und authentische Entwicklung. R&E-Source: Open Online Journal for Research and Education, Nr. 5*. Jahrestagung zur Forschung der Pädagogischen Hochschulen im Verbund Nord-Ost: Nachhaltig bilden – Entwicklungsschritte begleiten (1–28).
- Wiesner, C. & Prieler, T. (2020). *Das transformative Lernen in der LehrerInnenbildung. Pädagogische Professionalität und Entwicklung des Lehrerhabitus. R&E-Source: Open Online Journal for Research and Education, Nr. 4*. Jahrestagung zur Forschung der Pädagogischen Hochschulen im Verbund Nord-Ost: Lehr-Lernprozesse gestalten, analysieren und evaluieren. 1–18.
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S. & Lücken, M. (2020). Reflexion und Proflexion als Gelingensbedingung für die Arbeit mit Rückmeldungen. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem*, 161–188. Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung: Der Dialog der Fachdidaktiken mit Fach- und Bildungswissenschaften. Waxmann.
- Wiesner, C. (2022). Führen und Geführtwerden – Interaktions- und Kommunikationsmodelle im Mentoring. Eine zweite Skizze für eine Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion. In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen* (21–37). Studienverlag.

- Windl, E. (2022). Begleitung in den Praxisphasen der Lehrerausbildung – der Schlüssel zum Erfolg? In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen* (21–37). Studienverlag.
- Ziegler, A. (2009). Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalysen. In A. Ziegler, H. Stöger & D. Schimke (Hrsg.), *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*. Pabst.

Ich habe den Weg finden müssen, wie ich die Schüler*innen führen kann.

Eine Interviewstudie zu den Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg

Abstract

Seit der ersten österreichweiten Umsetzung der Induktion im Schuljahr 2019/20 wurden Begleitforschungen zum Berufseinstieg in Vorarlberg durchgeführt. Die Forschungsfragen befassen sich u. a. mit der Kompetenzentwicklung und dem Beanspruchungserleben der Berufseinsteiger*innen in ihrem ersten Dienstjahr. Der dazu eingesetzte Fragebogen (EABest, Modell 2018) basiert auf Entwicklungsaufgaben aus dem Modell der beruflichen Anforderungen von Keller-Schneider (2010/2020). Zusätzlich wurden am Ende des ersten Berufsjahrs leitfadengestützte Interviews durchgeführt, um konkrete Einblicke in das erste Jahr zu erhalten. Die Ergebnisse aus dem quantitativen Teil der Untersuchung werden im Beitrag zusammenfassend dargestellt. Im Fokus stehen die Ergebnisse aus den Interviews, die Erfahrungen und Einschätzungen im Bereich der Entwicklungsaufgaben und der Mentoring-Beziehung sowohl aus der Sicht der Mentees als auch der Mentor*innen abbilden.

1. Einführung

Im Rahmen der Pädagog*innenbildung NEU wurde die österreichische Lehrer*innenbildung umfassend reformiert. Neben der Gestaltung des Lehramtsstudiums in Form eines Bachelor- und Masterstudiengangs wurde auch eine einjährige Berufseinstiegsphase – die Induktion – konzipiert. Hierbei unterstützt eine bereits mindestens fünf Jahre tätige Lehrperson die neu in den Beruf einsteigende Lehrperson in Form eines Mentorings. Darüber hinaus sind von den Berufseinsteiger*innen Fortbildungen zu besuchen, die phasenspezifisch für die Berufseinstiegenden aufbereitet werden und im Fortbildungsangebot der Pädagogischen Hochschulen explizit für Personen in der Induktion ausgewiesen sind. Dazu gehören beispielsweise Veranstaltungen zu Themen wie Klassenführung, Konfliktmanagement und Elternarbeit. Die Professionalisierung von Lehrpersonen wird vor diesem Hintergrund also dreiphasig konzipiert und als ein Kontinuum angesehen (Braunsteiner & Schnider, 2020). Dieses Professionskontinuum beginnt im Studium (1. Phase), läuft in der begleiteten Berufseinstiegsphase – der Induktion (2. Phase) – weiter und wird in der Berufstätigkeit (3. Phase) eigenverantwortlich über den Besuch von Fort- und Weiterbildungen, kollegiale Zusammenarbeit und Supervision sowie über die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Erkenntnissen und Fachartikeln gestaltet.

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der zweiten Phase, der Induktionsphase, und fokussiert dabei auf das Mentoring. Aufbauend auf Untersuchungsergebnissen und dem Modell zur Berufseinstiegsphase von Keller-Schneider (zsf. 2020b), das im Beitrag kurz referiert wird, wurden dazu im Bundesland Vorarlberg umfangreiche Begleitforschungen durchgeführt, deren quantitativer Teil im Beitrag zusammenfassend dargestellt wird. Ausführlich wird dann auf die qualitative Forschung eingegangen, indem die Auswertungen der geführten Interviews mit Berufseinsteiger*innen (Mentees) und Mentor*innen vorgestellt und analysiert werden. Ziel ist es, ein tieferes Verständnis über die Prozesse im Rahmen des Mentorings in der Induktionsphase zu erlangen und emotionale, kognitive und soziale Einschätzungen zu erfassen. Außerdem können allgemeine Aussagen zur Induktion für eine Weiterentwicklung des Formats genutzt werden.

2. Der Berufseinstieg als zweite Phase der Lehrer*innenbildung

Die Komplexität des Lehrer*innenberufs erfordert eine vielschichtige Vorbereitung in Form eines differenzierten und breit gefächerten Studiums, das sowohl theoretische Anteile aufweist, in denen Wissen und Modelle didaktischen Denkens und Handelns vermittelt werden, als auch Praxisanteile bereitstellt, in denen es zur Anwendung, Erprobung und Reflexion pädagogischen Handelns kommt. Die Komplexität, Vielschichtigkeit und Dynamik des Berufs kann in der Ausbildung nicht vorweggenommen werden, es können nur die besten Voraussetzungen für einen gelungenen Einstieg in den Beruf und die erfolgreiche Ausübung des Berufs geschaffen werden (Keller-Schneider, 2020b; Staub & Niggli, 2012). Umso bedeutsamer ist eine explizite Berufseinstiegsphase – in der Wirtschaft als Onboarding bezeichnet – in der phasenspezifische Begleitmaßnahmen eingesetzt werden (Lohaus & Habermann, 2016; Moser, Soucek, Galais & Roth, 2018; Nicolai, 2018). Auch im pädagogischen Kontext wird der Begriff zunehmend verwendet und in seiner Bedeutung für die Personal- und Schulentwicklung hervorgehoben (Schwarz & Weinzettl, 2020). Dazu gehören das Tätigsein im Berufsfeld, Unterstützung, Feedback und Supervision durch eine bereits im Beruf und bestenfalls am selben Standort tätige dazu qualifizierte Person und passgenaue phasenspezifische Fortbildungen. Darüber hinaus können der kollegiale fachliche und soziale Austausch eine wichtige Rolle spielen sowie der gezielte Austausch mehrerer neu in den Beruf gestarteten Kolleg*innen – dies durchaus auch standortübergreifend.

Auch und gerade im Lehrer*innenberuf gilt der Berufseinstieg als besonders sensible Phase, die prägend für den weiteren Verlauf der Berufstätigkeit ist (Baer et al., 2011; Conrad, 2015; Hericks, 2006; Keller-Schneider, 2016; 2020a, b; Keller-Schneider & Hericks, 2017). Der definierte Beginn ist der erste Tag der Berufstätigkeit, das Ende kann dabei nur jede Person für sich selbst bestimmen (Keller-Schneider, 2020a). Formalisiert und institutionalisiert wird die Phase unterschiedlich: In Österreich ist – wie erwähnt¹ – eine einjährige begleitete Induktionsphase vorgesehen, in Deutschland beispielsweise ist das eineinhalb- bis zweijährige Referendariat (das mit einer weiteren Prüfung abschließt) in der Lehrer*innenbildung verankert. Jede Phase der beruflichen Bildung und Tätigkeit hält unterschiedliche Aufgaben bereit. Für den Berufseinstieg hat Keller-Schneider (2020a, b) ausgehend von der Theorie

1 und wie aktuell nach dem Gesetz vorgesehen

der Entwicklungsaufgaben (Hericks, 2006) ein empirisch abgesichertes Modell der beruflichen Anforderungen entwickelt, aus dem heraus ein Instrumentarium (EABest) konzipiert wurde, das in Forschungen eingesetzt werden kann – so auch in der hier berichteten Studie. In dem Modell sind vier Aufgabenbereiche definiert, die sich in weitere Facetten aufgliedern (siehe unten). Die Bezeichnungen in den Klammern stehen für die Skalennamen des Instrumentariums im entsprechenden Fragebogen (EABest, Modell 2018, Keller-Schneider et al., 2019):

- *Identitätsstiftende Rollenfindung (mit folgenden Unterskalen):*
 - Den eigenen Ansprüchen entsprechend wirksam handeln (r1)
 - Eigene Ressourcen nutzen und schützen (r2)
 - Die Berufsrolle einnehmen und entsprechend kommunizieren (r3)
- *Adressatenbezogene Vermittlung (mit den folgenden Unterskalen):*
 - Individuelle Passung des Unterrichts an die Schüler*innen erreichen (v1)
 - Lern- und Leistungsverhalten der Schüler*innen zielbezogen beurteilen (v2)
 - Schüler*innen in ihren Lernprozessen individuell wahrnehmen und fördern (v3)
 - Eltern informieren und mit ihnen Gespräche führen (v4)
- *Anerkennende Klassenführung (mit folgenden Unterskalen):*
 - Klassenkultur aufbauen und pflegen (a1)
 - Unterrichtsabläufe sicherstellen (a2)

Hierzu gehören auch die Schaffung eines lernförderlichen Klimas, die Gestaltung der Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung und die Strukturierung durch Regeln.

- *Mitgestaltende Kooperation in und mit der Institution Schule (mit folgenden Unterskalen):*
 - sich im Kollegium positionieren (k1)
 - eine konstruktive Zusammenarbeit mit der Schulleitung pflegen (k2)
 - Möglichkeiten und Grenzen des Schulsystems erkennen und nutzen (k3)

Die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben ist bedeutsam für den weiteren Verlauf der Berufstätigkeit und wird auch von persönlichen Dispositionen mitbestimmt (Keller-Schneider, 2009): Wie nimmt eine Person die Entwicklungsaufgabe wahr – als Belastung oder als Herausforderung? Wie hat eine Person bisher Aufgaben bewältigt, welche Dispositionen prägen ihr Verhalten? Welche Aufgaben fallen ihr leichter, welche schwerer? Die aktive und bewusste Beschäftigung mit beruflichen Aufgaben kann die Professionalisierung positiv beeinflussen (Keller-Schneider, 2009, 2020b, 2022). Dafür müssen persönliche und soziale Ressourcen aktiviert werden, Wissen und Handlungskompetenzen sollten abrufbar sein und die eigenen Ansprüche sollten regulierbar sein (Baer et al., 2011; Kunze & Hericks, 2002; Keller-Schneider & Hericks, 2014, 2020). So kann sich Kompetenz aufbauen und berufliche Identität entwickeln (Hericks, 2006), in einer professionell konzipierten Berufseinstiegsphase wie der Induktion in Österreich kann die Arbeit an Entwicklungsaufgaben gezielt und effektiv unterstützt und gefördert werden. Die hier vorgestellten Forschungen nehmen genau diese Professionalisierungsarbeit entlang der Entwicklungsaufgaben in den Blick und berücksichtigen dabei die Perspektiven der Berufseinsteiger*innen und der Mentor*innen.

3. Aufgaben und Voraussetzungen der Mentor*innen

Für die Mentor*innen werden speziell konzipierte Hochschullehrgänge der Pädagogischen Hochschulen zur Qualifikation angeboten. Allerdings gilt bis zum Schuljahr 2029/30 eine Übergangsphase, d. h., nicht alle aktuell tätigen Mentor*innen haben die Ausbildung absolviert. Wie wichtig eine solche Ausbildung aber ist, zeigt ein Blick in den Aufgabenkatalog der Mentor*innen, in dem laut Vertragsbedienstetengesetz (VBG, 2022) folgende Aufgaben bei der Begleitung der Berufseinsteiger*innen beschrieben sind:

- Beratung bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts
- Analyse und Reflexion der Tätigkeiten im Unterricht und in der Erziehung
- Anleitung und Unterstützung in der beruflichen Entwicklung
- Unterrichtshospitation(en)
- Einführung in Standortspezifika der Schule und Vermittlung aktueller Schulentwicklungsschwerpunkte²

Hinzu kommen eine durchgängige Vorbildfunktion in allen Tätigkeitsbereichen von Lehrpersonen (Unterricht, Elternarbeit, Engagement in Schule und Bildungssystem), die Bereitschaft und Fähigkeit zur Reflexion und Analyse des eigenen Unterrichts, eine wissenschaftsorientierte Basis (sowie die Bereitschaft, diese zu nutzen und einzubringen) und eine werteorientierte Grundhaltung (Dammerer, 2020, 2021; Hecht & Theurl, 2020; Wiesner, 2020). Ebenso bedeutsam ist die Kenntnis der speziellen Entwicklungsaufgaben für die Phase des Berufseinstiegs, um hier gezielt begleiten und fördern zu können und Reflexionsprozesse anzustoßen und zu begleiten. Zudem sind konkrete Fähigkeiten in Bezug auf Gesprächsführung, Coaching, Konfliktmanagement und Feedback erforderlich sowie eine bewusste Gestaltung der Beziehung zum Mentee, in der es oft um die Frage der „Augenhöhe“ geht – trotz eines Novizen-Experten-Paradigmas (Frey & Pichler, 2022a, b; Höher, 2014). Kraler & Schreiner (2022, S. 286) ergänzen: „Darüber hinaus ergeben sich im konkreten Mentoring-Prozess spezifische, gemeinsame Entwicklungsaufgaben für Mentor*in und Mentee“ aufgrund der „hohen Komplexität“ und sich „kontinuierlich verändernden Rollenausprägungen“. Eine fünfjährige Tätigkeit allein qualifiziert vor dem Hintergrund dieses weitgefassten Aufgabengebiets nicht automatisch ausreichend für die Begleitung der Berufseinsteiger*innen.

4. Projekt INDUK – Forschungen zur Induktion in Vorarlberg

4.1 Überblick und Zusammenfassung der quantitativen Forschungen

Die Begleitforschungen im Bundesland Vorarlberg begannen im Schuljahr 2019/20 mit der ersten österreichweiten Umsetzung der Induktion und wurden in den Folgejahren mit einem adaptierten Instrumentarium fortgeführt, sodass inzwischen Ergebnisse von drei Kohorten vorliegen. Die Forschungsfragen beziehen sich zum einen auf die Kompetenzentwicklung und das Beanspruchungserleben der Berufseinsteiger*innen in ihrem ersten Dienstjahr, was durch Vorher-nachher-Erhebungen erfasst wurde. Der eingesetzte Fragebogen (EABest,

2 Neuer Aufgabenbereich im Vertragsbedienstetengesetz gültig ab 01.09.2022.

Modell 2018) basiert auf den dargelegten Entwicklungsaufgaben aus dem Modell der beruflichen Anforderungen von Keller-Schneider (2020). In diesem quantitativen Teil der Untersuchung (Frey & Pichler, 2020; 2022, 2022a; Pichler & Frey, 2021) zeigte sich ein hohes Kompetenzerleben und ein mit anderen Studien vergleichbares Belastungserleben (Keller-Schneider, 2020). Zwischen dem Beginn und dem Ende des ersten Dienstjahrs hat das Kompetenzerleben zugenommen, das Belastungserleben ist gleich geblieben (Frey & Pichler, 2020). Als eher herausfordernd haben die Berufseinsteiger*innen die unterrichtlichen Entwicklungsaufgaben (*adressatenorientierte Vermittlung* und *aner kennende Klassenführung*, hier insbesondere die Aufgaben individuelle Förderung, adaptive Unterrichtsgestaltung und individuelle Leistungsbeurteilung) angesehen, während die Rollenfindung und die Kooperation (insbesondere die Positionierung im Kollegium und die Zusammenarbeit mit der Schulleitung) als eher zu bewältigende Aufgaben beschrieben werden. Um darüber hinaus Erkenntnisse über die Umsetzung und Gestaltung des Mentoring-Prozesses zu gewinnen, wurden sowohl die Mentees also auch die Mentor*innen zur Umsetzung, Gestaltung und Wahrnehmung des Mentorings befragt. Zusammenfassend lassen sich folgende Punkte festhalten (Frey & Pichler, 2022a):

- Die Mentoring-Gespräche dauern im Durchschnitt ca. 40 Minuten und werden ausgewogen geführt (Redeanteil Mentor*in – Mentee bei ca. 50 %).
- Die Inhalte der Gespräche beziehen sich auf die für den Berufseinstieg relevanten Aufgaben- und Entwicklungsfelder und hier werden auch Lernzuwächse wahrgenommen.
- Der Bewertungsprozess findet auf Augenhöhe, wertschätzend und partizipativ statt.
- Die Aufgaben Bewertung und Begleitung stellen keine Belastung dar.

4.2 Methodische Vorgehensweise im qualitativen Teil der Forschungen

Zusätzlich zu den quantitativen Forschungen wurden am Ende des ersten Berufsjahrs leitfadengestützte Interviews durchgeführt, um konkrete Einblicke in die Erfahrungen und Erlebnisse der Mentor*innen und Mentees im ersten Jahr mit den jeweiligen Höhen und Tiefen zu erhalten. Die beiden Interviewleitfäden gliedern sich neben der Erhebung von allgemeinen Angaben und einer Einstiegsfrage in thematische Bereiche, die eine gemeinsame Grundstruktur aufweisen. Als Einstiegsfrage wurden die Mentees nach dem schönsten Erlebnis in ihrem ersten Dienstjahr und die Mentor*innen nach ihrem schönsten Erlebnis in der Begleitung gefragt. Im ersten großen Themenkomplex wurde nach Meilensteinen und Erlebnissen im ersten Dienstjahr bzw. nach Ereignissen und Herausforderungen in der professionellen Begleitung gefragt. Fragen zu den von Keller-Schneider (2020b) beschriebenen Entwicklungsaufgaben *Identitätsstiftende Rollenfindung*, *Adressatenbezogene Vermittlung*, *Anerkennende Führung* und *Mitgestaltende Kooperation in und mit der Institution Schule* aus der Sicht beider Mentoring-Partner*innen bildeten ebenfalls zusammenhängende Frageblöcke. Ein weiterer Bereich beschäftigte sich mit der Mentoring-Beziehung. Die Begleitmaßnahmen bestehend aus dem Konzept von Mentoring und den in der Induktion zu besuchenden Fortbildungsveranstaltungen wurden ebenfalls in den Blick genommen. Die Mentor*innen wurden ergänzend dazu nach der eigenen professionellen Entwicklung in der Rolle als Mentor*in befragt.

Das erste Interview wurde als Probeinterview durchgeführt. Hierbei wurde darauf geachtet, ob die Fragen verstanden wurden und informative Antworten liefern. Da keine Adaptationen notwendig waren, wurde das Interview in die Auswertung miteinbezogen. Insgesamt wurden zehn Lehrpersonen der Primarstufe, die sich in der Induktionsphase befanden, anhand des Leitfadens interviewt. Um auch die Perspektive der Mentor*innen zu erfassen, wurden zudem vier in der Primarstufe im Schuljahr 2019/20 tätige Mentor*innen befragt. Allgemeine Angaben wie Alter, Geschlecht, Lehrverpflichtung und ob ein berufsbegleitendes Masterstudium absolviert wurde, wurden direkt dokumentiert. Die Tonaufzeichnungen der Gespräche wurden für die Auswertung transkribiert und in MAXQDA eingepflegt.

Anschließend erfolgte eine inhaltlich-strukturierende Auswertung nach Kuckartz (2018). Die Kategorien waren schon vor der Codierung der Transkripte durch die Entwicklungsaufgaben von Keller-Schneider (2020b) und durch die Themenbereiche in den Interviewleitfäden vorstrukturiert. Die folgende Tabelle gibt einen groben Überblick über die Kategorienbildung:

Tab. 1

<i>Themen</i>	<i>Kategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>
Erstes Dienstjahr	Herausforderungen	Zeit
		Corona
	Gefühle	
Entwicklungsaufgaben	Rollenfindung	eigene Ansprüche
		Ressourcen
		Berufsrolle
	Vermittlung	Unterricht gestalten
		beurteilen
		individuell fördern
		Eltern
	Klassenführung	Anweisungen
		Klassenkultur
		Kooperation
Mentor*innen	Aufgaben	Kollegium
		Schulleitung
		Schulsystem
		Rolle als Mentor*in
		Planungsberatung
		Reflexion

<i>Themen</i>	<i>Kategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>
		Begleitung
		Gesprächsführung
		Feedback
		Kooperation
		Qualifizierung
Beziehungsgestaltung	Beziehung	Berufseinsteiger*in und Schüler*innen
		Mentoring-Beziehung
Induktion	Begleitmaßnahmen	Konzept gesamt
		Mentoring
		Fortbildungen

Das Datenmaterial wurde codiert, indem Aussagen den entsprechenden Kategorien und Unterkategorien zugeordnet wurden. Dabei konnte eine hierbei generierte Textpassage auch in mehreren Kategorien Berücksichtigung finden. Das Material erforderte neben dieser deduktiven Vorgangsweise aber auch ein induktives Herangehen, da z. T. Anpassungen im Kategoriensystem notwendig waren. In Reflexions- und Analyserunden wurde die entstandene Matrix diskutiert, um damit eine möglichst hohe intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu erreichen.

Im Folgenden werden die Themen „Entwicklungsaufgaben“ und „Beziehungsgestaltung“ mit dem Fokus auf die Mentoring-Beziehung vorgestellt. Dabei wird ihre Bedeutung für die interviewten Lehrpersonen veranschaulicht und diese anhand ausgewählter Beispiele verdeutlicht. Dazu wird auf die Interviewnummer referenziert und mit dem vorangestellten Buchstaben (B ... Berufseinsteiger*in, M ... Mentor*in) die jeweilige Perspektive, aus der die Aussage getätigt wurde, angegeben.

5. INDUK – Ergebnisse aus der Interviewstudie zu den Entwicklungsaufgaben

Wie bereits erwähnt, wurden die vier Entwicklungsaufgaben (Keller-Schneider, 2020b) zur Auswertung herangezogen. Dabei werden im Folgenden die Ergebnisse sowohl aus der Sicht der Mentees als auch der Mentor*innen dargestellt.

5.1 Identitätsstiftende Rollenfindung

Im Bereich der *Identitätsstiftenden Rollenfindung* liegen die Aufgaben im Einnehmen der Berufsrolle Lehrer*in und in der Entwicklung einer eigenen beruflichen Identität. Daneben sind wesentliche Aufgaben, sich mit den eigenen Qualitätsansprüchen, aber auch mit den eigenen Ressourcen und dem Umgang damit auseinanderzusetzen. Innerhalb der Kategorie *Identitätsstiftende Rollenfindung* wurde die Berufsrolle einnehmen und entwickeln sowohl von den Mentees als auch von den Mentor*innen mehrfach angesprochen. Auch der Umgang mit eigenen Ansprüchen und Ressourcen wurde immer wieder thematisiert.

Im Entwicklungsfeld der Rollenfindung geht es zum einen um die Frage, wie die eigene Rolle als Lehrer*in gestaltet (B01, B02, B03, B05, B06, B09, B10), und zum anderen, wie es gelingen kann, sich als beginnende Lehrperson neben einem*einer erfahrenen Kolleg*in zu entwickeln (B01, M02). In einer Schilderung eines*einer Berufseinsteiger*in heißt es, dass versucht wurde, dem „Klischee“ Lehrer*in zu entsprechen, dies aber rasch wieder aufgegeben wurde. Gleichzeitig wird darauf hingewiesen, dass man als Lehrer*in authentisch bleiben soll, dies aber schwer sei (B06). Wie kann Unterricht oder ein Raumwechsel, wie z. B. in den Turnsaal gehen etc., geordnet und ruhig ablaufen, ohne dass die Lehrperson sich wie ein „Diktator“ (B01) oder „Feldwebel“ (M02) fühlt, und Schüler*innen dennoch die Möglichkeit erhalten, auch mitentscheiden zu dürfen. Eine Berufseinsteigerin stellt klar fest: „Ich bin diejenige, die den ganzen Vormittag spricht, und nach meinen Regeln funktioniert der Unterricht.“ (B07.) Diese Aussagen deuten auf einen Zwiespalt zwischen der eigenen Persönlichkeit und dem Lehrer*innenbild, das die*der Einzelne hat, hin.

„Also die Strenge ..., wie sie (Anm. Mentor*in) es gemacht hat, konnte ich schon auch was lernen, weil sie mir dann auch geraten hat, dass ich nur spreche, wenn wirklich alle (Anm. Schüler*innen) bei mir sind und ... es war für mich dann nicht so schlimm, wenn wer vielleicht mit den Gedanken wo anders war, ... aber sie hat manchmal, ja ein bisschen eine forschere Art.“ (B1)

Im Prozess der Rollenfindung wird der Aufbau eines passenden Nähe-Distanz-Verhältnisses zu den Schüler*innen sowohl von den Berufseinsteigenden als auch von den Mentor*innen als Herausforderung gesehen (B01, B09, B10, M01, M02). „Ich bin auf keinen Fall eine Freundin für die Kinder“ (B01), heißt es in einem Interview, aber dennoch seien die Berufseinsteiger*innen eine wichtige Bezugsperson für die Schüler*innen (B01, B05). Selbstzweifel und das Nachdenken darüber, was neben der Wissensvermittlung für eine Lehrperson wichtig und auch für die Schüler*innen im Leben von Bedeutung sein könnte, führe laut einer Darstellung zu mehr Klarheit in Bezug auf die Rahmengestaltung im Schulalltag (B06). So zählt diese*r Mentee für sich als Ergebnis aus diesem Prozess die drei Aspekte „Ehrlichkeit“, „Konfliktlösung“ und „zu seinen eigenen Fehlern stehen“ als relevant auf (B06).

Es wird von herausfordernden und belastenden Situationen gerade im ersten Halbjahr berichtet. Wenn man tagtäglich einen Vormittag lang oder auch nur einige Stunden in der Klasse stehe, sei es notwendig, entsprechend gut inhaltlich vorbereitet zu sein, aber auch Strukturen und Regeln vorzugeben, wie Unterricht ablaufen soll. Auch die beste Unter-

stützung durch das Mentoring oder durch Kolleg*innen könne den Berufseinsteiger*innen schlussendlich nicht Entscheidungen und Handlungen im Unterricht abnehmen. Vollwertige Lehrperson sein, hieße, die Klassenführung im Unterrichtsgeschehen zu übernehmen und dafür die volle Verantwortung zu tragen (B04, B06, B07, B09, M01, M02, M03). Die Bandbreite der Aussagen geht von „ich wollte eine Lehrerin sein, die eine klare Struktur auch vorgibt und diese Regeln auch einfordert“ (B09) bis hin zu

„für mich war das viel zu viel, so viel Verantwortung für die ganzen Kinder und ich bin immer die letzte Ansprechperson für alles und muss an alles denken, alles organisiert haben“. (B04)

Auch aus der Sicht der Mentor*innen wird der Prozess „in die Rolle finden“, „stark sein“ und „Vorbild sein“ als schwierig für die Berufseinsteiger*innen beschrieben und darauf hingewiesen, dass hier Unterstützung hilfreich sein kann (M01, M02).

Das Mentoring im Rahmen der Induktion orientiert sich eher an einer klassischen Rollenaufteilung: Eine unerfahrene Lehrperson (Noviz*in) wird von einer mindestens fünf Jahre im Beruf stehenden erfahrenen Lehrperson (Expert*in) begleitet und unterstützt. Ältere Kolleg*innen greifen in der Regel auf Erfahrungen und Routinen zurück und werden von Berufseinstiegenden deshalb auch als Vorbild wahrgenommen. In einem Setting, in dem beide Lehrpersonen – eine erfahrene und eine unerfahrene – gemeinsam agieren, kann es zu Herausforderungen aus Sicht der Schüler*innen im Hinblick auf die Frage, wer denn die „echte“ Lehrperson ist, kommen (B01, M02).

„Ich glaube, am Anfang haben die Schüler*innen nicht ganz genau gewusst: Wer ist jetzt die echte Lehrerin?“ (M02)

In den Interviews beschreiben sich Berufseinstiegende in der Startphase als Anfänger*in (B02), ziehen Parallelen zum Status eines Lehrlings (B09) oder fühlen sich noch nicht als „ganze“ Lehrperson, da es noch an Routine mangelt (B06). Ein*e Mentor*in erzählt, dass ihre Mentees von Anfang an „eigentlich schon recht gute Lehrer*innen“ waren, schränkt zugleich aber ein und bezeichnet sie als noch „nicht gestandene“ Lehrpersonen (M01). Im Laufe des Jahres ändert sich diese Wahrnehmung, da sie sich nun stärker als „richtige“ Lehrperson (B02) fühle, die weniger Anleitung benötige.

Ein*e Berufseinstiegende*r an einer Kleinschule beschreibt zudem, dass erwartet wurde, dass die Lehrperson mit den Schüler*innen aktiv das gesellschaftliche Leben im Dorf mitgestaltet. Neben allen anderen beruflichen Anforderungen kommen so weitere Aufgaben, wie z. B. die musikalische Gestaltung des Eröffnungsgottesdiensts oder die Teilnahme mit der Klasse an Faschingsaktivitäten etc., dazu (B08).

Als klassenführende Lehrperson mit voller Verantwortung kommt eine Vielzahl an Aufgaben neben dem Unterrichten dazu. Das Gestalten des Unterrichts jede Woche über mindestens einen halben Tag in mehr oder weniger allen Fächern erfordert einen guten Überblick über die Vernetzung der Stoffgebiete, um zielorientiert Kompetenzen bei den Schüler*innen auf- und auszubauen. Berufseinstiegende geben an, dass sie nicht „schön“ hätten vor-

bereiten und nachbereiten können, sondern immer nur das Nötigste geschafft hätten (B04). Wenn sie mit ihrer methodischen und didaktischen Ausarbeitung und damit verbunden mit dem Kaufen oder Erstellen von Materialien nicht zufrieden seien und diese unter Umständen noch einmal neu machen möchten, benötige dies Zeit. Dazu komme, dass man mit der Vorbereitung und Planung nie fertig sei, da es immer noch weitere Varianten gebe, die eventuell größeres Interesse erregen oder möglicherweise eine*n Schüler*in besser unterstützen könnten (B04, B06, B07, B10, M04). Die Aussage: „So jetzt ist einfach einmal fertig. Ich bin mit dem zufrieden“, (B07) zeigt dieses Dilemma deutlich. Daneben müssen Berufseinsteigende nicht nur mit den eigenen Qualitätsansprüchen umgehen lernen, sondern auch mit der Erwartungshaltung der Schüler*innen, Eltern, Kolleg*innen und Schulleitung (B06, B10, M04).

Mehrheitlich wird in den Interviews von Überforderung gesprochen, da sich die Berufseinsteigenden nicht in der Lage sehen, die Fülle an Aufgaben zu ihrer persönlichen Zufriedenheit zu bewältigen. Es wird z. B. von 50 bis 70 Arbeitsstunden pro Woche berichtet (B06). Auch Anforderungen im Unterricht, im Kollegium etc., die überraschend eintreten, werden als stressig erlebt. Die Frage, für welche Personengruppen eine Erreichbarkeit zu welchen Zeiten, über welche Medien notwendig ist, und damit verbunden das Abstecken von Grenzen vor allem in der Zusammenarbeit mit Eltern, wird als herausfordernd beschrieben. Die Frage nach einer Balance zwischen Schule und Freizeit und dem Anspruch, trotzdem in den eigenen Augen qualitativ hochwertige Arbeit zu leisten, ist den Berufseinsteigenden wichtig (B01, B02, B04, B05, B06, B07, B09, B10).

5.2 Adressatenbezogene Vermittlung

Im Bereich der *Adressatenbezogenen Vermittlung* liegen wesentliche Aufgaben im Entwickeln von schülerorientiertem und adaptivem Unterricht. Dazu gehören auch das Einsetzen individueller Fördermaßnahmen und eine lernzielorientierte Leistungsbeurteilung. Keller-Schneider (2020b) zählt auch die Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten zu diesem Aufgabenkomplex.

Die Aufgabe, im Unterricht zu differenzieren, wird als große Herausforderung angesehen. Großteils erhalten leistungsstarke Schüler*innen zusätzliche und/oder schwierigere Aufgaben bzw. die leistungsschwächeren Schüler*innen einfachere Aufgaben mit Hilfestellungen (B04, B05, B06, B09, B10, M04). Es wird auch darüber berichtet, dass mit der Zeit und dem Kennenlernen der Stärken und Schwächen der einzelnen Schüler*innen die Erstellung und Ausarbeitung individueller Angebote einfacher geworden sei (B05, B09, B10).

Als schwierig wird auch erachtet einzuschätzen, welcher Wissensstand vorausgesetzt werden kann. Was soll z. B. ein Zweitklässler bereits können, auf welchem Niveau sind die Schüler*innen abzuholen? Diese Problematik beschreibt auch ein*e Mentor*in:

„Was sie selber auch gelernt hat, zu spüren, wenn sie die Kinder überfordert, wenn sie zu viel reinpacken will. Wenn sie auf einer zu hohen Ebene ansetzt. Und, und dass, wie sage ich es jetzt, dass sie einfach die Inhalte einfacher gestalten muss. Das hat sie bald auch herausgefunden, wo die Ebene der Kinder ist.“ (M03)

Daneben wird davon berichtet, dass verschiedene Methoden (Sitzkreis, offene Formen, Planarbeit, Stationenbetrieb, Arbeit mit dem Buch, Frontalunterricht etc. mit unterschiedlichem Erfolg ausprobiert wurden (B01, B03, B04, B05, B06, B09).

„Ganz am Anfang war ich sehr enthusiastisch und wollte ganz viel offen arbeiten und ja hab den Schülerinnen und Schülern ganz viel Freiraum gelassen. Ich habe dann aber schnell gemerkt, dass die das erstens nicht gewohnt waren oder sind, und ja, meine Aufgaben noch nicht ausgereift waren oder ja, ich weiß im Rückblick nicht genau, an was es gelegen ist, aber, dass ich dann das verändert habe, dass ich dann mehr frontal und immer wieder mal was offen gestaltet habe.“ (B01)

Einzelne geben an, dass ihr Unterricht zu Beginn des Schuljahrs stärker lehrer*innenzentriert und am Schuljahresende eher schüler*innenzentriert war (B05, B09, B10). Es wird auch davon gesprochen, im kommenden Schuljahr den Anteil an offenen Methoden auszubauen, um die Schüler*innen stärker ins „Tun“ zu bringen (B09, M04).

Ein*e Mentor*in (M01) weist darauf hin, dass eine bereits beim Schulstart vorhandene jahreszeitlich abgestimmte Jahresplanung hilfreich wäre, gibt aber auch an, dass er*sie im Kontext der Begleitungsaufgaben darauf geachtet habe, mit der*dem Mentee frühzeitig über anstehende jahreszeitliche Schwerpunkte, wie z. B. den Muttertag etc., zu sprechen. Weitere Schilderungen von Mentor*innen weisen darauf hin, dass den Mentees mit der Zeit ein flexibler Einsatz von Schulbüchern, Informationen, Materialien und Anschauungsobjekten gelungen sei (M01, M02). Es wird auch beschrieben, dass den Berufseinsteigenden noch Tricks beim Unterrichten fehlen würden und sie daher langsamer in der Vermittlung seien (M02). Daneben ist die Rede von einer Unterrichtsstruktur einer Mentee*eines Mentees, die mit etwas „Tollem“ beginnt, dann die eigentliche Arbeit und am Ende wieder etwas „Tolles“ beinhaltet (M03). Die Berufseinsteigenden berichten davon, dass sie versuchen, für die Schüler*innen interessante Themen zu wählen und die Lerninhalte abwechslungsreich und handlungsorientiert zu vermitteln (B03, B05, B08, M02). Daneben wird auch geschildert, dass klare Strukturen, z. B. im Aufbau von Arbeitsblättern, Schüler*innen auch Sicherheit geben könnten und dadurch die Lehrperson entlastet werde (B07).

Mehrheitlich sahen die Mentees und alle interviewten Mentor*innen Leistungsbeurteilung als großes Thema im ersten Berufsjahr an (B04, B05, B06, B10, M01, M02, M03, M04). Ein*e Mentee berichtet, dass sie*er am Anfang des Schuljahrs mit vielen Belangen im Unterricht zu kämpfen hatte, sodass Lernprozesse einzelner Schüler*innen gar nicht richtig wahrgenommen werden konnten (B02). Die Frage, ob z. B. die Lesekompetenzen, Schreibkompetenzen etc. so wie der Durchschnitt der österreichischen Schüler*innen dieser Schulstufe sind, zeigt, dass Berufseinsteigende ihre Arbeit reflektieren, um Sicherheit bzgl. der Qualität ihres Unterrichts und den daraus resultierenden Lernfortschritten ihrer Schüler*innen zu gewinnen. Eine Lösung für dieses Problem wird ebenfalls berichtet: So wurde die*der Mentor*in bzw. eine erfahrene Lehrperson gebeten, z. B. mit den Schüler*innen zu lesen, Hefte anzuschauen etc. und eine Rückmeldung zu geben. Diese Möglichkeit, die eigene Einschätzung mit der einer anderen Person zu vergleichen, wurde als hilfreich angesehen (B10, M04). Die Erstellung von Tests und Schularbeiten in Verbindung mit einer fairen und transparenten Beurteilung wurde ebenfalls mehrheitlich als herausfordernd geschildert und

auch in Mentoring-Gesprächen bearbeitet. Dazu kommt die Aufgabe, Leistungsbeurteilungen begründen zu können und damit zusammenhängend mit Elternkritik umzugehen (B02, B04_B05, B06, B07, B09, B10, M01, M02, M03, M04).

Elternarbeit wird in allen Interviews als herausfordernder Tätigkeitsbereich beschrieben. Zum einen wird gesagt, dass es der Altersunterschied zu den Eltern am Anfang für die Berufseinsteiger*innen schwieriger mache, akzeptiert zu werden, zum anderen gebe es fordernde Eltern, die einen hohen Leistungsdruck aufbauen würden. Auch kritische Nachfragen zur Notengebung werden aus beiden Perspektiven als Herausforderung gesehen (B02, B06, B07, M02).

Berufseinsteiger*innen geben auch an, dass sie in ihren Handlungen inkonsequenter seien oder Gestaltungsspielräume nicht nutzen würden, weil sie Angst vor der Reaktion der Eltern hätten. Sie finden es schwierig, klare Grenzen zu ziehen und diese den Eltern zu kommunizieren (B02 B06, B08). Als hilfreich beschreiben mehrere Berufseinsteiger*innen eine bei Elterngesprächen anwesende Schulleitung, die dadurch die Position der jungen Lehrperson stärke und ein Gespräch auf Augenhöhe gewährleiste (B02, B04, B07). Auch das Hinzuziehen einer Beratungslehrperson gebe größere Sicherheit (B08). Die Arbeit mit den Eltern wird von den Mentees als sehr wichtig geschildert, und sie sei – den Aussagen zufolge – nach anfänglichen Unsicherheiten und Schwierigkeiten großteils zufriedenstellend gelungen (B02, B03, B04, B06, B07, B08, B10).

5.3 Anerkennende Klassenführung

Im Entwicklungsfeld der *Anerkennenden Klassenführung* bestehen Aufgaben der Berufseinsteiger*innen darin, ein lernförderliches Arbeitsklima zu schaffen, die Dynamik in der Klasse wahrzunehmen und zu lenken, aber auch darin, Regeln zur Arbeitsweise und Kommunikation aufzustellen und durchzusetzen und damit Störungen zu minimieren (Keller-Schneider, 2020b).

In den Aussagen aller interviewten Berufseinsteiger*innen werden Schwierigkeiten im Geben von klaren Anweisungen und dem Einfordern von Regeln geschildert. Es wurde auch mehrfach darauf hingewiesen, dass man als Lehrperson Grenzen setzen, strenger und konsequenter sein solle (B01, B04, B06, B08, B09). Aussagen wie, man muss zuerst die Klasse „in den Griff“ bekommen (B05) oder sich als „Chef“ fühlen (B03), deuten darauf hin, dass die Aufgabe der Klassenführung als Herausforderung erlebt wird.

„Ich wollte eine Lehrerin sein, die eine klare Struktur auch vorgibt und diese Regeln auch einfordert. Und da hatte ich am Anfang schon meine Schwierigkeiten, um das auch durchzusetzen, weil die Schüler natürlich auch sehr viel ausprobieren und immer wieder alles Mögliche hintenrum auch versuchen, herauszukitzeln. ... am Anfang muss man natürlich sehr klar und streng und diese Regeln auch gut einfordern, die man auch stellt.“ (B09)

Dieser Themenbereich zeigt auch Überschneidungen zu den Aufgaben im Bereich der Rollenfindung, wie folgende Aussage verdeutlicht:

„Was will ich? Wie will ich es? Und im Nachhinein denke ich mir, ich hätte strenger sein sollen. Oder halt ja, streng im Sinne von mehr Disziplin einfordern.“ (B08)

Auch alle interviewten Mentor*innen sehen das Aufstellen von Regeln und die konsequente Einforderung der Einhaltung als Entwicklungsfeld.

„Sie war es ja doch nicht gewohnt, mit Kindern zu arbeiten, die jetzt nicht unbedingt motiviert sind für diese Inhalte, die sie da vermitteln will. Und da musste sie jetzt einfach Strategien finden. Musste sie auch mal hart sein und unfreundlich mit denen, obwohl das nicht so ihr Temperament und ihr Wesen ist, aber da musste sie einfach ganz klar die Grenzen zeigen lernen.“ (M03)

Um Lernen in einem sicheren Rahmen zu ermöglichen und dabei Bedürfnisse und Wünsche einzelner Schüler*innen, aber auch der gesamten Klasse wahrzunehmen und darauf adaptiv zu reagieren, ist ein guter Überblick über das Geschehen in der Klasse wesentlich. Das Gespür für das Entstehen eines „Unruheherds“ (M02) und das frühzeitige professionelle Agieren im möglicherweise dadurch entstehenden Konflikt sei auf- und auszubauen (B03, B06).

5.4 Mitgestaltende Kooperation in und mit der Institution Schule

Der Entwicklungsbereich *Mitgestaltende Kooperation in und mit der Institution Schule* umfasst Schule als Ganzes und die Zusammenarbeit mit verschiedenen Funktionsträger*innen, wie z. B. der Schulleitung. Berufseinsteigende sind von Anfang an vollwertige Mitglieder im Lehrer*innenkollegium. Neben der Positionierung innerhalb dieses Systems sind sie auch gefordert, sich in das Schulleben einzugliedern und dieses aktiv mitzugestalten (Keller-Schneider, 2020b).

Die interviewten Mentees berichten von verschiedenen Lehrkonstellationen. So haben einige als klassenführende Lehrperson oder in geteilter Klassenführung gearbeitet, andere haben einige wenige (Rand-)Stunden in verschiedenen Klassen unterrichtet, einzelne haben die Stunden eines Fachs mit einer Lehrperson geteilt (z. B. drei Stunden Mathematik eine Lehrperson und zwei weitere Stunden Mathematik die*der Berufseinsteiger*in) und wieder andere waren einige Stunden gemeinsam mit einer anderen Lehrperson in der Klasse. Dadurch waren Absprachen und Einteilungen notwendig, die laut Aussagen nicht immer klar genug ausfielen (B01, B02, B03, B07, B08, B09, B10, M02). Als schwierig beschrieben wurde auch, neben einer erfahrenen Lehrperson in der Klasse zu bestehen, diese unter Umständen einzuteilen oder ihr rückzumelden, dass man anderer Ansicht ist bzw. einen anderen Weg gehen möchte (B01, B10, M02). Ein*e Mentor*in beschreibt das Potenzial und die Chancen, die sich durch neue Perspektiven von Berufseinsteigenden, die von außen kommen, auf tun können. Da sie direkt aus dem Studium kämen, brächten sie Kompetenzen mit, die der Professionalisierung im Kollegium dienen könnten (M02).

„Wir haben halt einfach unsere Methoden, unsere Didaktik, die wirklich sehr, also von meiner Sicht her, professionell ist, aber die Ergänzung durch die neuen Impulse der Jugend habe ich jetzt für sehr schön und sehr bereichernd empfunden.“ (M02)

Aus Sicht einer*eines interviewten Mentor*in werden Berufseinsteigende, die sich im Kollegium erst einleben, nachfragen und dann konstruktiv mit ihren Stärken einbringen und bei Bedarf auch zusätzliche Aufgaben übernehmen, rasch als vollwertige Kolleg*innen akzeptiert (M02, M03). Die Mentees geben großteils an, dass sie sich im Kollegium wohlfühlen würden, ihren Platz gefunden hätten und grundsätzlich bei allen Kolleg*innen nachfragen könnten (B01, B03 B04, B06, B07, B09, B10). Die Mentor*innen beschreiben ihre Mentees als kooperativ (M01, M02, M03), dass zwar eine „Kluft ... zwischen den Alten und den Jungen“ besteht, aber trotzdem ein guter Austausch stattfindet (M03).

Die Berufseinsteiger*innen beschreiben, dass neben der Begleitung durch die*den Mentor*in auch Parallelklassenlehrpersonen eine wichtige Rolle spielen können (B01, B07, B10). Die Schulleitung wird ebenfalls als eine Person beschrieben, die einen wesentlichen Beitrag in der Unterstützung bieten kann. So wird ein Gespräch bereits vor Schulbeginn über z. B. organisatorische Belange, das Lehrer*innenteam, das Kennenlernen des Schulgebäudes samt vorhandenen Materialien als wichtig eingeschätzt. Daneben wird die Schulleitung als unterstützend erlebt, die als Ansprechperson zur Verfügung steht und für die Anliegen der Berufseinsteiger*innen ein offenes Ohr hat. (B01, B03, B04, B05, B07, B08, B09, B10)

Administrative Tätigkeiten, gerade zu Schulbeginn, wurden von den Berufseinsteigenden als herausfordernd geschildert. Im Studium und da vor allem in den pädagogisch-praktischen Studien steht das Unterrichten in einer Klasse im Vordergrund. Im Schulalltag hingegen kommt eine Vielzahl weiterer Aufgaben wie z. B. die Organisation und Elterninformation zu einem Wandertag, die Kontrolle von Unterschriften, das Einsammeln von Geldbeträgen etc. dazu. Es wurde erzählt, dass plötzlich Aufgaben anstanden, die dann in den geplanten Ablauf integriert werden mussten (B02, B04, B05, B07, B08). Dazu kommen Unsicherheiten bei Schwierigkeiten mit Schüler*innen oder fallweise auch mit Kolleg*innen. Eine Frage war zum Beispiel, welche schulischen externen Personen bei welchen Problemen bzw. Fragen als Ansprechpersonen fungieren (B01, B04, B08).

6. INDUK – Ergebnisse aus der Interviewstudie zur Mentoringbeziehung

In allen vier Interviews weisen die Mentor*innen darauf hin, dass man sich mit der*dem Mentee gut verstanden hat, insgesamt eine gute Gesprächsatmosphäre herrschte, die eine kollegiale freundschaftliche Beziehung ermöglichte (M01, N02, M03, M04). Mentees beschreiben die*den Mentor*in mehrheitlich als freundlich und unterstützend (B03, B04, B08, B09, B10). So erzählte ein*e Mentee, dass sie*er nie das Gefühl vermittelt bekommen habe, als Lernende*r belehrt zu werden, sondern dass die Gespräche auf Augenhöhe geführt worden seien (B07). In einer anderen Beschreibung wird die Mentorin als „Oma“ bezeichnet, die auch fachlich gute Unterstützung geboten habe (B10). Hier wird der Altersunterschied, der in einem anderen Interview als „normaler Gap zwischen den Generationen“ (B02) bezeichnet wird, angesprochen und damit einhergehend werden auch Erfahrungsunterschiede thematisiert. Eine weitere Darstellung zeigt, dass die*der Mentor*in auch als Respektsperson und Vorbild wahrgenommen wird. Es wird damit im Zusammenhang dezidiert von einem Lehrling-Meister-Verhältnis gesprochen und von dem Gefühl, dass sie*er bei Fragen „wie ein Schüler zu seinem Lehrer“ zur*zum Mentor*in gegangen sei (B09).

Aus der Sicht der Mentor*innen wird Unterstützung als kollegiale Hilfe beschrieben, die z. B. durch Geschichten aus der eigenen Erfahrung oder durch Literatur- und Materialempfehlungen angeboten wurde (M01, M02, M03). Dabei ist einer*inem Mentor*in wichtig, dass Hilfe gewollt sei (M02). Die Mentees erzählen, dass sie neben unterstützenden Gesprächen mit Tipps zur z. B. Klassenführung oder Fachdidaktik auch Unterlagen und Materialien erhalten hätten (B01, B05, B06, B07, B08, B09, B10).

Großteils nahmen die interviewten Mentees die Begleitung durch die*den Mentor*in als unterstützend wahr. So erzählten sie, dass die*der Mentor*in sich immer wieder nach dem Befinden und nach Bedarfen erkundigt hätte. Daneben wurde ihnen die Sicherheit vermittelt, dass sie jederzeit für ihre Anliegen ein offenes Ohr fänden (B01, B03, B04, B05, B06, B07, B08, B09, B10). Die Beschreibungen der Beziehung im Mentoring-Setting zeigen, dass sie sich im Laufe der Zusammenarbeit verändert hat und aus beiden Perspektiven als kollegial und zunehmend freundschaftlich beschrieben wird (B01, B10, M02). Ein*e Mentor*in beschreibt auch eine Situation, in der die Rollen quasi vertauscht wurden und die*der Mentee ihrer*ihrem Mentor*in etwas beibringen konnte. In der Schilderung wird von einem „Eisbrecher“ gesprochen, der die Beziehung positiv veränderte (M02).

Die Berufseinsteiger*innen und auch die Mentor*innen sehen eine gute Beziehung als Basis für ein funktionierendes Mentoring. Deshalb scheint die individuelle Passung eine große Rolle zu spielen, wie das folgende Beispiel zeigt:

„So eine gewisse Werthaltung, die Grundhaltung haben wir gemeinsam gehabt, da stimmen wir ziemlich überein. Was Erziehung angeht, was Unterrichtsarbeit angeht, was Bildung angeht, da gehen wir ziemlich konform und das hat natürlich die Zusammenarbeit enorm erleichtert.“ (M03)

Schwierigkeiten wurden auch von Mentees dort gesehen, wo die Ansichten über z. B. Klassenführung oder methodische Ansätze auseinandergingen. Der*die Mentor*in wird z. B. im Umgang mit Schüler*innen als zu streng eingeschätzt (B01). Ein weiterer Aspekt, der angesprochen wird, ist, dass die*der Mentor*in z. B. in einer anderen Schulstufe unterrichtet und dadurch als Ansprechperson wenig relevant sei (B03, B05).

„Da wäre es so gewesen, dass ich mir das eigentlich von meiner Mentorin erwartet hätte, aber die hat mir da nicht so weiterhelfen können, ... nicht, weil sie fachlich nicht gut ist oder so, sondern einfach, weil sie an der Schule andere Sachen gemacht hat. Sie hat spezifische Lernförderung gemacht und Sprachförderung und hat schon einige Jahre keine Klassenführung mehr gehabt.“ (B06)

Als Herausforderung wird auch angesehen, dass im Schulalltag wenig Raum und Zeit für Mentoring vorhanden ist (B02). Die Aussagen der Mentees zu Besprechungen sind unterschiedlich. Die einen nutzen Möglichkeiten für einen kurzen Austausch zwischendurch und Terminvereinbarungen für umfangreichere Gespräche (B01). Anderen Schilderungen zufolge finden regelmäßige Treffen statt, z. B. wöchentlich für ca. eine halbe Stunde, vierzehntäglich, einmal im Monat oder auch gar nicht (B04, B05, B06, B09). Ein*e Mentor*in berichtet, dass für sie fixe Termine wichtig waren, da die Mentoring-Partner*innen nicht an derselben Schule tätig waren (M04).

Als schwierig oder gar unmöglich wurde die Koordination und Organisation von Hospitationen aus der Sicht von Mentees und Mentor*innen beschrieben. So geben sechs der interviewten Mentees an, dass die*der Mentor*in nicht bei ihnen hospitieren konnte (B01, B03, B05, B06, B08, B09). Zwei Mentees erzählen, dass anstelle der*des Mentor*in ihre jeweilige Schulleitung einmal zur Hospitation kam (B08, B03). Ein*e Mentee berichtet, dass zwar ein Unterrichtsbesuch stattfand, die Nachbesprechung auf dem Weg zur Pause aber nicht als zufriedenstellend erlebt wurde (B02). In einer anderen Schilderung heißt es, dass eine Hospitation stattfinden konnte, zu der auf Wunsch der*des Mentee vorab Absprachen zum Beobachtungsfokus getroffen wurden. Dadurch konnte die*der Mentee Sicherheit bei der Einschätzung von Schüler*innenleistungen wie z. B. im Lesen gewinnen (B10). Die interviewten Mentor*innen sehen das „Hospitieren gehen“ ebenfalls als große Herausforderung. So stellen sie z. B. Überlegungen zu Suppliermöglichkeiten und den damit verbundenen Schwierigkeiten an (M01, M02).

Einfacher organisierbar scheint die Hospitation bei der*dem Mentor*in zu sein. Fünf Mentees berichten davon, dass sie mehrfach hospitiert haben. Als Alternative wurden Unterrichtsbesuche bei anderen Kolleg*innen bzw. der Schulleitung angegeben (B01, B02, B03, B09, B10). Auch die Mentor*innen erzählen, dass die*der Mentee mehrfach hospitiert und auch Ideen übernommen hat (M01, M02, M03).

Mentor*innen sollen Mentees in ihrem ersten Berufsjahr begleitend und beratend zur Seite stehen. Daneben sollen sie aber auch ein Gutachten³ erstellen, das eine Rolle im Entscheidungsprozess über die weitere Verwendung des Mentees*der Mentee spielt. Vonseiten der interviewten Mentor*innen wird berichtet, dass das Gutachten gemeinsam mit der*dem Mentee ausgefüllt wurde (M02), mit der*dem Mentee besprochen wurde, bevor es an die Schulleitung ging (M01), oder gemeinsam mit der Schulleitung erstellt wurde, da der*die Mentor*in an einer anderen Schule arbeitete und keine Hospitationen möglich waren (M04). Ein*e Mentor*in beschreibt diesen Aufgabenbereich als einen Teil, der ihr*ihm nicht gefallen habe und er*sie auch nicht als notwendig ansehe (M03). Vier Mentees legen dar, dass ihre eigenen Einschätzungen in die Beurteilung miteinfließen (B01, B02, B04, B09), drei weitere erklären, dass sie Einsicht nehmen konnten bzw. über die Bewertung informiert wurden (B05, B06, B10). Zwei der Mentees kritisierten, dass ein Gutachten erstellt wurde, obwohl die*der Mentor*in nie hospitiert hätte und die Grundlage für die Bewertung unklar sei (B03, B06). Zwei Mentees meinten, dass ihnen nicht klar war, dass dieses Gutachten auf die Weiterverwendung Einfluss hat (B06, B10).

7. Zusammenfassung

Mithilfe der Interviews sollen die in den quantitativen Erhebungen gefundenen Ergebnisse untermauert werden. Im Forschungsprojekt besteht ein Anliegen darin, Indikatoren dafür zu finden, wie eine möglichst umfangreiche Kompetenzentwicklung bei einem möglichst geringen Beanspruchungserleben bei den Mentees erfolgen kann. Im Fokus für diesen Beitrag steht das Mentoring und hier speziell die Frage, wie die Entwicklungs-

3 Im neuen Vertragsbedienstetengesetz, gültig ab 01.09.2022, entfällt dieser Aufgabenbereich für die Mentor*innen.

aufgaben im ersten Berufsjahr und die Mentoring-Beziehung aus der Sicht der interviewten Berufseinsteiger*innen und Mentor*innen wahrgenommen werden (weitere Fragestellungen unter Frey & Pichler, 2020 und Pichler & Frey, 2021).

Aus der Perspektive der Mentor*innen liegen Herausforderungen für die Mentees vor allem im Aufbau von Rollenklarheit (Entwicklungsaufgabe *Identitätsstiftende Rollenfindung*), in der Gestaltung von Elternkontakten und dem Erreichen einer individuellen Passung des Unterrichts (Entwicklungsaufgabe *Adressatenbezogene Vermittlung*). Auch Schwierigkeiten, die die Ausübung direkter Führung (Entwicklungsaufgabe *Anerkennende Klassenführung*) betreffen, werden mehrfach angesprochen. Die Mentees beschreiben dieselben Bereiche, nämlich Unterricht, Klassenführung, Elternarbeit und das Einnehmen der Berufsrolle als herausfordernd.

Kolleg*innen und vor allem Parallelklassenlehrpersonen werden von interviewten Berufseinsteigenden als große mögliche Ressource beschrieben. Es wird auch auf die Wichtigkeit einer unterstützenden Schulleitung hingewiesen (Entwicklungsaufgabe *Mitgestaltende Kooperation*).

Prenzel u. a. (2022) beschreiben den Einstieg in den Lehrer*innenberuf als eine Zeit, in der noch keine Routinen entwickelt wurden, keine eigenen Materialien vorhanden sind und daher die Unterrichtsplanung und Vorbereitung viel Zeit beansprucht. Auch in den Interviews wird sowohl von Mentees als auch von Mentor*innen darauf hingewiesen, dass durch dieses Zeitproblem das Reflektieren und damit professionelles Lernen in den Hintergrund tritt. Neben der zeitlichen Knappheit für die Erledigung der individuellen (Entwicklungs-) Aufgaben und von schulischen Belangen wird auch darauf hingewiesen, dass für das Mentoring – vor allem für gegenseitige Hospitationen – keine zeitlichen Ressourcen vorhanden sind und Letztere daher kaum realisierbar sind. Ein erfolgreiches Mentoring benötigt sowohl für die Aufgaben in der Unterstützung als auch für Hospitationen Zeitressourcen, die aufgrund der Rahmenbedingungen als Herausforderung wahrgenommen werden (Prenzel u. a., 2022).

In den Interviews wird der persönlichen Passung zwischen den Mentoring-Partner*innen Bedeutung beigemessen, da diese die Basis für den Beziehungsaufbau darstellt. Auch Prenzel u. a. (2022) weisen auf diesen Aspekt hin und schlagen vor, dass die Persönlichkeiten und die Beziehungsebene im Mentoring bereits im Vorfeld mitbedacht werden (ebd.). Damit könnte auch eine fachliche Passung einhergehen, um im Mentoring erfolgreich und professionell zu begleiten. Eine aktive Schulleitung kann das Mentoring und auch die*den Mentee unterstützen (Prenzel u. a., 2022).

Die Anpassung an unterschiedliche Situationen und Mentoring-Partner*innen machen einen wesentlichen Teil eines guten Mentorings aus. Eine Betonung der „wechselseitigen Beziehung“ (Braunsteiner & Schnider, 2020) könnte den Beziehungsaufbau unterstützen und dadurch zu mehr Effektivität führen, wie auch in Interviews dargestellt wurde. Auch Höher (2014) weisen darauf hin, dass „im Sinne einer Partnerschaft auf Augenhöhe ... ein wechselseitiges Lernen von Mentorinnen/Mentoren [sic] und Mentees vorteilhaft“ ist. Das derzeitige Mentoring basiert eher auf einer Rollenverteilung im Sinne des Novizen-Experten-Paradigmas. Dennoch sollte im Blick behalten werden, dass Berufseinsteigende

über Expertenwissen verfügen, wenn sie auch im eigenständigen Unterrichten und in der Klassenführung noch unerfahren sein mögen. Dieses Potenzial kann im Mentoring-Prozess für ko-konstruktive Prozesse genutzt werden und zur professionellen Entwicklung beider Mentor*in-Partner*innen beitragen (Frey & Pichler, 2022).

Zu erwähnen ist auch, dass aufgrund des Lehrpersonenmangels viele Studierende bereits vor Abschluss des Bachelorstudiums in den Beruf als Lehrperson einsteigen und damit bislang rein formal nicht in die Induktionsphase kamen. Diese Personengruppe rückt zunehmend in den Fokus der Forschungen, da sich hier Fragen in Bezug auf die Professionalisierung ergeben: Welche Belastungen treten für diese Personengruppe auf? Welche Auswirkungen hat der verfrühte Berufseinstieg auf die Professionalisierung? Können frühe Praxiserfahrungen ohne professionelle Begleitung durch die Hochschule zu einer Verlangsamung der Professionalisierung oder möglicherweise zu einer Störung oder gar Deprofessionalisierung beitragen? Werden die individuellen Entwicklungsaufgaben in dem nötigen Maß bearbeitet werden können, wenn sich Professionalisierungsphasen überlappen? Welche Auswirkungen ergeben sich daraus für den Stellenwert des Studiums?

Abschließend sei noch einmal erwähnt, dass die Gesetze zur Umsetzung der Induktion überarbeitet wurden. Auch hier sollten weitere Forschungen zeigen, welche Folgen die neuen Vorgaben für die Induktion haben und ob eine Verbesserung der Professionalisierung erreicht werden kann.

Referenzverzeichnis

- Baer, M., Kocher, M., Wyss, C., Guldemann, T., Larcher, S. & Dörr, G. (2011). Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, 85–117.
- Braunsteiner, M. & Schnider, A. (2020): Mentoring als wesentliche Bedingung für ein Professionalisierungskontinuum von Lehrpersonen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen* (S. 17–25). Studienverlag.
- Conrad, F. (2015). Berufseinstiegsphase: Desiderate und Planungen. *Lernende Schule*, 70, 12–15.
- Dammerer, J. (2020). Mentoring für beginnende Lehrpersonen – ein Instrument der Personalentwicklung. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden*. Pädagogik für Niederösterreich, Band 10. (S. 59–72). Innsbruck, Wien: Studienverlag.
- Dammerer, J. (2021). Anforderungen an Mentor*innen bei der Begleitung von beginnenden Lehrpersonen. In E. Christof & J. Köhler (Hrsg.), *Mentor*innen und Lehrer*innen zwischen Theorie und Praxis*. Schulheft 180 (S. 106–117). Innsbruck: Studienverlag.
- Frey, A. & Pichler, S. (2020). Kompetenzen von Lehrpersonen im Rahmen der neugestalteten Berufseinstiegsphase (Induktion). *Erziehung und Unterricht*, 170 (9–10), 743–752.
- Frey, A. & Pichler, S. (2022a). Mentoring in der Induktionsphase – Umsetzungsmodalitäten, Herausforderungen und Gelingensbedingungen am Beispiel Vorarlbergs. In C. Wiesner,

- E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen*. (S. 167–182). Innsbruck: Studienverlag.
- Frey, A. & Pichler, S. (2022). INDUK – Begleitforschungen zur Berufseinstiegsphase (Induktion) in der österreichischen Lehrer*innenbildung im Bundesland Vorarlberg. In G. Schauer, L. Jesacher-Rößler, D. Kemethofer, J. Reitingner & C. Weber (Hrsg.), *Einstiege, Umstiege, Aufstiege – Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung*. Münster: Waxmann.
- Hecht, P. & Theurl, P. (2020). Mentoring goes Inclusion – Mentoring aus inklusiver Perspektive. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen* (S. 73–83). Studienverlag.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Springer.
- Höher, F. (2014). *Vernetztes Lernen im Mentoring. Eine Studie zur nachhaltigen Wirkung und Evaluation von Mentoring*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-05150-1>
- Kunze, I. & Hericks, U. (2002). Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinsteigern. Ein Beitrag zur Professionalisierungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5 (3), 401–416. <https://doi.org/10.1007/s11618-002-0058-y>
- Keller-Schneider, M. (2009). Was beansprucht wen? – Entwicklungsaufgaben von Lehrpersonen im Berufseinstieg und deren Zusammenhang mit Persönlichkeitsmerkmalen. *Unterrichtswissenschaft*, 37 (2), 145–163.
- Keller-Schneider, M. (2016). Berufseinstieg, Berufsbiografien und Berufskarrieren Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 277–298). Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2020a). Berufseinstieg von Lehrpersonen. Herausforderungen, Ressourcen und Angebote der Berufseinführung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20 (3), S. 64–73. DOI: 10.35468/jlb-03-2020_06
- Keller-Schneider, M. (2020b). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen: Bearbeitung beruflicher Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen sowie in berufsphasendifferenten Vergleichen* (2. überarbeitete Auflage). Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2022). Anforderungen an Mentoratspersonen in der Induktion und der Bedarf an die eigene Professionalisierung. In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen* (S. 167–182). Innsbruck: Studienverlag.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland: *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, zweite überarbeitete Auflage (S. 386–407). Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2017). Professionalisierung von Lehrpersonen – Berufseinstieg als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35 (2), 301–317.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2020). Lehrerbildung in der Berufseingangsphase. In C. Cramer, J. König & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 339–344). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-039>

- Keller-Schneider, M., Arslan, E., Maas, J. & Hericks, U. (2019). Herausforderungen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Ein Vergleich zwischen Lehrpersonen zweier Länder und Schulstufen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 12 (1), 80–100.
- Kraler, C. & Schreiner, C. (2022). Die Mentor*innenausbildung als professionsspezifische Entwicklungsaufgabe. Mentorielle Gelingensbedingungen zwischen normativen Berufsanforderungen und resonativen interpersonellen Entwicklungsräumen. In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen* (S. 279–290). Innsbruck: Studienverlag.
- Kuckartz, Udo (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, 4. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lohaus, D. & Habermann, W. (2016). *Integrationsmanagement – Onboarding neuer Mitarbeiter* (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Moser, K., Soucek, R., Galais, N. & Roth, C. (2018). *Onboarding – neue Mitarbeiter integrieren*. Göttingen: Hogrefe.
- Nicolai, C. (2018). *Personalmanagement* (5. Auflage.). UVK Verlagsgesellschaft/UTB.
- Pichler, S. & Frey, A. (2021). Professionalisierung von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern im Rahmen der Induktion mit dem Fokus auf Fortbildung und Kompetenzerleben. *Erziehung und Unterricht*, 171 (1), 8–18.
- Prenzel, M., Huber, M., Müller, C., Höger, B., Reitingen, J., Becker, M., Hoyer, S., Hofer, M. & Lüftenegger, M. (2021). *Der Berufseinstieg in das Lehramt: Eine formative Evaluation der neuen Induktionsphase in Österreich*. Münster: Waxmann.
- Staub, F. & Niggli, A. (2012). Coaching und Mentoring in der Lehrerinnenbildung – ein Zertifikatskurs. *journal für lehrerinnenbildung*, 3, 40–43. Wien: Facultas.
- Schwarz, J. & Weinzettl, C. (2020). Onboarding – Schule Ahoi! Vorteilhafte Aspekte zum Personalentwicklungsinstrument Mentoring bei der Einarbeitung von Lehrkräften in das Schulsystem. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen* (S. 165–185). Studienverlag.
- VBG Vertragsbedienstetengesetz (1948). Fassung vom 12.08.2022. Mentorinnen und Mentoren. § 39a (3). <https://www.ris.bka.gv.at>.
- Wiesner, C. (2020). Wertorientiertes Mentoring: Werte, Werthaltungen und Wertberührungen. Wert- und Sinnerfahrungen als Thema des Mentorings – Reflexionen und Klärungen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen* (S. 213–241). Studienverlag.

Potenziale der kollaborativen Reflexion von Schülerrückmeldungen in der Lehrkräftebildung

Abstract

Für unterrichtsbezogene Reflexionsprozesse können Studierende in Praxisphasen unterschiedliche Informationen heranziehen, z. B. Feedback von Mentor*innen, Peers oder Lernenden. Im Fokus des Beitrags stehen Potenziale und Gelingensbedingungen von kooperativen Reflexionsstrukturen zur Unterstützung der professionellen Entwicklung angehender Lehrpersonen in Praxisphasen. Als eine Möglichkeit, evidenzorientiert über Unterricht nachzudenken, wird ein Konzept zur gemeinsamen Reflexion von Schülerrückmeldungen zum Unterricht vorgestellt. Die Befunde einer Interviewstudie mit Lehramtsstudierenden ermöglichen die Ableitung von Implikationen für die Weiterentwicklung des vorgestellten Reflexionsangebots. Eine verstärkte Kooperation zwischen Schule und Hochschule erscheint dabei besonders gewinnbringend, um die vielfältigen Potenziale des Einsatzes von Schülerrückmeldungen in Praxisphasen bestmöglich zu entfalten.

1. Einleitung

Die Reflexion eigenen Handelns gilt als Merkmal der Professionalität von Lehrkräften (Clarà, 2015; Combe & Kolbe, 2008) und als Bestandteil eines kompetenzorientierten Unterrichts (Wiesner & Schreiner, 2019). In Anlehnung an Dewey (1933) kann Reflexion als ein systematischer Denkprozess mit dem Ziel der Hinterfragung und Optimierung eigener Verhaltensweisen verstanden werden. Durch Reflexionsprozesse können Routinen sowie Stärken und Schwächen im Lehrpersonenhandeln erkannt und „blinde Flecken“ verringert werden (Helmke, 2014). Entsprechend wird in konzeptionellen Ansätzen einer evidenzorientierten Schul- und Unterrichtsentwicklung (z. B. Helmke, 2014; Wiesner et al., 2020) der Reflexion ein hoher Stellenwert zugesprochen. Die Ansätze beschreiben die mehrphasige Verarbeitung von Informationen bzw. Daten über den Unterricht, ausgehend von der Unterrichtsdiagnostik über Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung hin zu deren Evaluation. Um Ideen für Handlungsalternativen entwickeln zu können, bedarf es Phasen der Reflexion, bei der die jeweiligen Informationen kritisch hinterfragt und ggf. mit weiteren Datenquellen in Beziehung gesetzt werden (Wiesner et al., 2020). Reflexion nimmt demgemäß eine zentrale Rolle ein, indem sie als Bindeglied zwischen der Datenrezeption und der Umsetzung von Maßnahmen vermittelt (Schreiner & Wiesner, 2019).

Ausgehend von der Relevanz der Reflexion für den Lehrberuf ist deren Förderung eine wichtige Zielstellung der Lehrkräftebildung (v. Aufschnaiter et al., 2019). Praxisphasen wird

dabei eine hohe Bedeutung zugesprochen, indem sie zur Theorie-Praxis-Verknüpfung beitragen und die Reflexion des eigenen Berufswunsches ermöglichen (Gröschner & Hascher, 2022). Im Rahmen strukturierter Reflexionsangebote erhalten Studierende die Gelegenheit, ihre Erfahrungen und Beobachtungen im Schulalltag zu verarbeiten und darüber Lern- und Reflexionsprozesse anzuregen (Košinár & Wyss, 2020; Schüssler & Weyland, 2014). Zur Reflexionsunterstützung werden neben der Erstellung schriftlicher Beiträge z. B. in Lerntagebüchern (Hascher & Hofmann, 2014; Hartung-Beck & Schlag, 2020) häufig auch kooperative Settings genutzt, z. B. Formate des Mentorings und Coachings (z. B. Hoferichter & Volkert, 2020; Führer & Cramer, 2021; Schnebel & Kreis, 2014) oder Peer-Reflexionen in Tandems bzw. Kleingruppen (z. B. Greiten, 2018; Kleinknecht & Gröschner, 2016). Durch gezielte Nachfragen und Kommentare können in kooperativen Strukturen vielfältige theoretische Perspektiven und fachliches Wissen eingebracht werden und Reflektierende neue Impulse für Haltungsalternativen erhalten. Das Hinzuziehen weiterer Informationen, z. B. schulinternes Wissen oder das Feedback von Dritten, ermöglicht das Erkennen blinder Flecken und den Abgleich der eigenen Perspektive mit externen Ansprüchen bzw. den Einschätzungen anderer (Larrivee, 2008; Kreis, 2018; Schreiner & Wiesner, 2019). Kooperativen Strukturen wird daher ein besonderes Potenzial zur Reflexionsunterstützung zugesprochen (Brown et al., 2021; Wiesner & Schreiner, 2019; Wyss, 2013). Sich kritisch zu hinterfragen und eigene Gedanken anderen mitzuteilen, kann jedoch Überwindung kosten und Gefühle der Verunsicherung auslösen. Kooperative Lern- und Reflexionsstrukturen bedürfen daher neben positiven Einstellungen der Beteiligten gegenüber Kooperation und Reflexion einer Beziehung zueinander, die sich durch Respekt, Vertrauen und Wertschätzung kennzeichnet (De Zordo & Hascher, 2017; Izadinia, 2015; Raaflaub et al., 2019; Raufelder & Ittel, 2012). Darüber hinaus sollten Inhalte und Ziele der Reflexion besprochen sowie verbindliche Absprachen über die Zusammenarbeit im Hinblick auf gegenseitige Rückmeldungen und organisatorische Aspekte getroffen werden (Enns et al., 2002; Nissilä, 2005). Eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Reflexionsgegenständen kann zudem mithilfe gezielter Gesprächsführungstechniken angeregt werden; so kann der Einsatz strukturierter Leitfragen (meta-)kognitive Prozesse aktivieren und den Reflexionsprozess unterstützen (Krieg & Kreis, 2014; Kórkö et al., 2019).

2. Kooperative Lern- und Reflexionsstrukturen in der schulpraktischen Lehrkräftebildung

Als hilfreich für die eigene professionelle Entwicklung in Praxisphasen werden von Studierenden neben der Möglichkeit, eigenverantwortlich zu unterrichten, insbesondere die Interaktionen mit mentorierenden Praxislehrpersonen erachtet (Clarke et al., 2014; Erpenbach et al., 2020; Ulrich & Gröschner, 2020). Schulische Mentor*innen nehmen unterschiedliche Rollen ein und bewegen sich in einem Spannungsfeld zwischen Beurteilen einerseits sowie Beraten, Fördern und Zur-Reflexion-Anleiten andererseits (Hascher & Moser, 2001). Für Studierende sind Praxislehrpersonen sowohl emotionale Stützen als auch fachliche Bezugspersonen und Vorbilder, die Feedback und Hilfestellungen insbesondere zu handlungspraktischen Fähigkeiten geben können (Artner-Ninan, 2020; Windl, 2020; Hascher & Moser, 2001; Gröschner & Häusler, 2014). Entscheidend für den Lernerfolg von Studierenden ist die Qualität der Lernbegleitung (z. B. Dreer, 2020; Führer & Cramer, 2021; Gröschner & Sei-

del, 2012; Hascher, 2014). Neben der zeitlichen Zuwendung ist für eine qualitativ hochwertige Lernbegleitung v. a. eine Beziehung von Studierenden und Mentor*innen relevant, die sich durch eine angemessene Balance zwischen Unterstützung und Herausforderung, regelmäßiges Feedback sowie durch Vertrauen, Respekt und Offenheit gegenüber den Wünschen und Idealen der Studierenden auszeichnet (Beck & Kosnik, 2002; Clarke et al., 2014; Dreer, 2020; Gröschner & Häusler, 2014; Hobson et al., 2009). Eine gute Lernbegleitung kann hilfreich sein für die Entwicklung unterrichtlicher Fähigkeiten (z. B. Festner et al., 2018), professionellen Wissens (König et al., 2020) und affektiv-motivationaler Kompetenzfacetten wie z. B. Schulfreude und Selbstwirksamkeitserwartungen (Darge et al., 2018; Hoferichter et al., 2022; Seifert & Schaper, 2018). Darüber hinaus kann das Feedback von Betreuenden das professionelle Selbstkonzept der angehenden Lehrkräfte und deren Selbstvertrauen im beruflichen Handeln stärken (Hobson et al., 2009; Izadinia, 2015). Die Lernbegleitung kann auch hilfreich sein, um die Herausforderungen des Berufs bzw. der Ausbildungsphase erfolgreich zu bewältigen (Dammerer, 2020). Hierbei ist ebenso die Qualität entscheidend; so fanden Bruns et al. (2021) positive Wirkungen einer als anerkennend (konstruktivistisch) empfundenen Mentoring-Beziehung auf die Erschöpfung von Studierenden im Praktikum. Neben den Rückmeldungen von Mentor*innen können Studierende in Praxisphasen auch vom Austausch mit ihren Peers profitieren. In kollegialen Arbeitsformen begegnen sich Studierende auf Augenhöhe und unterstützen sich emotional wie fachlich (Bonanati et al., 2020; Greiten, 2018; Schnebel et al., 2017). Darüber hinaus können sie ihre Fähigkeiten hinsichtlich der wertschätzenden Kommunikation und Kooperation erweitern, die auch für den späteren Lehrberuf erforderlich sein können (De Zordo & Hascher, 2017; Gröschner et al., 2018; Hoferichter & Volkert, 2020). Kollegiale Reflexionen können zudem die persönliche Offenheit gegenüber Feedback erhöhen und Feedbackkompetenzen stärken (Prilop et al., 2020).

Das Feedback, welches Studierende in Praxisphasen erhalten, kann Impulse für deren Selbstreflexion und somit für ihre professionelle Entwicklung liefern (Artner-Ninan, 2020; Kleinknecht & Gröschner, 2016). Während die Rückmeldungen von Praxislehrpersonen als hilfreich erachtet werden, werden Rückmeldungen von Schüler*innen nur selten von Studierenden als Lernquelle herangezogen (Hascher et al., 2004; Hascher & Moser, 2001). Dabei bietet es sich gerade für unterrichtsbezogene Lern- und Reflexionsprozesse an, die Einschätzungen der Lernenden zum Unterricht zu berücksichtigen. Schülereinschätzungen enthalten valide Informationen über die Qualität des Unterrichts (z. B. Fauth et al., 2014; Krammer et al., 2019; Göllner et al., 2016) und können die lehrkraftspezifische Perspektive auf Unterricht – die sich von der Perspektive der Lernenden durchaus unterscheiden kann (Fauth et al., 2020) – sinnvoll erweitern (Clausen & Göbel, 2020; Schreiner et al., 2020). Im Rahmen der schulpraktischen Lehrkräfteausbildung ist der Einsatz von Schülerrückmeldungen als Reflexionsanregung jedoch bislang noch wenig verbreitet (Göbel et al., 2021). Dabei könnte dieser eingebettet in systematische Gespräche über den Unterricht auch dazu beitragen, dass die Lernenden selbst verstärkt im Fokus stehen. Windl (2022) resümiert beispielsweise, dass in Unterrichtsbesprechungen mit Lernbegleitungen oftmals auf Aspekte der Klassenführung oder Stärken und Schwächen des Studierendenhandelns fokussiert wird, während die Perspektive der Lernenden kaum beachtet wird.

3. Reflexion von Schülerrückmeldungen – ein Beispiel aus der schulpraktischen Lehrkräfteausbildung

In der Lehrpersonenausbildung in Deutschland wurden in den vergangenen Jahren vielerorts verlängerte Praxisphasen eingeführt (Weyland & Wittmann, 2014); so gibt es auch in Nordrhein-Westfalen seit 2015 ein fünfmonatiges Praxissemester im lehramtsbezogenen Masterstudiengang. Die Umsetzung des Praxissemesters wird von den Universitäten verantwortet und erfolgt in Kooperation mit den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) und den Praxisschulen. Das Praxissemester bietet den Studierenden die Gelegenheit, Schule und Unterricht aus der Lehrenden-Perspektive kennenzulernen. Zentrales Ziel ist es, schulpraktische Erfahrungen theoriegeleitet zu reflektieren und Studierende dadurch in ihrer Kompetenzentwicklung zu unterstützen; hierfür sind diverse Feedback- und Reflexionsphasen vorgesehen, z. B. in Form von Unterrichtshospitationen oder Besprechungen mit Mentor*innen der ZfsL (MSW, 2016). Um darüber hinaus die Auseinandersetzung mit dem eigenen Unterricht im Praxissemester zu unterstützen, wurde im Rahmen des Projekts „Schülerrückmeldungen zum Unterricht und ihr Beitrag zur Unterrichtsreflexion im Praxissemester (ScRiPS)“ ein Reflexionsangebot basierend auf Schülerrückmeldungen zum Unterricht von Praxissemesterstudierenden entwickelt und in einzelne Hochschulseminare der Universität Duisburg-Essen integriert (siehe hierzu Göbel & Neuber, 2022; Neuber & Göbel, 2019).

3.1 Gestaltung des Reflexionskonzepts

Das Reflexionskonzept wurde in Hochschulseminaren eingeführt und von insgesamt 65 Studierenden der Universität Duisburg-Essen im Praxissemester genutzt. Grundlage der strukturierten Reflexion waren Schülerrückmeldungen zum Unterricht der Studierenden in einer Klasse und einem Fach ihrer Wahl. Zum Einsatz kamen schriftliche Schülerrückmeldebögen, die drei offene Fragen zur Unterrichtsstunde umfassen. In eigenen Worten sollten die Lernenden gut und nicht gut gelungene Aspekte der Unterrichtsstunde sowie Verbesserungsvorschläge formulieren. Darüber hinaus konnten die Studierenden wahlweise Rückmeldebögen mit geschlossenem Antwortformat einsetzen, welche auf verschiedene Aspekte der Unterrichtsqualität fokussieren (Klassenführung, kognitive Aktivierung, Unterrichtsklima). In einem anschließenden Klassengespräch wurden zentrale Rückmeldeergebnisse vorgestellt und gemeinsam mit den Lernenden Alternativen für das zukünftige Unterrichtshandeln generiert. Zur Unterstützung der Reflexion der Schülerrückmeldungen hatten die Studierenden zudem die Möglichkeit, einen schriftlichen Reflexionsbogen auszufüllen und/oder die Schülerrückmeldungen in kollegialen Tandems im Rahmen der Lehrveranstaltungen zum Praxissemester zu reflektieren. Für die Peer-Reflexion wurde ein Handout mit reflexionsanregenden Fragen (in Anlehnung an Krieg & Kreis, 2014; z. B.: Was waren deine Gründe, dass du so gehandelt hast? Was könntest du anders machen?) bereitgestellt. Die Tandemzusammensetzung erfolgte nach den Wünschen der Studierenden.

Erste Projektbefunde verdeutlichen eine positive Wahrnehmung des Reflexionskonzepts (s. hierzu Neuber & Göbel, 2020). Der Rückgriff auf Schülerrückmeldungen und insbesondere die Peer-Reflexion wird von den Studierenden als hilfreich für die eigene Entwicklung erachtet. Um mehr über die Potenziale und Gelingensbedingungen der Reflexion von

Schülerrückmeldungen im Praxissemester zu erfahren, wurden die Reflexionserfahrungen der Studierenden qualitativ untersucht (Neuber, 2021). Im Folgenden werden das methodische Vorgehen erläutert und ausgewählte Befunde der realisierten Interviewstudie diskutiert.

3.2 Methodisches Vorgehen

17 Studierende wurden zum Ende des Praxissemesters in leitfadengestützten Einzelinterviews zu ihren Erfahrungen mit der Nutzung des vorgestellten Reflexionskonzepts befragt. Die Teilnahme an den Interviews war freiwillig. Ausgehend von der Relevanz, die Studierende in Praxisphasen den Rückmeldungen von Mentor*innen zuschreiben, stellte sich die Frage, inwieweit auch Schülerrückmeldungen förderlich für die eigene Entwicklung als Lehrkraft sein können. Im Rahmen der Interviews wurden die Studierenden daher u. a. gefragt, welchen Mehrwert und welches Reflexionspotenzial zur Entwicklung von Handlungsalternativen sie mit dem Erhalt der Schülerrückmeldungen auch im Vergleich zu anderen Rückmeldequellen im Praktikum assoziieren. Die Interview-Transkripte wurden mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) ausgewertet (siehe für detaillierte Hinweise zur Methode Neuber, 2021).

3.3 Zur Relevanz unterschiedlicher Rückmeldequellen

Studierende erhalten im Praxissemester diverse Gelegenheiten zum Austausch und Feedback, z. B. von Praxislehrpersonen, Peers oder den Lernenden selbst. Um über den eigenen Unterricht nachzudenken, können Studierenden somit vielfältige Informations- bzw. Datenquellen berücksichtigen (Wiesner & Schreiner, 2019). So liefern bspw. Gespräche mit und Einschätzungen von Mentor*innen der Praxisschulen informelle Daten, die z. B. eine situative Anpassung spezifischer Lehr-Lern-Aktivitäten ermöglichen. Am ScRiPS-Projekt teilnehmende Studierende konnten darüber hinaus schriftliche Schülerrückmeldungen zum Unterricht einholen und somit formelle Unterrichtsdaten heranziehen, die der Optimierung des Unterrichts dienen (Wiesner & Schreiner, 2019). Die Befunde der Interviewstudie verdeutlichen, dass die Berücksichtigung dieser unterschiedlichen Datenquellen aus Studierendensicht eigene Reflexions- und Entwicklungsprozesse im Praxissemester sinnvoll bereichern konnte (Schreiner & Wiesner, 2019). Gefragt nach der empfundenen Nützlichkeit unterschiedlicher Feedbacks für die professionelle Entwicklung, schätzten die Studierenden v. a. die Kombination diverser Rückmeldequellen als gewinnbringend ein. Einzelne Studierende sprachen sich insbesondere für das Einholen von Schülerrückmeldungen aus, wie das folgende Zitat aus den Interviewtranskripten verdeutlicht:

„Schülermeinungen sind in der Regel die ehrlichsten Meinungen. (...) Ich hatte bei den Lehrkräften bspw. immer das Gefühl, die wollen dir nix Böses tun, deshalb sind die nicht so ehrlich. Und ich glaube, dass man aus dem Schülerfeedback am meisten ziehen kann. Eigentlich schade, dass ich es so selten gemacht hab.“ (HW12)

Hingegen fanden sich in vier Interviewtranskripten Hinweise darauf, dass die Schülerrückmeldungen im Vergleich zu den Rückmeldungen der Praxislehrpersonen oder Mentor*in-

nen der ZfsL für die eigene Entwicklung weniger hilfreich waren. Lehrberufserfahrende Mentor*innen stellen für Studierende fachliche Bezugspersonen dar, deren Feedback Unterstützung in diversen schulpraktischen Situationen bietet (Artnér-Ninan, 2020). Aus Studierendensicht kann demgemäß der Mehrwert erhaltener Rückmeldungen auch anhand der Bereitstellung handlungspraktischer Tipps (Windl, 2022) gemessen werden, wie folgendes Zitat verdeutlicht:

„Die Schülerrückmeldungen sind hilfreich, aber ich fand das Feedback der Fachlehrer [der Praxisschule, Anm. d. Autorin] schon besser. Also besser oder qualitativ hochwertiger, sag ich mal, jetzt mit Blick auf Unterrichtsverbesserung [...] weil die halt differenziert sagen konnten, ‚das, und so und so musst du machen‘. Und wenn ein Schüler sagt, ‚mir gefällt das Thema nicht‘ oder ‚ich finde das nicht gut‘, dann kann das zwar der Schüler denken, aber dann kann ich da ja nichts ändern.“ (MA2901)

In den Interviews wurde zudem ein gewisser Zweifel an der Evaluationsfähigkeit der Lernenden deutlich. So erklärten die Studierenden bspw. das Alter der Lernenden (Lenske, 2016) und deren Feedbackerfahrung als relevante Bedingungen für die Beantwortung der Rückmeldebögen und somit für die Bereitstellung von Unterrichtsrückmeldungen (siehe Neuber & Göbel, 2021). Einzelne Studierende berichteten in den Interviews, sich mit ihren Praxislehrkräften über die Potenziale und Grenzen von Schülerrückmeldungen ausgetauscht zu haben. Dabei wurde mehrfach auf eine mangelnde Rückmeldungsnutzung an den Praxisschulen sowie auf vereinzelt negative Haltungen und Unkenntnis der Lehrkräfte hinsichtlich Schülerfeedbackmethoden verwiesen (Neuber, 2021).

3.4 Potenziale und Bedingungen der Nutzung von Schülerrückmeldungen

Der Einsatz der Schülerrückmeldungen wurde von den interviewten Studierenden (eher) positiv beurteilt und als hilfreich für die eigene professionelle Entwicklung eingeschätzt (Wyss et al., 2019). Mit einer Ausnahme sprachen sich alle interviewten Studierenden für eine zukünftige Nutzung von Schülerrückmeldungen aus, um z. B. zu erfahren, wie man mit der jeweiligen Klasse zurechtkommt, oder um unbemerkte Routinen aufzudecken. Die zukünftige Nutzung wird von einzelnen Studierenden jedoch an die rückgemeldeten Inhalte geknüpft, denn nicht alle erhaltenen Rückmeldungen wurden als reflexionsanregend und hilfreich für die Entwicklung von Handlungsperspektiven wahrgenommen (Neuber & Göbel, 2021). Für den Ertrag im Sinne der Reflexionsunterstützung scheint vor allem die wahrgenommene Qualität der erhaltenen Rückmeldeinformationen entscheidend (Schreiner & Wiesner, 2019; Wiesner et al., 2020), denn diese bestimmt, inwieweit Rückmeldungen als nützlich und verwertbar für die eigene Unterrichtsentwicklung erachtet werden (Ditton & Arnoldt, 2004). Während Globalurteile zum Unterricht (z. B. „alles war gut!“) oder kaum ausgefüllte Schülerrückmeldebögen mehrheitlich als wenig hilfreich bewertet wurden, wiesen die interviewten Studierenden den Rückmeldungen zur Klassenführung sowie zur Klarheit und Strukturiertheit ein hohes Potenzial für die Anregung von Reflexionsprozessen und die Entwicklung von Handlungsalternativen zu – sofern diese konkret formuliert sind und Hinweise für Verbesserungen im Unterricht liefern (Neuber & Göbel,

2021). Einige Studierende erzählten, an ihren Strategien der Klassenführung oder ihrer zeitlichen Unterrichtsplanung gearbeitet zu haben; andere wiederum berichteten von einer verbesserten Beziehung zur Klasse.

„Und ich glaube, dass dieses Rückmeldungen-und-Feedback-Einholen einen großen Teil dazu beigetragen hat, dass die Schüler sich wertgeschätzt gefühlt haben. Die haben gemerkt, dass es mich interessiert, wie es ihnen geht, dass es mich interessiert, wie sie sich im Unterricht fühlen. Und dementsprechend hatte ich zu manchen eine ganz liebevolle Beziehung plötzlich.“ (AR0709)

Positive Schülerurteile wurden von den interviewten Studierenden als Bestätigung des eigenen Handelns gewertet (Gärtner & Vogt, 2013; Röhl & Rollett, 2021); sie konnten beruflich motivieren und emotional bekräftigen. Anregend für Reflexionsprozesse und Reflexionsentwicklungsprozesse waren positive Rückmeldungen hingegen weniger, wie folgendes Zitat verdeutlicht:

„Und als ich das dann alles aufgeschrieben hatte und da stand ‚gut‘ und dann standen da zwanzig Sachen, das war schön, das zu lesen. Auch wenn man ja aus den negativen Sachen eher was mitnimmt, aber da dachte ich, ‚Okay, das scheine ich ja schon ganz gut zu können.‘“ (PF0501)

Trotz vielfältiger inhaltlicher Rückmeldungen haben die Studierenden nicht zwangsläufig Veränderungsperspektiven für ihren Unterricht entwickelt; ggf. hatten einzelne Studierende Schwierigkeiten, Schlussfolgerungen über zukünftige Handlungsweisen zu ziehen, z. B. wenn die Rückmeldungen keine differenzierte Beschreibung und Erklärung des Unterrichtsgeschehens ermöglichten (Wiesner et al., 2020). Einzelne Befragte äußerten zudem, dass sie Hilfestellungen bei der Auswertung der Rückmeldungen (z. B. grafische Darstellung der Antwortverteilung, Interpretationshilfen) gebraucht hätten. Das Klassengespräch, welches im Anschluss an den Einsatz der Schülerrückmeldungen durchgeführt wurde, empfanden die interviewten Studierenden als hilfreich, um zentrale Rückmeldeergebnisse mit den Lernenden zu teilen und das Unterrichtsgeschehen gemeinsam zu reflektieren (Gärtner & Vogt, 2013; Schreiner et al., 2020). Zur Optimierung regten die Studierenden an, Hilfsmittel zur Gestaltung des Klassengesprächs oder Unterstützung durch Praxislehrkräfte anzubieten. Neben zeitlichen Ressourcen bedarf es zudem einer schülergerechten Aufbereitung der Rückmeldeergebnisse (Schreiner et al., 2020). Wenngleich der Einsatz von Schülerrückmeldungen nicht immer Veränderungen im Unterricht bewirkte, konnten dennoch Reflexionsprozesse angeregt werden, z. B. über die altersgerechte Gestaltung von Schüler-rückmeldebögen oder die eigene Identität als Lehrkraft, wie folgender Auszug aus den Interviews illustriert:

„Ja, dieses ‚Strengerwerden‘, das ist einfach so, das steht da immer und ich denke jedes Mal so, toll, das bringt mich nicht weiter. [...] keine Ahnung, wie ich es lösen soll. Und ja, ich denke, das wird einfach durch die Routine irgendwann kommen, aber ich bin auch nicht so der Mensch, der da irgendwie reinkommt und dann haben alle Angst. Und das will ich auch nicht.“ (PF0501)

3.5 Bedingungen der Peer-Reflexion über Schülerrückmeldungen

Die Peer-Reflexion wurde von neun der 17 interviewten Studierenden realisiert und hinsichtlich ihrer Nützlichkeit unterschiedlich wahrgenommen. Während sich für drei Studierende eine neutrale Haltung zeigt, schätzten vier Studierende die Nützlichkeit der Peer-Reflexion (eher) positiv ein. In zwei Interviews wurde hingegen eine (eher) kritische Haltung erkennbar. Weiterführende Analysen der Interviews verdeutlichen, dass die wahrgenommene Nützlichkeit des kollegialen Reflexionsformats von unterschiedlichen Bedingungen, z. B. der Zusammensetzung im Tandem, abzuhängen scheint (siehe hierzu Neuber, 2021). So zeigte sich eine tendenziell negative Einschätzung der kollegialen Reflexion bedingt durch die Abwesenheit des Tandempartners bzw. der Tandempartnerin oder eine als unauthentisch empfundene Reflexionssituation (z. B. aufgrund der Vorgabe von Leitfragen für die Gesprächsgestaltung). Eine Tandemzusammensetzung, die sich durch Sympathie und Vertrauen kennzeichnet (Raaflaub et al., 2019), gleiche Rahmenbedingungen wie Schulform und Unterrichtsfächer sowie verbindliche Absprachen, z. B. über den Einsatz der Schülerrückmeldebögen, scheinen eine positive Beurteilung der Peer-Reflexion hingegen zu begünstigen (Nissilä, 2005). Optimierungsvorschläge wurden darin gesehen, die bereitgestellten Reflexionshinweise, z. B. Leitfragen zur Gesprächsgestaltung, vorab intensiver einzuüben und das Mitspracherecht bei der Gestaltung der Reflexionsumgebung zu erhöhen, z. B. durch eine selbstständige Themenwahl und das Hinzuziehen weiterer Datenquellen (Schreiner & Wiesner, 2019). In einem Interview wurde zudem der Wunsch geäußert, die Rückmeldungen der Lernenden zusätzlich mit einer Praxislehrperson zu besprechen, um eine weitere Perspektiven auf den Unterricht und Unterstützung bei der Interpretation der Rückmeldeergebnisse zu erhalten.

In der Zusammenschau illustrieren die Interviews, dass die Kombination unterschiedlicher Informationsquellen im Praxissemester, z. B. das Feedback von Mentor*innen, der Austausch mit Peers und insbesondere der Rückgriff auf Schülerrückmeldungen zum Unterricht, von den Studierenden als bereichernd für ihre Reflexions- und Entwicklungsprozesse erlebt wurde (Schreiner & Wiesner, 2019). Die kollegiale Reflexion der Schülerrückmeldungen konnte neben der Entwicklung von Handlungsalternativen für den Unterricht (Gärtner & Vogt, 2013; Schreiner et al., 2020) auch dazu anregen, über die eigene professionelle Identität als Lehrkraft (Körkkö, 2019) nachzudenken. Zudem unterstützten die Rückmeldungen dabei, dass die Studierenden ihren Blick verstärkt auf die Lernenden und deren Perspektive auf Unterricht richteten.

4. Folgerungen für eine kollaborative Reflexion von Schülerrückmeldungen mit Peers und Mentor*innen

Die Interviewbefunde geben wertvolle Hinweise für eine Weiterentwicklung des vorgestellten Reflexionskonzepts. Da Peers einander in Praxisphasen emotional unterstützen und von Erfahrungen bei ähnlichem Kompetenzstand berichten können (z. B. Bonanati et al., 2020; Schnebel et al., 2017) und zugleich berufserfahrene Mentor*innen wichtige fachliche Bezugspersonen darstellen (Windl, 2020; Gröschner & Häusler, 2014), sollte im Zuge des Einsatzes von Schülerrückmeldungen in der Lehrkräftebildung eine kollaborative Reflexion sowohl mit Peers als auch mit (hoch-)schulischen Mentor*innen angestrebt werden. Dabei

erscheint vor dem Hintergrund der Interviewbefunde zur Relevanz persönlicher Interessen bei der Reflexionsgestaltung eine Interaktion „auf Augenhöhe“ (angelehnt an Prinzipien des kollaborativen Mentorings, siehe Fraefel, 2018; Windl, 2020) zielführend.

Der weiterentwickelte Ansatz der kollaborativen Reflexion von Schülerrückmeldungen sieht ein mehrschrittiges Vorgehen vor, das einer verstärkten Kooperation der am Praktikum beteiligten Institutionen bedarf und somit je nach schulpraktischen Gegebenheiten Modifizierungen erlauben muss. Zunächst braucht es eine Einführung in den Reflexionsgegenstand Schülerrückmeldungen, verantwortet durch die Hochschule; neben inhaltlichen Grundlagen können Einsatzmöglichkeiten unterschiedlicher Feedbackverfahren eruiert werden (*Einführung*). Im Anschluss entwickeln die Studierenden unterstützt durch ihre begleitenden Mentor*innen eine Zielperspektive (Enns et al., 2002) für den Einsatz bzw. die Reflexion von Schülerrückmeldungen (*Zielvereinbarung*), z. B. könnte auf eine persönlich relevante Qualitätsdimension im Unterricht fokussiert oder eine spezifische Methode evaluiert werden. Darauf aufbauend müssen das Fach, die Klasse und ein altersgerechtes Rückmeldeinstrument (Lenske, 2016) ausgewählt und der Einsatz der Schülerrückmeldungen in Absprache mit den schulischen Mentor*innen vorbereitet werden (*Planung*). Erfolgt die Planung gemeinsam mit einer Praxislehrperson, könnte dieses schulisches „Insider“-Wissen (Boos et al., 2020) sowie Erfahrungswissen über die Einsatzmöglichkeiten von Schülerfeedback einbringen und den Studierenden ggf. praktische Empfehlungen geben, z. B. für die Auswahl von Rückmeldeformaten oder Instruktionshinweise für Lernende. Nach dem Einsatz der Schülerrückmeldungen im Unterricht erfolgt zunächst eine individuelle Durchsicht der erhaltenen Rückmeldungen (je nach Betreuungssituation mit der mentorierenden Praxislehrperson). Anschließend wird ein Klassengespräch (Gärtner & Vogt, 2013; Röhl & Rollett, 2021) realisiert, in dem die erhaltenen Schülerrückmeldungen diskutiert und gemeinsam Handlungsperspektiven entwickelt werden (*kollaborative Reflexion – Schule*). Dies ermöglicht die Partizipation der Lernenden und somit eine demokratische Unterrichtsentwicklung sowie den Aufbau einer nachhaltigen Feedbackkultur (Schmidt, 2018; Schreiner et al., 2020; Wyss et al., 2019). Materialien zur Aufbereitung der Rückmeldeergebnisse oder zur Gesprächsführung können das Klassengespräch unterstützen. Indem die Perspektive auf den Unterricht (die eigene und die der Lernenden) noch um die Wahrnehmung der begleitenden Praxislehrperson ergänzt wird, kann die Unterrichtsreflexion zusätzlich bereichert werden (Schreiner et al., 2020). Im Rahmen der Hochschulseminare erfolgt im Anschluss eine kollaborative Reflexion gemeinsam mit Peers und hochschulischen Mentor*innen (*kollaborative Reflexion – Hochschule*). Reflexionsgrundlage können über die Ergebnisse der Schülerbefragung hinaus konkrete Zieldimensionen sein, z. B. Qualitätskriterien im Unterricht oder eigene Überzeugungen (Schreiner et al., 2020). Zur Unterstützung der kollaborativen Reflexion bedarf es entsprechender Ressourcen, nicht nur in Form von Zeit, sondern auch in Form reflexionsanregender Fragen und Leitlinien zur Gesprächsführung (Krieg & Kreis, 2014; Körkkö et al., 2019). Diese sollten im Reflexionsteam ausgewählt und ggf. weiterentwickelt werden, um persönlichen Interessen und bisherigen Reflexionserfahrungen gerecht zu werden.

Der Mehrwert der Reflexion von Schülerrückmeldungen in den Praxisphasen der Lehrkräfteausbildung besteht nicht nur darin, dass Studierende hinsichtlich ihrer professionellen Entwicklung profitieren können, sondern insbesondere in der Fokussierung auf die Lernenden-Perspektive. Die Arbeit mit Schülerrückmeldungen kann sich – sofern gezielt eingesetzt und professionell begleitet – auf der Ebene des Unterrichts niederschlagen und mit

verbesserten Lehr-Lern-Prozessen einhergehen. Gelingt es, die Reflexion über Schülerrückmeldungen in Kooperation mit den Praxisschulen zu implementieren, können schließlich auch die begleitenden Praxislehrpersonen selbst profitieren. Durch den Austausch und die gemeinsame Reflexion mit den Studierenden erhalten diese Anregungen zur Selbstreflexion und Einsicht in ihr eigenes Handeln (Artner-Ninan, 2020; Gröschner & Häusler, 2014). Sofern sich angehende Lehrkräfte mit begleitenden Praxislehrpersonen zusammentun, die ebenfalls Schülerrückmeldungen einholen, könnten die unterschiedlichen Perspektiven auf Unterricht gemeinsam reflektiert werden und optimierte Konzepte für den Unterricht vor Ort entstehen (Wiesner & Schreiner, 2019). Die vorgelegten Interviewbefunde verdeutlichen, dass die Nutzung von Schülerrückmeldungen in Schulen bislang noch wenig verbreitet scheint; insofern bietet sich der Zusammenschluss mit Praxislehrkräften auch dafür an, ggf. kritische Haltungen aufzubrechen (Neuber, 2021).

Da eine effektive Reflexionsbegleitung voraussetzungsreich ist, bedarf es Unterstützung sowohl für die Peers als auch für die begleitenden Mentor*innen. Neben der Bereitstellung zeitlicher wie materieller Ressourcen sind insbesondere individuelle Voraussetzungen der Mentor*innen in Form von z. B. Innovationsbereitschaft und Interesse an professioneller Entwicklung (Führer & Cramer, 2021; Gröschner & Häusler, 2014) sowie Empathie und Wissen über Beratung, Reflexion und Feedback erforderlich (Dammerer & Schwab, 2020). In systematischen Schulungsansätzen müssen Mentor*innen Wissen darüber erwerben, wie sie konstruktiv Feedback geben (Artner-Ninan, 2020; Schellenbach-Zell et al., 2019) und die Auseinandersetzung der Studierenden mit den Schülerrückmeldungen unterstützen können, z. B. bei der Bewertung und Erklärung erhaltener Rückmeldungen sowie der Entwicklung von Handlungsalternativen. Um einen konstruktiven Umgang mit inhaltlich vielfältigen, auch kritischen Rückmeldungen zu befördern, könnten Hinweise zur Attribuierung von Rückmeldeinhalten bereitgestellt werden (Strijbos & Müller, 2014). Auch die reflektierenden Peers und schließlich die Schüler*innen selbst bedürfen der Ausbildung entsprechender Feedbackkompetenzen, um Schülerrückmeldungen als Basis für evidenzbasierte Reflexionsprozesse erfolgreich einzusetzen (Göbel et al., 2021; Schreiner et al., 2020). Weiterhin muss der zentrale Nutzen einer kollaborativen Reflexion von Schülerrückmeldungen – die Fokussierung auf die Perspektive der Lernenden selbst – gewinnbringend kommuniziert werden. Dies ist auch deshalb relevant, da die gemeinsame Reflexion von Schülerrückmeldungen ggf. als zusätzliche Belastung in der ohnehin voraussetzungsreichen Betreuungssituation wahrgenommen werden könnte.

Referenzverzeichnis

- Artner-Ninan, S. (2020). Feedback als Instrument im Mentoring-Prozess. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 199–212). Studienverlag.
- v. Aufschnaiter, C., Fraij, A. & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *HLZ*, 2, 144–159.
- Beck, C. & Kosnik, C. (2002). Components of a good practicum placement: student teacher perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 81–98.

- Bonanati, S., Westphal, P. & Wiethoff, C. (2020). Theoriebasierte Fallreflexion (TFR) im Praxissester. Didaktische Umsetzung und Evaluation. *HLZ*, 3 (1), 461–479. <https://doi.org/10.4119/hlz-3142>
- Boos, M., Dziak-Mahler, M. & Wendland, S. (2020). Coaching und Mentoring als Reflektionsräume. In F. Hesse und W. Lütgert (Hrsg.), *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung* (S. 185–205). Julius Klinkhardt.
- Brown, C., Poortman, C., Gray, H., Groß Ophoff, J. & Wharf, M. (2021). Facilitating collaborative reflective inquiry amongst teachers: What do we currently know? *International Journal of Educational Research*, 105, <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101695>
- Bruns, M., Küth, S., Scholl, D. & Schüle, C. (2021). Ressource oder Belastung? *Z f Bildungsforsch* 11 (2), 291–308.
- Clarà, M. (2015). What Is Reflection? Looking for Clarity in an Ambiguous Notion. *Journal of Teacher Education*, 66 (3), 261–271.
- Clarke, A., Triggs, V. & Nielsen, W. (2014). Cooperating Teacher Participation in Teacher Education. *Review of Educational Research*, 84 (2), 163–202.
- Clausen, M. & Göbel, K. (2020). Unterrichtsrückmeldungen durch Schüler*innen. *Empirische Pädagogik*, 34 (1), 6–10.
- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchges. und erw. Aufl., S. 857–876). Verl. für Sozialwiss.
- Dammerer, J. (2020). Mentoring für beginnende Lehrpersonen – ein Instrument der Personalentwicklung. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 59–72). Studienverlag.
- Dammerer, J. & Schwab, K. (2020). Konzepte und Modelle zur Entwicklung von Lehrpersonen im Vergleich. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 289–296). Studienverlag.
- Darge, K., Valtin, R., Kramer, C., Ligtvoet, R. & König, J. (2018). Die Freude an der Schulpraxis: Zur differenziellen Veränderung eines emotionalen Merkmals von Lehramtsstudierenden während des Praxissesters. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissesters in der Lehrerbildung* (S. 241–264). Springer VS.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Health & Co. Publishers.
- De Zordo, L. & Hascher, T. (2017). Kooperation lernen im Teampraktikum? *Journal für LehrerInnenbildung*, 17 (1), 20–25.
- Ditton, H. & Arnoldt, B. (2004). Schülerbefragungen zum Fachunterricht – Feedback an Lehrkräfte. *Empirische Pädagogik*, 18 (1), 115–139.
- Dreer, B. (2020). The significance of mentor–mentee relationship quality for student teachers' well-being and flourishing during practical field experiences: a longitudinal analysis. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 10 (1), 101–117.
- Enns, E., Rüegg, R., Schindler, B. & Strahm, P. (2002). *Lehren und Lernen im Tandem. Porträt eines partnerschaftlichen Fortbildungssystems*. Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung des Kantons Bern.

- Erpenbach, A. L., Fussangel, K. & Schellenbach-Zell, J. (2020). Lernbegleitung im Praxissemester aus der Sicht verschiedener Akteurinnen und Akteure. Herausforderung für die Kohärenz. In F. Hesse & W. Lütgert (Hrsg.), *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung* (S. 19–40). Julius Klinkhardt.
- Fauth, B., Göllner, R., Lenske, G., Praetorius, A. & Wagner, W. (2020). Who sees what? Theoretical considerations on the measurement of teaching quality from different perspectives. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66, 138–155.
- Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E. & Büttner, G. (2014). Grundschulunterricht aus Schüler-, Lehrer- und Beobachterperspektive. Zusammenhänge und Vorhersage von Lernerfolg. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 28 (3), 127–137.
- Festner, D., Schaper, N. & Gröschner, A. (2018). Einschätzung der Unterrichtskompetenz und -qualität im Praxissemester. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 163–194). Springer VS.
- Fraefel, U. (2018). Die Wende zum kollaborativen Mentoring in Schulpraktika. Überblick zu empirischen Befunden, theoretischen Verortungen und Strategien der Transformation. In C. Reintjes, G. Bellenberg & G. im Brahm (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (S. 41–66). Waxmann.
- Führer, F.-M. & Cramer, C. (2021). Mentoring und Mentorierenden-Mentee-Beziehung in schulpraktischen Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ein Überblick zu Definitionen, Konzeptionen und Forschungsbefunden. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung* (S. 113–126). Waxmann.
- Gärtner, H. & Vogt, A. (2013). Wie Lehrkräfte Ergebnisse eines Schülerfeedbacks verarbeiten und nutzen. *Unterrichtswissenschaft*, 41 (3), 252–267.
- Göbel, K. & Neuber, K. (2022). Verändern sich reflexionsbezogene Einstellungen von Studierenden nach der Nutzung von Schülerrückmeldungen im Praxissemester? Befunde einer Interventionsstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01069-0>
- Göbel, K., Wyss, C., Neuber, K. & Raaflaub, M. (2021). Student feedback in practical phases of teacher education as a source for reflection. In W. Rollett, H. Bijlsma & S. Röhl (Eds.), *Student feedback on Teaching in Schools. Using Student Perceptions for the Development of Teaching and Teachers* (pp. 173–190). Springer Nature.
- Göllner, R., Wagner, W., Klieme, E., Lüdtke, O., Nagengast, B. & Trautwein, U. (2016). Erfassung der Unterrichtsqualität mithilfe von Schülerurteilen: Chancen, Grenzen und Forschungsperspektiven. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Forschungsvorhaben in Anknüpfung an Large-Scale-Assessments* (S. 63–82). Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Greiten, S. (2018). Co-Peer-Learning als Reflexion- und Feedbackformat zur Unterrichtsplanung. Konzeption einer Interventionsstudie im Praxissemester. In M. Rothland & I. Biederbeck (Hrsg.), *Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung* (S. 187–196). Waxmann.
- Gröschner, A. & Hascher, T. (2022). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Harring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 706–720). Waxmann.

- Gröschner, A. & Häusler, T. (2014). Inwiefern sagen berufsbezogene Erfahrungen und individuelle Einstellungen von Mentorinnen und Mentoren die Lernbegleitung von Lehramtsstudierenden im Praktikum voraus? In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung* (S. 315–333). Waxmann.
- Gröschner, A. & Seidel, T. (2012). Lernbegleitung im Praktikum – Befunde und Innovationen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?!* (S. 171–183). Springer.
- Gröschner, A., Klaß, S. & Dehne, M. (2018). „Praxis digital.“ Einsatz neuer Medien-Tools im Praxissemester am Beispiel eines onlinebasierten Videofeedbacks. In M. Rothland & I. Biederbeck (Hrsg.), *Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung* (S. 197–208). Waxmann.
- Hartung-Beck, V. & Schlag, S. (2020). Lerntagebücher als Reflexionsinstrument im Praxissemester. *HLZ*, 3 (2), 75–90.
- Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (2. Aufl., S. 542–571). Waxmann.
- Hascher, T., Baillo, J. & Wehr, S. (2004). Feedback von Schülerinnen und Schülern als Quelle des Lernprozesses im Praktikum von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (2), 223–243.
- Hascher, T. & Hofmann, F. (2014). One size fits all? Unterschiede im Gebrauch von Lerntagebüchern und Voraussetzungen für ihren wirkungsvollen Einsatz in Praktika. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 257–276). Waxmann.
- Hascher, T. & Moser, P. (2001). Betreute Praktika – Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (2), 217–231.
- Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (5. überarb. Aufl.). Klett-Kallmeyer.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers. What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25 (1), 207–216.
- Hoferichter, F. & Volkert, U. (2020). (Praxis-)Reflexion durch Mehrebenen-Mentoring von Lehramtsstudierenden in der frühen Praxisphase. *HLZ*, 3 (1), 620–637.
- Hoferichter, F., Raufelder, D. & Nestler, E. (2022). Konzepte und Perspektiven von Mentoring für Praxisphasen in der Lehramtsausbildung. In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren* (S. 39–48). Studienverlag.
- Izadinia, M. (2015). A closer look at the role of mentor teachers in shaping preservice teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 52, 1–10. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.08.003>.
- Kleinknecht, M. & Gröschner, A. (2016). Fostering preservice teachers' noticing with structured video feedback: Results of an online- and video-based intervention study. *Teaching and Teacher Education*, 59, 45–56.
- Košinár, J. & Wyss, C. (2020). Reflexionskompetenz: Ausdruck lehrberuflicher Professionalität und Fähigkeit zu deren Anbahnung. *Erziehung und Unterricht*, 9+10, 765–773.

- Krammer, G., Pflanzl, B. & Mayr, J. (2019). Using students' feedback for teacher education: measurement invariance across pre-service teacher-rated and student-rated aspects of quality of teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44 (4), 596–609.
- Kreis, A. (2018). Wie können sich Lehrkräfte gegenseitig stärken? Reflexion zur Auflösung anspruchsvoller Unterrichtssituationen. *Friedrich Jahresheft*, 37, 80–81.
- Krieg, M. & Kreis, A. (2014). Reflexion in Mentoringgesprächen – ein Mythos? *ZFHE Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9 (1), 103–117.
- König, J., Darge, K. & Kramer, C. (2020). Kompetenzentwicklung im Praxissemester: Zur Bedeutung schulpraktischer Lerngelegenheiten auf den Erwerb von pädagogischem Wissen bei Lehramtsstudierenden. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 67–96). Springer VS.
- Körkkö, M. (2019). Towards meaningful reflection and a holistic approach: creating a reflection framework in teacher education. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1676306>
- Körkkö, M., Morales Rios, S. & Kyrö-Ämmälä, O. (2019). Using a video app as a tool for reflective practice. *Educational Research*, 61 (1), 22–37.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Auflage). Beltz.
- Larrivee, B. (2008). Meeting the Challenge of Preparing Reflective Practitioners. *The New Educator*, 4, 87–106.
- Lenske, G. (2016). *Schülerfeedback in der Grundschule*. Waxmann.
- MSW (2016). *Schule NRW. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung*. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Neuber, K. (2021). *Schülerrückmeldungen zum Unterricht von Lehramtsstudierenden. Eine mehrperspektivische Analyse der Nutzung von Schülerrückmeldungen im Praxissemester*. Waxmann.
- Neuber, K. & Göbel, K. (2019). Reflexion im Praxissemester – ein Forschungskonzept unter Rückgriff auf Schülerrückmeldungen zum Unterricht. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 302–311). Julius Klinkhardt.
- Neuber, K. & Göbel, K. (2020). Nutzung von Schülerrückmeldungen im Praxissemester – ein Forschungskonzept zur Förderung der Reflexion eigenen Unterrichts. *HLZ*, 3 (2), 122–136.
- Neuber, K. & Göbel, K. (2021). Schülerrückmeldungen zur Anregung von Unterrichtsreflexion und Unterrichtsentwicklung. Erfahrungsberichte von Studierenden im Praxissemester. In K. Göbel, C. Wyss, K. Neuber & M. Raaflaub (Hrsg.), *Quo vadis Forschung zu Schülerrückmeldungen zum Unterricht. Konzeptionelle Überlegungen und empirische Befunde zu Chancen und Herausforderungen* (S. 141–165). Springer VS.
- Nissilä, S.-P. (2005). Individual and collective reflection. How to meet the needs of development in teaching. *European Journal of Teacher Education*, 28 (2), 209–219.
- Prilop, C. N., Weber, K. E. & Kleinknecht, M. (2020). Effects of digital video-based feedback environments on pre-service teachers' feedback competence. *Computers in Human Behavior*, 102, 120–131.
- Raaflaub, M., Wyss, C. & Hüsler, N. (2019). Kollegiale Unterrichtsreflexion im Lehramtsstudium. *Journal für LehrerInnenbildung*, 3, 50–57.

- Raufelder, D. & Ittel, A. (2012). Mentoring in der Schule. Ein Überblick. Theoretische und praktische Implikationen für Lehrer/-innen und Schüler/-innen im internationalen Vergleich. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 2, 147–160.
- Röhl, S. & Rollett, W. (2021). Jenseits von Unterrichtsentwicklung: Intendierte und nicht-intendierte Nutzungsformen von Schülerfeedback durch Lehrpersonen. In K. Göbel, C. Wyss, K. Neuber & M. Raaflaub (Hrsg.), *Quo vadis Forschung zu Schülerrückmeldungen zum Unterricht. Konzeptionelle Überlegungen und empirische Befunde zu Chancen und Herausforderungen* (S. 167–190). Springer VS.
- Schellenbach-Zell, J., Riedel, S. & Rochnia, M. (2019). Welches Feedback geben Dozent*innen Studierenden im Praxissemester? *jlb*, 19 (1), 52–60.
- Schmidt, J.-E. (2018). *Verborgene Kräfte im Klassenzimmer wecken: Auswirkungen iterativen Feedbacks der Qualität der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und ihren Klassen auf die Lehrergesundheit und die Qualität der Zusammenarbeit* [Dissertation]. Universität Tübingen.
- Schnebel, S. & Kreis, A. (2014). Kollegiales Unterrichtscoaching zwischen Lehramtsstudierenden. *journal für lehrerInnenbildung* (4), 41–46.
- Schnebel, S., Kreis, A. & Musow, S. (2017). Wie schätzen Studierende ihre Planungskompetenz und den Nutzen kooperativer Unterrichtsplanung ein? – Ergebnisse einer Interventionsstudie zu PeerCoaching in der Lehrerausbildung nach dem Ansatz des Kollegialen Unterrichtscoachings. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 107–128.
- Schreiner, C. & Wiesner, C. (2019). Evidenzorientierte Qualitätsentwicklung: Datenreichtum nutzen – Datenqualitäten kritisch beurteilen. *Journal für Schulentwicklung* 3 (23), 8–15.
- Schreiner, C., Wiesner, C., Breit, S., Paasch, D. & Freunberger, R. (2020). Reflexion des eigenen Unterrichts auf Basis von Selbst- und Fremdeinschätzung verschiedener Dimensionen kompetenzorientierten Unterrichts. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (S. 353–87). Waxmann.
- Schüssler, R. & Weyland, U. (2014). Praxissemester – Chance zur Professionalitätsentwicklung. In R. Schüssler, V. Schwier, G. Klewin, S. Schicht, A. Schöning & U. Weyland (Hrsg.), *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren* (S. 23–42). Julius Klinkhardt.
- Seifert, A. & Schaper, N. (2018). Die Veränderung von Selbstwirksamkeitserwartungen und der Berufswahlsicherheit im Praxissemester. Empirische Befunde zur Bedeutung von Lerngelegenheiten und berufsspezifischer Motivation der Lehramtsstudierenden. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 195–222). Springer VS.
- Strijbos, J.-W. & Müller, A. (2014). Personale Faktoren im Feedbackprozess. In H. Dittton & A. Müller (Hrsg.), *Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder* (S. 83–134). Waxmann.
- Ulrich, I. & Gröschner, A. (2020). *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende*. Springer VS.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2014). Praxissemester in den Bundesländern – Aktuelle Bestandsaufnahme, empirische Befunde und kritische Fragen. *Wirtschaft und Erziehung*, 66 (2), 43–48.

- Wiesner, C. & Schreiner, C. (2019). Implementation, Transfer, Progression und Transformation: Vom Wandel von Routinen zur Entwicklung von Identität. Von Interventionen zu Innovationen, die bewegen. Bausteine für ein Modell zur Schulentwicklung durch Evidenz(en). In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Dobbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 79–140). Waxmann.
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S. & Lücken, M. (2020). Reflexion und Proflexion als Gelingensbedingung für die Arbeit mit Rückmeldungen. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabekultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (S. 161–88). Waxmann.
- Windl, E. (2020). Mentoring in den Pädagogisch-praktischen Studien – von der Meisterlehre zum kollaborativen Mentoring. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 27–40). Studienverlag.
- Windl, E. (2022). Begleitung in den Praxisphasen der Lehrerausbildung – der Schlüssel zum Erfolg? In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren* (S. 21–38). Studienverlag.
- Wyss, C. (2013). Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische *Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Waxmann.
- Wyss, C., Raaflaub, M. & Hüsler, N. (2019). Schülerrückmeldungen zur Förderung der Partizipation in der Schule. In S. Hauser & N. Nell-Tuor (Hrsg.), *Sprache und Partizipation im Schulfeld Mündlichkeit* (S. 181–209). Bern: Hep.

Quereinstieg in das Lehramt. Eine qualitativ-empirische Untersuchung zu Unterstützungsmaßnahmen für Quereinsteigende der Sekundarstufe Allgemeinbildung

Abstract

In den kommenden Jahren gestaltet sich der Arbeitsmarkt im Bildungsbereich durch den vorherrschenden Lehrermangel dynamisch und es kommt zu einem Anstieg an Neuanstellungen im Schulsystem. Dieser Umstand erfordert Alternativen – z. B. durch den Einsatz von Quereinsteiger*innen. Es wird der Frage nachgegangen, welche Unterstützungsmaßnahmen für quereinsteigende Lehrkräfte zur Verfügung stehen. Um die Situation aufzuzeigen, wurden 19 Berufswwechsler*innen des Hochschullehrgangs Pädagogisch-didaktische Ergänzung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich im Februar 2022 online befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass von allen Befragten Unterstützung vor allem beim Classroom Management gewünscht wird, die Unterschiede liegen in der Intensität und der Form der Begleitung.

1. Einleitung

Durch die Einführung der Induktionsphase im Zuge der PädagogInnenbildung NEU¹ im Schuljahr 2015/16 hat sich der Berufseinstieg von beginnenden Lehrpersonen verändert. Eine formelle und systematische Begleitung wird verpflichtend, allerdings nur für beginnende Vertragslehrpersonen, die ein Lehramtsstudium abgeschlossen haben. Der Mentoring-Prozess soll unter Berücksichtigung der Entwicklung „professionsorientierter Kompetenzen“ wie allgemeine „pädagogische Kompetenz, fachliche und didaktische Kompetenz, Diversitäts- und Genderkompetenz, soziale Kompetenz und Professionsverständnis“ (Schrittesser, 2013, S. 136) zu einer effizienten und effektiven Einarbeitung im Lehrberuf führen. Alle Vertragslehrpersonen, die ab dem Schuljahr 2019/2020 erstmalig eine Anstellung erhalten haben bzw. erhalten, müssen die Induktionsphase durchlaufen (Bundesgesetzblatt, 2013). Die Problematik liegt im Detail, denn lediglich neue Vertrags-

1 Das „NEU“ beinhaltet den Anspruch, auf Basis guter Traditionen und Erfahrungen, vorhandener Kompetenzen und Kapazitäten, unter Nutzung wissenschaftlicher und internationaler Erkenntnisse eine wirklich grundlegende Neu-Konzeption anzustreben (Schrittesser, 2012, S. 5).

Lehrpersonen durchlaufen den strukturierten Berufseinstieg. Konkret bedeutet das, dass Quereinsteiger*innen in ihrem ersten Dienstjahr keinen gesetzlichen Anspruch auf eine Begleitung durch eine*n Mentor*in haben. Im Gegensatz zur verpflichtenden Induktionsphase agieren die Quereinsteiger*innen in Bezug auf die Einarbeitungsmaßnahmen autonom. Brunel definiert Quereinsteiger*innen als Personen ohne klassische, vorausgesetzte Ausbildung, die in einen anderen Berufsbereich wechseln (2021).

Bis 2025 gehen rund 12 % der Lehrpersonen in Österreich in den Ruhestand, fast 30 % sind im Schuljahr 2019/20 älter als 55 Jahre (Statista, 2021) und verlassen in den kommenden 10 Jahren den aktiven Dienst. Der Lehrermangel zeigt sich unter anderem durch die erhöhte Vergabe von Sonderverträgen an Quereinsteiger*innen. Diese Maßnahmen werden in der Regel als „Krisenphänomene diskutiert, die dann auftreten, wenn die Steuerung der Bedarfsdeckung auf dem Lehrkräftearbeitsmarkt gescheitert ist“ (Puderbach & Gehrman, 2020, S. 357).

In diesem Beitrag wird der Berufseinstieg im Hinblick auf die Quereinsteiger*innen beleuchtet, die Erwartungen von neuen Lehrkräften aufgezeigt und das Mentoring als Unterstützungsmaßnahme erläutert. Die derzeit vorherrschenden Umstände in der Personalentwicklung im schulischen Bereich erfordern eine Auseinandersetzung mit zielführenden Maßnahmen und Alternativen. Im dritten Teil des Beitrags wird das Forschungsprojekt „Quereinstieg 2.0 – Begleitforschung zum Quereinstieg in die Sekundarstufe Allgemeinbildung“, die an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich den (auslaufenden) Hochschullehrgang Pädagogisch-didaktische Ergänzung belegen, erläutert und die Erkenntnisse der qualitativen Forschung werden mit 19 quereinsteigenden Lehrpersonen dargestellt.

2. Berufseinstieg – quereinsteigende Lehrpersonen

Ein solides Fundament für die professionelle Kompetenz von Lehrkräften bildet nach Shulman 1986 das *pedagogical content knowledge*, die Trias aus CK (*content knowledge*), PCK (*pedagogical content knowledge*) und GPK (*general pedagogical knowledge*). Laut Bromme zeigt sich die Expertise durch die Wechselwirkung der Begriffe des „pedagogical content knowledge“ (1995, S. 107). Die angemessene und schnelle Beurteilung und Reaktion auf Schüleraktivitäten (*classroom management*) zeichnet Lehrpersonen als Expert*innen aus (Bromme, 2014). Im Gegensatz zu Berufseinsteiger*innen mit einem abgeschlossenen Lehramtsstudium, die über *pedagogical content knowledge* durch Ihr Studium verfügen (sollten), verweist Tellisch (2020) bei Quereinsteiger*innen auf die fehlenden bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenzen sowie auf mangelnde Erfahrung in Bezug auf Unterricht. Auch die „wissenschaftlich fundierte Reflexionskompetenz pädagogischer Prozesse“ (Tellisch, 2020, S. 70) konnte nicht ausgebildet und erprobt werden. Diese fehlenden Kompetenzen könnten zu einer geringeren Qualität von Unterricht führen (Tellisch, 2020). Um dieses Risiko zu minimieren, bedarf es differenzierter zielgerichteter Unterstützungsmaßnahmen für neu eintretende Quereinsteiger*innen, denn der kritische Blick „der/des Neuen“ in den ersten Monaten nach dem Wechsel ermöglicht Reflexion und Qualitätsentwicklung am Standort. „Das kann als Störung oder als wertvolle und ‚kostenlose‘ Ressource gesehen werden“ (Nehfort, 2022, S. 261). Zudem sind Quereinsteiger*innen in der Bildungslandschaft wichtig, denn sie weisen eine hohe intrinsische Motivation und ein breites Bildungsinteresse auf (Bauer, Buschor & Safi, 2017; Troesch & Bauer, 2017). In Anbe-

tracht der Tatsache, dass es wichtig ist, neue und motivierte Lehrkräfte zu gewinnen und zu halten, braucht es eine ganzheitliche Integration, die über eine rein fachliche Einschulung hinausgeht (Moser et al., 2018).

2.1 Einstieg in den Lehrberuf

Ein gelungener Berufseinstieg erfordert einen Perspektivenwechsel seitens der einsteigenden Person. Berufsanfänger*innen ohne Vorberuf erfahren im Zuge der Induktionsphase in den Kompetenzbereichen *Fach- und Vermittlungskompetenz*, *Erzieherisches Wirken* und *Kooperation* Unterstützung durch eine*n zugewiesene*n Mentor*in (Zeilinger & Dammerer, 2022b, S. 149). Der Berufswechsel von quereinsteigenden Lehrkräften erfordert eigene Strategien durch das fehlende verbindliche Mentoring, mehr Selbstverantwortung und Selbstorganisation. Diese emergenten Prozesse der Einarbeitung, die von den situationspezifischen Ausgangsbedingungen abhängig sind (Bohmann & Niedenzu, 2020), entstehen durch die mangelnden Erfahrungen im Bereich der pädagogisch-praktischen Studien und das fehlende verbindliche Mentorat (Helsper, 2004).

Mit 1. Oktober 2021 trat das sogenannte Hochschullegistikpaket in Kraft, das unter anderem den Einstieg in einen pädagogischen Beruf durch neue, nachvollziehbare und qualitätsvolle Quereinsteigsmodelle attraktiver gestalten soll. Darin wird unter anderem die Autonomie der Schulstandorte aufgezeigt. Mit der Erweiterung des Einflusses steigt auch die Verantwortung der Schulleitungen. Im Bereich der Personalentwicklung stellen sie die erste Anlaufstelle für neues Personal dar und tragen die Verantwortung für die rasche und reibungslose Eingliederung. In diesem Paket wird auch ein völlig neues Quereinsteigsmodell für Hochschulabsolventinnen und -absolventen in den Beruf der Pädagogin bzw. des Pädagogen geschaffen. Bislang gab es dafür keine einheitlichen Regelungen – das Lehramt für die Berufsbildung ausgenommen (dort wurde eines 2017 neu geschaffen). Als Zugangsvoraussetzung gilt ein abgeschlossenes Hochschulstudium, das zumindest den Umfang eines Bachelorstudiums (also mind. 180 ECTS-Punkte²) umfasst. Für Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger als Lehrkraft in der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) ist neben dem aktiven Dienstverhältnis in einer Schule auch noch eine mindestens dreijährige, einschlägige Berufserfahrung vorzuweisen. Hochschullehrgänge für den Quereinstieg finden an den Pädagogischen Hochschulen berufsbegleitend und kostenlos statt.

Mit dem neuen Modell soll der Quereinstieg leichter und attraktiver werden, weil in Hinkunft das Kriterium der Facheinschlägigkeit nicht mehr so starr gehandhabt wird. So soll etwa nicht nur ein Germanistik-, sondern beispielsweise auch ein Publizistik- oder ein Literaturwissenschaftsstudium dazu berechtigen, das Fach Deutsch zu unterrichten. Die pädagogische Qualifizierung von Quereinsteiger*innen muss praxisnah „mithilfe von qualifiziertem und erfahrenem Personal“ (Böhmman, 2020, S. 9) in der Ausbildungsstätte sowie an der Schule erfolgen, um eine hohe Unterrichtsqualität zu sichern. Mögliche didaktische

2 European Credit Transfer and Accumulation System. Die ECTS-Punkte ergeben sich aus der geschätzten Zeit/dem geschätzten Arbeitspensum („workload“), die eine durchschnittliche Studierende/ein durchschnittlicher Studierender für die Absolvierung einzelner Lehrveranstaltungen, Module etc. braucht (Österreichs digitales Amt, 2021).

Lücken der Quereinsteiger*innen sollen individuell und gezielt ausgeglichen werden (Böhm, 2020).

Der Quereinstieg in den Lehrerberuf ist in der Berufsbildung nichts Neues. Personen mit facheinschlägiger Berufspraxis wurden vor allem in den fachpraktischen Gegenständen in weiterführenden Schulen eingestellt. Die Lücke der pädagogischen Bildung wurde durch geeignete Hochschullehrgänge an Pädagogischen Hochschulen geschlossen (z. B. Bachelorstudium „Facheinschlägige Studien – Ergänzende Studien“, Bachelorstudium „Duale Ausbildung sowie Technik und Gewerbe“).

In der Allgemeinbildung ist der Quereinstieg erst in den letzten Jahren bekannter geworden. Durch den Lehrkräftemangel gilt es nun, entweder ein facheinschlägiges oder ein fachverwandtes Studium vorzuweisen. Daher reicht die Palette der Vorstudien der Quereinsteiger*innen in den Lehrerberuf von A wie Architektur bis Z wie Zahnmedizin.

Der Großteil der befragten quereinsteigenden Lehrkräfte gab an, dass sie sich auf Grund ihrer Vorliebe für die Arbeit mit Menschen für den Lehrerberuf interessierten (Zenz, 2022).

Durch den Hochschullehrgang „Pädagogisch-didaktische Ergänzung“ konnten Quereinsteiger*innen für eine unbefristete Anstellung an einer Schule ihre pädagogische Lücke schließen. An der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich umfasst der Hochschullehrgang 60 ECTS und wird seit dem Wintersemester 2018/19 am Standort/Campus Baden für die Sekundarstufe I angeboten.

Durch die gesetzlichen Änderungen im Quereinstieg wird ab dem Wintersemester 2022/23 der neue Hochschullehrgang (optional mit Masterabschluss) „Quereinstieg Sekundarstufe (Allgemeinbildung)“ durchgeführt werden.

2.2 Unterstützungsmaßnahmen

Die TALIS-Studie von 2018 zeigt auf, dass 38 % der Lehrkräfte auf informelle Begleitangebote angewiesen sind und das Fehlen von einem begleiteten Berufseinstieg zu einer Verdoppelung der Ausstiegsquote von neuen Lehrkräften führt (Keller-Schneider, 2010). Der momentan vorherrschende Lehrermangel erfordert den Einsatz von Lehrkräften mit Sonderverträgen, weil die Studienabsolvent*innen den Bedarf nicht abdecken. Die Gruppe der Lehrkräfte, die mit einem Sondervertrag angestellt werden, ist in Bezug auf Alter, Dienstalter, Vorerfahrungen, Bedürfnisse, Motivation und Wissen sehr heterogen (Lucksnat, Richter, Klusmann, Kunter & Richter, 2020). Trotz der vielen Unterschiede weisen sie eine Gemeinsamkeit auf: einen Schulbeginn ohne systematische und strukturierte Begleitung durch eine Mentoratsperson. Effektive Einarbeitungsmaßnahmen sind nach Moser, Soucek, Galais und Roth die*der Vorgesetzte, der*die Kolleg*in oder der*die Teampartner*in, Einführungsprogramme (Buddy System/Mentoring), Supervision oder Traineeprogramme, Social Media oder monetäre Anreize (2018). Informelles Mentoring wird von Dammerer und Ziegler (2022) als „ungeplantes Mentoring“ beschrieben (S. 200). Dieses weist ein breites Spektrum an Formen auf (Dammerer & Ziegler, 2022), wie auch die Interview-Ergebnisse mit den 19 Quereinsteiger*innen (siehe Kapitel 3) aufzeigen.

2.3 Mentoring für quereinsteigende Lehrpersonen

Als Quereinsteiger*in unterrichtet man als Lehrkraft bereits in vollem Umfang, aber eine Begleitung durch eine*n zugewiesene*n Mentor*in am Schulstandort ist nicht garantiert, die Induktionsphase nicht vorgesehen. Im Idealfall erfährt die neue Lehrperson Begleitung durch informelles Mentoring. Die Aufgabe einer Mentorin*ines Mentors ist es, die neue Lehrkraft bei der Planung, Gestaltung und Durchführung des Unterrichts zu unterstützen, im Zuge der Induktionsphase auch zu beurteilen (Zeilinger & Dammerer, 2022a).

Bei der qualitativen Erhebung im Zuge des (auslaufenden) Hochschullehrgangs *Pädagogisch-didaktische Ergänzung* gaben zwölf Befragte an, von einem*einer Trainer*in des Fellowprogramms Teach For Austria in ihren ersten Dienstjahren unterstützt worden zu sein. In der Schule direkt erfuhren nur drei Personen informelles Mentoring, ein geringer Anteil konnte sich die Unterstützung von Kolleg*innen sichern. Zwei der 19 Quereinsteiger*innen gaben sogar an, in ihren ersten Dienstjahren keinerlei Hilfe erhalten zu haben. Diese Fälle sollten in der Praxis nicht vorkommen, denn die Schulleitung sieht es als ihre Aufgabe, „Kollegen zusammenzuspannen“ (D2, Z. 82 in Weinzettl, 2019, S. 73), Informationen anzubieten und zu vermitteln.

Die Erwartungen an eine*n Mentor*in waren in der Befragung vielfältig. Am häufigsten wurden genannt:

- Austausch und Teilung von Erfahrung und Wissen im Sinne von Thought Partnership
- Hospitationen mit anschließenden Reflexionsgesprächen
- Coaching
- Ansprechpartner*in für vielfältige Situationen

Gerade für Quereinsteiger*innen zeigt sich die Unterstützung durch eine*n Mentor*in als besonders notwendig, da diese Art von neuen Lehrkräften oftmals durch Anfeindungen und Skepsis von Kolleg*innen betroffen ist. Über 75 % der befragten Quereinsteiger*innen hatten mit Ressentiments und unkooperativen Lehrkräften in ihren Schulen in den ersten Dienstjahren zu kämpfen.

3. Auszug aus dem Forschungsprojekt „Quereinstieg 2.0“

Im laufenden Forschungsprojekt „Quereinstieg 2.0 – Begleitforschung zum Quereinstieg in die Sekundarstufe Allgemeinbildung“ wurden 19 Quereinsteiger*innen, die an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich den (auslaufenden) Hochschullehrgang *Pädagogisch-didaktische Ergänzung* belegen, zu ihren Erfahrungen und Einschätzungen aus ihrem schulischen Alltag interviewt (Zenz, 2022). Die Interviews wurden aufgrund der Pandemie online durchgeführt, mit Einverständnis der Studierenden aufgezeichnet und im Anschluss transkribiert. Die Auswertung erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse.

Von den interviewten Neulehrkräften haben alle bis auf zwei Personen zusätzlich das Fellowprogramm von Teach For Austria³ absolviert. Von den 19 befragten Quereinsteiger*innen unterrichteten 16 an einer Mittelschule, die restlichen Befragten an einer Poly-

3 Teach For Austria wurde 2011 gegründet. Die Organisation unterstützt Quereinsteiger*innen beim Einsatz an Mittelschulen und Polytechnischen Schulen in Wien, Niederösterreich und Oberösterreich.

technischen Schule, einer Humanberuflichen Schule und an einem Kollege für Erwachsenenbildung, tätig in Niederösterreich, Wien und Oberösterreich.

Es zeigt sich in der Studie, dass Quereinsteiger*innen bei der beruflichen und persönlichen Entwicklung Unterstützung auf verschiedenen Ebenen bzw. in unterschiedlichen Themen benötigen. Vor allem Classroom Management schien bei den Befragten ein wichtiger und vor allem für den Unterricht notwendiger Inhalt eines möglichen Mentorings zu sein. Aber auch Reflexionsmöglichkeiten zum Schulalltag und zu Unterrichtssituationen wurden von den Neulehrkräften gewünscht.

Das wohl hervorstechendste Ergebnis ist die Tatsache, dass 15 der 19 befragten Neulehrkräfte explizit anführten, sich eine*n Mentor*in zur Unterstützung zu wünschen. Dies zeigt die besondere Wichtigkeit des Mentoring-Prozesses auch für den Quereinstieg.

Um den Quereinstieg und die stattfindenden Prozesse zusammenfassend darzustellen, endet der Ausschnitt aus dem Forschungsprojekt „Quereinstieg 2.0“ (Zenz, 2022) mit einem Zitat einer quereinsteigenden Lehrkraft:

„Insgesamt ist das Unterrichten eine der herausforderndsten, aber auch persönlich lohnendsten Tätigkeiten. Ich habe an meiner Schule gesehen, welchen positiven Einfluss Quereinsteiger*innen auf die Schule insgesamt haben, sie kommen aus vielen unterschiedlichen Bereichen, sind hoch qualifiziert und teilen die Freude am Vermitteln und Arbeiten mit jungen Menschen. Das Kollegium wird vielfältiger, es kommt frischer Wind mit breiter Lebenserfahrung, von dem vor allem die Schüler*innen profitieren. Ich finde es gut und wichtig, Quereinstieg an Schulen zu fördern und diese Möglichkeit noch attraktiver zu gestalten. Die inhaltliche Qualifikation ist hier sicher sehr wichtig. Die Grundlage ist aber eine transparente und faire Möglichkeit zur vollen dienstrechtlichen Gleichstellung mit traditionell ausgebildeten Kolleg*innen, auch was den Verdienst betrifft. Egal wie erwünscht und bereichernd wir sind, bleiben wir Quereinsteiger*innen sonst Kolleg*innen zweiter Klasse.“ (Studierende*r des HLG Pädagogisch-didaktische Ergänzung, 2021).

4. Conclusio

Der latent vorherrschende Lehrermangel zeigt sich unter anderem durch die erhöhte Vergabe von Sonderverträgen z. B. an quereinsteigende Lehrpersonen, welche mit unterschiedlichen Voraussetzungen aus diversen Vorberufen in den Schuldienst wechseln. Der Hauptgrund des Berufswechsels der Quereinsteiger*innen liegt am Interesse an der Arbeit mit den Schüler*innen. Um diese Möglichkeit zu forcieren, sollte eine dienstrechtliche Anpassung unter besonderer Berücksichtigung der Zielsetzung und der Zielgruppe des Quereinstiegs angestrebt werden. Durch Sonderverträge mindereingestufte Quereinsteiger*innen weisen jedoch in ihrem Bereich hohe Fachexpertise und Interesse auf. Die Unterstützung wird in Bezug auf die Fachdidaktik, Reflexionsfähigkeit und pädagogische Kompetenz erforderlich sein. Quereinsteiger*innen brauchen und wollen Unterstützung beim Berufseinstieg. Aus diesem Grund sind zeitliche, räumliche und personelle Mentoratsstrukturen zu etablieren, die sowohl konzeptionelle Bildungsarbeit (z. B. Kompetenzdiagnosen, Lernmaterialien) als auch subjektbezogene Arbeit (z. B. Hospitation, kollegiale Beratung) unterstützen.

Nicht nur für die Lehrkräfte, die traditionell ausgebildet wurden, stellt sich die Frage der Qualität beim Unterricht von Quereinsteiger*innen, „weil Quereinsteiger*innen in kürzerer Zeit mit weniger Aufwand in gleiche Positionen bzw. Dienstgrade kommen können“ (Böhmman, 2020, S. 10). Dadurch könnte die Frage aufkommen, was das Lehramtsstudium wert ist, wenn es möglich ist, als Berufswechslers*in ohne entsprechendes Lehramtsstudium die gleichen Aufgaben zu übernehmen, zu unterrichten und zu erziehen. Nicht die pädagogische und fachliche Eignung (Böhmman, 2020), sondern der Bedarf an Lehrkräften in Mangelfächern entscheiden über die Neuanstellungen.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass in der Schulpolitik die Sinnhaftigkeit des Quereinstiegs stark diskutiert wird. Es bleibt jedoch die Aufgabe von Bildungspolitik, Schulverwaltungen und Schulleitungen, den jetzigen und zukünftigen Quereinsteiger*innen neben der notwendigen Qualifizierung eine Unterstützung, die sie zur Ausübung ihrer pädagogischen Tätigkeiten in einer Schule benötigen, zu bieten. „Mentoring, das nicht [nur; Anm. der Verf.] als individuelle Unterstützung, sondern als Teil einer Organisationskultur verstanden wird, spielt dabei eine zentrale Rolle“ (Nehfort, 2022, S. 262). *Wegweisen statt vorgeben* – die Selbstverantwortung liegt bei den beteiligten Personen beim Mentoring (Wiesner, 2022). Diese Begleitung sollte geprägt sein durch Empathie und „ein fundiertes Wissen über Beratung, Begleitung, Reflexion, Supervision und Kommunikationstechniken, um den Ansprüchen der beginnenden Lehrperson gerecht zu werden“ (Dammerer & Schwab, 2020, S. 295). Die Autorinnen sind der Ansicht, dass eine wirksame Betreuung von Lehrernachwuchs Ressourcen sparen und gleichzeitig die Effektivität, die Arbeitszufriedenheit, die Bindung an den Beruf und die Attraktivität des Berufs steigern könnte.

Referenzverzeichnis

- Bauer, C. E., Bieri Buschor, C. & Safi, N. (2017). Berufswechsel in den Lehrberuf. Hintergründe – Themen – Relevanz. In C. E. Bauer, C. Bieri Buschor & N. Safi (Hrsg.), *Berufswechsel in den Lehrberuf. Neue Wege der Professionalisierung* (1. Aufl.), 9–20. Hep der Bildungsverlag.
- Böhmman, M. (2020). *Das Quereinsteiger-Buch. So gelingt der Start in den Lehrberuf*. Beltz.
- Bohmann, G. & Niedenzu, H.-J. (2020). *Historisch-Genetische Theorie*. Springer.
- Bromme, R. (1995). Was ist „pedagogical content knowledge“? Kritische Anmerkungen zu einem fruchtbaren Forschungsprogramm. In S. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.), *Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik*, 105–113. Weinheim & Beltz.
- Bromme, R. (2014). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. In D. H. Rost (Hrsg.), *Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik Reprints* (Band 7). Waxmann.
- Brunel. (2021). Quereinsteiger. *Karriere-Lexikon*. <https://www.brunel.de/de-de/karrierelexikon/quereinsteiger>
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (2013). 211. *Bundesgesetz: Dienstrechts-Novelle 2013 – Pädagogischer Dienst* (NR: GP XXV 1 AB 6 S. 7. BR: AB 9128 S. 825.). https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2013_I_211/BGBLA_2013_I_211.pdf

- Dammerer, J. & Schwab, K. (2020). Konzepte und Modelle zur Entwicklung von Lehrpersonen im Vergleich. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden*. Pädagogik für Niederösterreich (Band 10), 289–296. Studienverlag.
- Dammerer, J. & Ziegler, V. (2022). Wenn jeder dem anderen helfen wollte, wäre allen geholfen – Informelles und formelles Mentoring in der Induktionsphase. In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren*. Pädagogik für Niederösterreich (Band 12), 195–207. Studienverlag.
- Helsper, W. (2004). Pädagogische Professionalität als Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Einführung in den Thementeil. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (3), S. 303–308. <https://doi.org/10.25656/01:4811>
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Waxmann.
- Lucksnat, C., Richter, E., Klusmann, U., Kunter, M. & Richter, D. (2020). Unterschiedliche Wege ins Lehramt – unterschiedliche Kompetenzen? Ein Vergleich von Quereinsteigern und traditionell ausgebildeten Lehramtsanwärtern im Vorbereitungsdienst. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 1–16. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000280>
- Moser, K., Soucek, R., Galais, N. & Roth, C. (2018). *Onboarding – Neue Mitarbeiter integrieren*. Hogrefe.
- Nehfort, R. (2022). Ich bin neu! „Neu“ ist kein Defizit. In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren*. Pädagogik für Niederösterreich (Band 12), 259–262. Studienverlag.
- Puderbach, R. & Gehrman, A. (2020). Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerinnen- und Lehrberuf. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen und Lehrerbildung*, 354–359. UTB.
- Österreichs digitales Amt (2021, Juni 21). *Bildung und Neue Medien. ECTS-Punkte*. https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung_und_neue_medien/universitaet/Seite.160120.html.
- Schrittesser, I. (2013). Organisation der Lehrerbildung in Österreich: Modelle und Empfehlungen. In Österreichischer Wissenschaftsrat (Hrsg.), *Lehren Lernen – die Zukunft der Lehrerbildung*, Tagungsband des Österreichischen Wissenschaftsrats 2012, 115–130. Abgerufen von Schuhmacher, F. & Geschwill, R. (2009). *Employer Branding*. Springer Verlag.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14.
- Statista (2021). *Anzahl der Lehrer in Österreich nach Altersgruppen im Jahr 2019/2020*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1240371/umfrage/lehrer-in-oesterreich-nach-altersgruppen/>
- TALIS (2018). *Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen im internationalen Vergleich* (Band 1). https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2019/06/TALIS-2018_Gesamt_final_Web.pdf
- Tellisch, C. (2020). *Instrumente für eine inklusive Schulentwicklung. Schulmanagement, Qualitätsentwicklung, Lernarrangements*. Barbara Budrich.

- Troesch, L. M. & Bauer, C. E. (2017). Gehen oder bleiben? Berufsverbleib und Ausstiegsgründe von Berufswechslern und Berufswechslerrinnen in den Lehrberuf. In C. E. Bauer, C. Bieri Buschor & N. Safi (Hrsg.), *Berufswechsel in den Lehrberuf. Neue Wege der Professionalisierung* (1. Aufl.), 161–178. Hep der Bildungsverlag.
- Weinzettl, C. (2019). *Onboarding – Schule Ahoi. Vorteilhafte Aspekte zum Personalentwicklungsinstrument Mentoring bei der Einarbeitung von neuen Lehrkräften in das Schulsystem* (Masterarbeit). Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Wiesner, C. (2022). Führen und Geführtwerden – Interaktions- und Kommunikationsmodelle im Mentoring. Eine zweite Skizze für eine Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion. In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren*. Pädagogik für Niederösterreich (Band 12), 463–514. Studienverlag.
- Zeilinger, H. & Dammerer, J. (2022a). Lehrerkompetenz im Berufseinstieg wahrnehmen und begutachten. Das Gutachten – kein bloßes Bewertungs-, sondern unverzichtbares Arbeitsinstrument im Mentoring-Prozess. In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren*. Pädagogik für Niederösterreich (Band 12), 235–258. Studienverlag.
- Zeilinger, H. & Dammerer, J. (2022b). *Lehrerarbeit messen – Professionalität weiterentwickeln. Lehrerkompetenz im Berufseinstieg wahrnehmen, einschätzen und im Dialog reflektieren. Ein Kompetenzmodell für beginnende Lehrpersonen*. Beltz Verlag.
- Zenz, S. (2022). *Quereinstieg 2.0 – Begleitforschung zum Quereinstieg Sekundarstufe Allgemeinbildung*. Unveröffentlichter Forschungsbeitrag.

Der Hochschullehrgang mit Masterabschluss „Mentoring: Berufseinstieg professionell begleiten“ der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich

Perspektiven von Absolvent*innen

Abstract

Einer hochwertigen Ausbildung von Mentor*innen wird in der Literatur zum Gelingen von Mentoring-Prozessen große Bedeutung zugeschrieben. Mentor*innen begleiten als Lehrerbildner*innen Studierende in den pädagogisch-praktischen Studien wie auch Lehrpersonen im Berufseinstieg. Im vorliegenden Beitrag wird eine Evaluationsstudie dokumentiert, die subjektive Erfahrungen von Absolvent*innen (n = 43) einer Mentoring-Ausbildung auf Masterniveau zusammenfasst, deren Abschluss mindestens ein Jahr zurückliegt.

Gemäß den subjektiven Angaben der Teilnehmenden an der Studie konnten vor allem die Inhalte zu den Themen Professionsverständnis wie auch Kommunikation und Interaktion eine langfristige Wirkung erzielen. Auch die Kohärenz der Ausbildung, die durch die Lehrgangleitung und Studiumsorganisation angestrebt wird, findet zahlreiche Nennungen.

1. Einleitung

Die Berufseinstiegsphase gilt als eine der prägendsten und sensibelsten Phasen in der beruflichen Sozialisation und Kompetenzentwicklung einer Lehrperson, da „personenspezifische Routinen, Wahrnehmungsmuster und Beurteilungstendenzen sowie insgesamt die Grundzüge einer beruflichen Identität“ (Terhart, 2000, S. 128; Keller-Schneider, 2020) geformt werden. Um die Herausforderungen des Berufseinstiegs erfolgreich bewältigen zu können, legt das österreichische Bundesgesetzblatt Nr. 211 fest, dass beginnende Lehrpersonen in der Phase des Berufseinstiegs durch umfassend ausgebildete und professionell agierende Mentor*innen begleitet werden (Braunsteiner & Schnider, 2020). In diesem partnerschaftlichen Prozess stellen Mentor*innen wertvolle Lehrerbildner*innen dar und müssen sich auch als solche verstehen. Darüber hinaus sehen sie sich in der bedürfnisorientierten Betreuung von Studierenden und Mentees mit vielfältigen Anforderungen¹ konfrontiert. Dies legt nahe, dass Personen für diese Tätigkeit umfassend ausgebildet werden müssen. Zahlreiche Autor*innen

1 Hier ein Verweis auf den Beitrag von Dammerer, Windl & Stieger in diesem Band zur Rolle von Mentor*innen.

nennen die Ausbildung von Mentor*innen als eine der wichtigsten Bedingungen für erfolgreiche Mentoring-Programme (Hobson et al, 2009; Graesser, Bowers & Hacker, 1997; Dammerer, 2019; Jucovy, 2001; Miller, 2007; Ziegler 2009). Im Rahmen dieser spezifischen Ausbildung gilt es, vielfältige Kompetenzen aufzubauen und Lehrpersonen zu befähigen, dieser anspruchsvollen Aufgabe gerecht zu werden (Dammerer, 2021; Keller-Schneider, 2022). In diesem Beitrag soll sowohl auf die Begleitung im Rahmen der pädagogisch-praktischen Studien als auch auf jene während des Berufseinstiegs von Lehrpersonen eingegangen werden.

Ausgehend vom Curriculum des Hochschullehrgangs (HLG) mit Masterabschluss „Mentoring: Berufseinstieg professionell begleiten“ der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich sollen in dem Beitrag die Ziele und leitenden Gedanken der Ausbildung dargestellt werden, wobei auf die Vernetzung der Inhalte, das Ineinandergreifen und die Kohärenz der Lehrveranstaltungen besonderes Augenmerk gelegt wird. Denn ebendieses Ineinandergreifen hat zur Folge, dass ausgebildete Mentor*innen im System Schule ihre volle Wirkung entfalten können und dass sich die im Studium erworbenen Kompetenzen nachhaltig auf das professionelle Handeln auswirken.

Im Anschluss an die inhaltliche Darstellung des Hochschullehrgangs wird im Beitrag der Frage nachgegangen, welche subjektiven Erfahrungen Absolvent*innen aus dem Mentoring-Studium mitnehmen und wie sich diese prägenden Erkenntnisse auf ihre Professionalisierung auswirken. In den Fokus werden dabei zentrale Elemente wie das konstante Reflektieren der eigenen Rolle, die Entwicklung einer Kritikfähigkeit, der Ausbau von Feedbackkompetenzen, die Erweiterung von Beratungskompetenz sowie kollegiales Agieren gerückt. Im empirischen Teil des Beitrags werden reflexive Gedanken von Absolvent*innen des Hochschullehrgangs mit Masterabschluss „Mentoring: Berufseinstieg professionell begleiten“ beleuchtet. Der Datensatz, bestehend aus schriftlichen Befragungen der Absolvent*innen (n = 43), wird mit der Methode der Dokumentenanalyse untersucht.

2. Konzeption des HLG mit Masterabschluss „Mentoring: Berufseinstieg professionell begleiten“

Die Ausbildung zur Primarstufenlehrperson umfasst neben einer theoretischen Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen regelmäßige Praxisphasen an Schulen und geht nach Abschluss des Studiums in eine verpflichtende, einjährige Induktionsphase über. Damit die Betreuung von Studierenden im Rahmen der pädagogisch-praktischen Studien und die berufsbegleitende Unterstützung von beginnenden Lehrpersonen professionell gestaltet werden kann, bedarf es der Begleitung durch speziell ausgebildete Mentor*innen. Diese haben laut Bundesgesetzblatt 211, Jahrgang 2013, § 39a eine mindestens fünfjährige Berufserfahrung sowie die Ausbildung des Hochschullehrgangs „Mentoring: Berufseinstieg professionell begleiten“ im Umfang von mindestens 30 ECTS vorzuweisen. Diese spezielle Ausbildung hat das Ziel, erfahrene Lehrpersonen dazu zu befähigen, angehende Lehrpersonen in Praxisphasen bedürfnisorientiert begleiten zu können. Die Pädagogische Hochschule Niederösterreich bietet in Kooperation mit den Partnerschaften des Verbunds Nord-Ost²

2 Der Verbund Nord-Ost umfasst folgende Institutionen: Kirchliche-Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Pädagogische Hochschule Wien sowie Universität Wien.

unterschiedliche Hochschullehrgänge im Bereich Mentoring an. Neben einem 15-ECTS-Hochschullehrgang „Mentoring: Ausbildung zum* zur Mentor*in in den Pädagogisch-praktischen Studien“ und einem 30-ECTS-Hochschullehrgang „Mentoring: Berufseinstieg professionell begleiten“³, die ein bis zwei Jahre dauern, gibt es auch die Möglichkeit, im Rahmen eines Hochschullehrgangs mit Masterabschluss „Mentoring: Berufseinstieg professionell begleiten mit Masterabschluss“ weitere Kompetenzen mit 90 ECTS zu erwerben und sich als Mentor*in umfassend zu professionalisieren. Künftig wird unter dem Titel „Mentoring: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen“ diese Ausbildung auf 120 ECTS erweitert und trägt somit einem Professionalisierungsprozess Rechnung, der sich in den letzten Jahrzehnten im Schulsystem durchgesetzt hat.

Die Studiendauer des Masterlehrgangs beträgt sechs Semester und setzt Folgendes voraus:⁴

- ein fachlich und pädagogisch einschlägiges, mindestens sechssemestriges Studium an einer postsekundären oder tertiären Bildungseinrichtung (BA oder Dipl.-Päd.),
- ein aufrechtes schulisches Dienstverhältnis,
- mindestens fünf Jahre Berufserfahrung als Lehrperson,
- und die Absolvierung eines Assessments (Einzelgespräch, Gruppendiskussion).

Im Rahmen des Hochschullehrgangs mit Masterabschluss erwerben die Teilnehmer*innen Kompetenzen, um ihr Wissen effektiv zu vermitteln. Sie lernen – in Orientierung an den gesetzlichen Vorgaben zur Induktionsphase⁵ – Hilfestellungen bei der Planung und Durchführung von Unterricht zu leisten und den Einstieg in die berufliche Tätigkeit als Lehrer*in unterstützend zu begleiten. Der Hochschullehrgang mit Masterabschluss befähigt erfahrene Lehrpersonen zum professionellen Aufbau von fördernden Beziehungen mit Studierenden oder Mentees mit dem Ziel, sie in ihrer professionellen Entwicklung zu kompetenten und reflexiven Praktiker*innen zu unterstützen und zu begleiten. Die Arbeitsschwerpunkte als Mentor*innen liegen in der Beratung bei Planung, Durchführung, Reflexion und Evaluation von Situationen in Unterricht und Erziehung sowie in der persönlichen Unterstützung von Mentees in deren beruflicher Entwicklung innerhalb der Organisation Schule (Führer & Cramer, 2020). Neben einer aktiven Rolle in der Begleitung von Schulpraxis und Induktionsphase werden die Teilnehmer*innen auch dazu befähigt, Lehrerarbeit einzuschätzen und zu dokumentieren. Die Berechtigung zur Betreuung von Studierenden und beginnenden Lehrpersonen (Mentees) gipfelt in einem Master of Education (MEd, mit Start 2023 mit Master of Science MSc (CE)).

3 Nähere Infos dazu siehe: Ortmayr, E. & Heinz-Weichert, D. (2020). Ausbildung zur Mentorin/zum Mentor am Beispiel des Curriculums des Verbunds Nord-Ost. Zum Kompetenzprofil für Mentorinnen/Mentoren. In J. Dammerer, Ch. Wiesner & E. Windl (Hrsg.). Mentoring im pädagogischen Kontext. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden (S. 255–264). Innsbruck: Studienverlag.

4 Curriculum Masterlehrgang Pädagogische Hochschule Niederösterreich: https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/MitarbeiterInnen/Department_6/Mentoring_Master/Curriculum_HLG_Mentoring_Master.pdf

5 Die gesetzlichen Rahmenbedingungen zur Induktionsphase sind unter https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2013_I_211/BGBLA_2013_I_211.html abrufbar.

2.1 Curriculum des HLG „Mentoring: Berufseinstieg professionell begleiten“

Das aktuelle Curriculum der Ausbildung zum*zur Mentor*in im Hochschullehrgang mit Masterabschluss beschreibt die Bildungs- und Ausbildungsziele. Das Kompetenzprofil und die Modulübersicht des Hochschullehrgangs mit Masterabschluss „Mentoring: Berufseinstieg professionell begleiten“ werden in den beiden folgenden Unterkapiteln skizziert.

2.2 Kompetenzprofil des HLG „Mentoring: Berufseinstieg professionell begleiten“

Im Rahmen des Hochschullehrgangs mit Masterabschluss „Mentoring: Berufseinstieg professionell begleiten“ werden erfahrene Lehrpersonen befähigt, förderliche Beziehungen mit Studierenden oder beginnenden Lehrpersonen aufzubauen. Das übergeordnete Ziel dabei ist die Entwicklung zu kompetenten und reflektierenden Praktiker*innen. Die Ausbildung stützt sich dabei in Anlehnung an die Domänen der Wissen- und Könnensbasis nach Marzano (2007) auf folgende Bereiche:

- Professionsverständnis für Lehrer*innen – Rolle von Mentor*innen,
- Lehren und Lernen,
- Kommunikation und Interaktion,
- Begleiten und Beraten,
- Organisations- und Personalentwicklung.

Im Rahmen dieses wissenschaftsbasierten und praxisorientierten Zugangs spielen folgende didaktische Grundsätze eine kohärenzgebende Bedeutung:

- Analyse und Weiterentwicklung der eigenen Professionalität,
- Förderung von Inklusion und Diversität als Grundlage für einen chancengerechten Zugang zu Bildung, Kunst und Kultur,
- Forschendes Lernen, Erwerb von Forschungsexpertise und Reflexion,
- Modelle des Co-Teachings und
- Rückmeldekultur durch aktive Anwendung von Selbst -und Fremdevaluation sowie Feedback-Strategien.

2.3 Modulübersicht des HLG mit Masterabschluss „Mentoring: Berufseinstieg professionell begleiten“

Der folgende Raster bietet eine Übersicht über die Module im Laufe des Studiums. Diese 8 Module bzw. deren Inhalte ergeben die deduktiven Kategorien für die in Kap. 3.3.3 angeführte Auswertung der offenen Fragen.

Semester	Semester 1	Semester 2	Semester 3	Semester 4	Semester 5	Semester 6
Modul 1	Professionsverständnis (10 EC)					
Modul 2		Begleiten und Beraten I (5 EC)				
Modul 3	Kommunikation und Interaktion (10 EC)					
Modul 4			Lehren und Lernen (10 EC)			
Modul 5				Begleiten und Beraten II (15 EC)		
Modul 6					Organisation- und Personalentwicklung (5 EC)	
Modul 7	Forschungsmethoden und Forschungspraxis (10 EC)					
Modul 8					Mastermodul (25 EC)	

Abbildung 2: Modulraster (Curriculum Hochschullehrgang Mentoring Master S. 8)

Die Ausbildung zur* zum Mentor*in gliedert sich in 8 Module:

Modul 1: Professionsverständnis für Lehrer*innen – Rolle von Mentor*innen

Dieses Modul zielt darauf ab, dass die Teilnehmenden ein Professionsverständnis für ihre Rolle als Mentor*in entwickeln und dieses für den eigenen Entwicklungsprozess nutzen. Durch die Reflexion der eigenen Rolle soll es gelingen, dass sie aus der eigenen Rolle heraus situationspezifisch und differenziert agieren. Weiters werden Instrumente des gelingenden Selbstmanagements erprobt und die Aufgabenfelder einer Mentoratsperson erörtert.

Modul 2: Begleiten und Beraten I

Im Rahmen dieses Moduls sollen sich die Teilnehmer*innen ein Repertoire an Gestaltungsmöglichkeiten für verschiedene Beratungssituationen aneignen, damit sie Studierende und Mentees in der Praxisberatung situationsadäquat begleiten und fördern können. Es geht dabei um den Aufbau und die Reflexion einer Beratungsidentität und das Training von Gesprächstechniken und -methoden, sodass Beratungsprozesse lösungsorientiert gestaltet werden.

Modul 3: Kommunikation und Interaktion

In Modul 3 erwerben die Lehrpersonen grundlegende Kommunikations-, Interaktions- und Feedbackmethoden, welche sie in unterschiedlichen Beratungssettings zielgerichtet und wirksam anwenden können. Sie analysieren das eigene Kommunikations- und Sprechverhalten und setzen sich mit Konfliktlösungsmodellen und Problemlösestrategien auseinander.

Modul 4: Lehren und Lernen

Im Rahmen dieses Moduls setzen sich die Teilnehmer*innen mit Theorien, Konzepten und Methoden der Unterrichtsentwicklung auseinander und nutzen diese Erkenntnisse für die Gestaltung, Entwicklung, Reflexion und Evaluation im Rahmen ihrer Tätigkeit. Ziel ist es, Lehren und Lernen professionell anzuleiten und Unterricht durch forschende Fragestellungen weiterzuentwickeln.

Modul 5: Begleiten und Beraten II – Beratungskonzepte und Beratungspraxis unter fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Aspekten

In einem weiteren Modul zum Themenbereich Begleiten und Beraten stehen aktuelle Tendenzen in der Unterrichtsentwicklung im Fokus. Weiters wird die Domäne Bildung als

Wissensgebiet in einen ganzheitlichen Kontext gestellt und ein Dialog über inter- und transdisziplinäres Lehren und Lernen wird geführt.

Modul 6: Organisations- und Personalentwicklung

Die Teilnehmer*innen sollen Mentoring als Instrument der Organisations- und Personalentwicklung verstehen, indem sie die Ressourcen und Potenziale von Studierenden und beginnenden Lehrpersonen wahrnehmen, fördern und zielgerichtet einsetzen.

Modul 7: Forschungsmethoden und Forschungspraxis

Die Teilnehmenden entwickeln ihre Forschungskompetenz weiter, sodass sie Forschungsergebnisse in einer wissenschaftlichen Arbeit professionell darstellen und im Rahmen eines wissenschaftlichen Diskurses verteidigen können. Dabei begegnen sie Prinzipien des qualitativen und quantitativen Forschens und erwerben grundlegende Aspekte des wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens.

Modul 8: Mastermodul

Die Teilnehmer*innen des Hochschullehrgangs mit Masterabschluss wenden Forschungsmethoden in einer Masterarbeit an. Dies umfasst die Darstellung theoretischer Vorannahmen, die Wahl einer Methode der Datensammlung und -analyse sowie die Interpretation und Präsentation der Daten in einer publikationsfähigen Form.

Als kohärenzgebende Elemente dienen eine durch die Lehrgangsführung abgestimmte Kommunikation aller Lehrenden im Hochschullehrgang, zahlreiche Professional Learning Communities (Wiesner et al., 2019) unter den Teilnehmenden sowie Blended-Learning-Elemente (Dammerer, 2020). Auf einer im Lehrgang durchgehend zur Anwendung kommenden Plattform (Mahara, MS Teams) wird in Form eines Portfolios der individuelle Studienfortschritt dokumentiert, reflektiert und kommentiert.

3. Beschreibung des empirischen Vorgehens und Darstellung der Ergebnisse

Im Weiteren wird die eingangs angeführte Fragestellung, welche subjektiven Erfahrungen Absolvent*innen aus dem Mentoring-Studium mitnehmen, bearbeitet, das Untersuchungsdesign wird erläutert und Ergebnisse werden dokumentiert.

3.1 Untersuchungsdesign

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine Nachhaltigkeitsstudie, der die Inhalte der Module des Curriculums zugrunde liegen. Als Datenerhebungsinstrument dient ein Fragebogen mit geschlossenen und offenen Fragestellungen, der die Auswirkungen des Studiums auf das professionelle Wirken der Lehrpersonen zu erfassen versucht. Die gewonnenen Daten werden mittels quantitativer und qualitativer Dokumentenanalyse untersucht und evaluiert. Das Textmaterial wird systematisch bearbeitet und theoriegeleitet interpretiert. Ziel ist es, subjektive Erfahrungen der Absolvent*innen zu erkunden und die individuellen, nachhaltigen Auswirkungen des Hochschullehrgangs zu untersuchen. Interpretationen sind bei der qualitativen Untersuchung des Datenmaterials unerlässlich, da verbales, menschlich produziertes Material im Rahmen dieser Studie Forschungsgegenstand ist (Mayring, 2016).

3.2 Schriftliche Befragung von Absolvent*innen

Der Fragebogen, der im Rahmen der Untersuchung zum Einsatz gekommen ist und mittels LimeSurvey verteilt wurde, setzt sich neben der Erhebung demografischer Daten aus zehn geschlossenen und fünf offenen Fragen zusammen. Die Befragung soll Auskunft über die Nachhaltigkeit des Hochschullehrgangs Mentoring geben und nimmt dabei individuellen Einschätzungen der Absolvent*innen in den Blick. Die Konstruktion des Fragebogens erfolgt in Anlehnung an Evaluations-Fragebögen der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich.

3.3 Darstellung der Ergebnisse der Studie

3.3.1 Beschreibung der Stichprobe

Im folgenden Abschnitt wird ein Einblick in die Stichprobe gegeben, indem die soziodemografischen Angaben der Teilnehmer*innen präsentiert werden. In den nachfolgenden Tabellen werden beobachtete und prozentuale Häufigkeiten angeführt.

Der Umfang der kontaktierten Personen beläuft sich auf 102 Lehrpersonen, die an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich den Masterlehrgang „Mentoring: Berufseinstieg professionell begleiten“ absolviert haben und deren Abschluss mindestens ein Jahr zurückliegt.

Es ergab sich eine Rücklaufquote von 42,2 %, 43 Mentor*innen haben an der Onlinebefragung teilgenommen, wobei 28 Personen die Befragung vollständig bearbeitet haben. Einige wenige unvollständige Exemplare (4) weisen lediglich Antworten auf die ersten demografischen Fragen auf oder sind nach Abruf des Links nicht weiterbearbeitet worden. Sie sind daher für die Datenauswertung unbrauchbar. 15 Befragungen bieten lediglich Angaben bei geschlossenen Fragen, die offenen Fragestellungen bleiben unbeantwortet. Für die Analyse ergibt sich somit ein Stichprobenumfang von $n = 43$. Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse sind lediglich für die beforschte Gruppe repräsentativ.

Es haben 33 Absolventinnen und 10 Absolventen an der Befragung teilgenommen, die Geschlechtsverteilung stimmt somit mit der Grundgesamtheit an Lehrpersonen überein (vgl. Statistik Austria, 2022). Von diesen arbeiten aktuell 27 mit Mentees zusammen, 14 betreuen aktuell keine Studierenden oder beginnenden Lehrpersonen.

Weiters wurde erhoben, in welchem Turnus die Teilnehmer*innen studiert haben. Folgende Tabelle 1 zeigt die Verteilung.

<i>Turnus</i>	<i>Abschluss</i>	<i>Anzahl</i>
Turnus 1	2015	6
Turnus 2	2017	12
Turnus 3	2019	12
Turnus 4	2021	13
Gesamt		43

Tabelle 1: Soziodemografische Angaben zur Schulart

Somit sind alle bisher abgeschlossenen Studierendengruppen des Masterlehrgangs vertreten.

14 Teilnehmer*innen an der Befragung sind an Volksschulen tätig, 19 an Mittelschulen, 2 aus Gymnasien, 3 an Schulen mit sonderpädagogischen Schwerpunkten, 3 aus dem berufsbildenden Schulbereich, eine aus einer Hochschule und eine Probandin gab keine Schulart an.

Die Angaben zum Dienstalter der Proband*innen reichen vom 9. bis zum 40. Dienstjahr und werden mittels Säulendiagramm veranschaulicht, wobei die Angaben zweier Proband*innen fehlen.

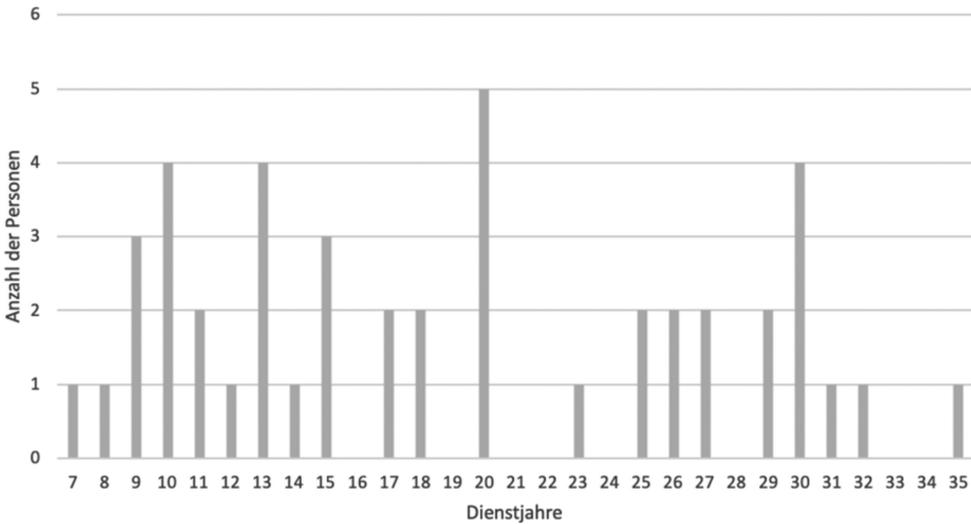


Abbildung 3: Angaben zum Dienstalter

Wie im Diagramm ersichtlich, beträgt die Variationsbreite – das heißt, der Bereich, über den sich die Daten der Befragung erstrecken – 31 Jahre. Durchschnittlich befinden sich die Proband*innen im 21. Dienstjahr. Die Altersverteilung lässt eine große Heterogenität unter den Absolvent*innen erkennen.

3.3.2 Analyse der geschlossenen Items

Die geschlossenen Items sind anhand einer vierstufigen Likert-Skala zu beantworten, wobei zwischen folgenden Antwortmöglichkeiten zu wählen ist: stimmt völlig, stimmt eher, stimmt weniger, stimmt gar nicht.

Item	stimmt völlig	stimmt eher	stimmt weniger	stimmt gar nicht
1. Ich habe Erfahrungen aus dem Hochschullehrgang in der Arbeit mit meinen Schüler*innen umgesetzt.	22	15	6	0
2. Ich habe Erfahrungen aus dem Hochschullehrgang an meine Kolleg*innen weitergegeben.	22	15	6	0
3. Ich tausche mich nach wie vor mit den anderen Teilnehmer*innen des Hochschullehrgangs aus.	19	10	13	1
4. Die Hochschullehrgangsinhalte sind für den Transfer in die Praxis geeignet.	19	18	6	0
5. Ich würde diesen Hochschullehrgang weiterempfehlen.	24	17	2	0
6. Ich habe durch den Abschluss des Hochschullehrgangs Mentoring zusätzliche Kompetenzen erworben.	32	8	3	0
7. Die Absolvierung des Hochschullehrgangs hat mich in meiner Selbstwirksamkeit gestärkt.	29	10	4	0
8. In schwierigen/unerwarteten Situationen gelingt es mir, handlungsfähig zu bleiben.	27	15	1	0
9. Ich habe Vertrauen in meine Fähigkeiten.	34	9	0	0
10. Ich erlebe mich in der Funktion als Mentor*in als Lehrerbildner*in.	25	12	1	1

Tabelle 2: Quantitative Übersicht der geschlossenen Items

Die Analyse der quantitativen Daten zeigt, dass die Absolvent*innen des Masterlehrgangs in höchstem Ausmaß zusätzliche Kompetenzen erworben haben, die auf ihre Schüler*innen, aber auch auf das Kollegium, so deren subjektive Wahrnehmung, wirken. Dies legt einen gelungenen Praxistransfer nahe. Sie haben Vertrauen in die im Studium erworbenen Kompetenzen, erleben sich als selbstwirksam und konnten ihr Handlungsrepertoire in Bezug auf schwierige bzw. unerwartete Situationen erweitern. Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass die Vernetzung innerhalb der Lehrgangsgruppe mit der Zeit abnimmt. Außerdem wird ersichtlich, dass die Mehrheit der Absolvent*innen des Hochschullehrgangs die Ausbildung weiterempfehlen würde.

3.3.3 Analyse der offenen Items

In diesem Abschnitt wird explizit dargelegt, wie der für die vorliegende Untersuchung relevante Kodierleitfaden für die Auswertung der empirischen Forschungsfrage erstellt und angewendet wird. Die Angaben bei den offenen Items wurden den Modulinhalt des Curriculums (vgl. Kap. 2.1.2) zugeordnet. Diese Darlegung kann dem von Mayring geforderten Gütekriterium nach Regelgeleitetheit zugeordnet werden (Mayring, 2016, S. 145–146). Anhand dieses Auswertungsmodells soll eine möglichst objektive und genaue Zuordnung in die ausgewählten Kategorien durchgeführt werden.

Tabelle 3 zeigt die quantitative Zuordnung der Angaben zu den Modulinhalten des Curriculums. In der ersten Spalte findet sich die Fragestellung wie im Fragebogen angegeben. Anschließend werden die Kategorien genannt, die sich von der Bezeichnung der Lehrgangsmodule ableiten. Bleiben Felder frei, konnte keine Aussage dieser Kategorie zugewiesen werden.

M1 (Professionsverständnis)

M2 und 5 (Begleitung und Beratung I und II)

M3 (Kommunikation und Interaktion)

M4 (Lehren und Lernen)

M5 (Organisations- und Personalentwicklung)

M7 (Forschungsmethoden und Forschungspraxis)

M8 (Mastermodul)

<i>Offene Fragestellungen</i>	<i>M1</i>	<i>M2 & 5</i>	<i>M3</i>	<i>M4</i>	<i>M6</i>	<i>M7</i>	<i>M8</i>
Inwiefern hat sich ihr Lehrerein durch die Teilnahme am Hochschullehrgang Mentoring verändert?	20		9	4	1	1	
Welche nachhaltigen Auswirkungen des Mentoring-Studiums auf Ihr professionelles Handeln nehmen Sie im Rahmen Ihres Wirkens wahr?	15	7	13	4	4	1	
In welchen Kompetenzbereichen orten Sie den größten Lernzuwachs durch die Absolvierung des Masterstudiums Mentoring?	16	6	21	3	3	3	
Welche Anforderungen an Sie als Mentor*in erleben Sie als besonders herausfordernd und warum?	3	9	3				
Beschreiben Sie die prägendsten Momente Ihres Mentoring-Studiums.	3		10				5
<i>Gesamt</i>	<i>57</i>	<i>24</i>	<i>56</i>	<i>11</i>	<i>8</i>	<i>5</i>	<i>5</i>

Tabelle 3: Quantitative Auswertung der offenen Fragen

Bei den Aussagen der 43 Teilnehmenden konnten 166 Stellungnahmen den jeweiligen Modulen zugeordnet werden. Die häufigsten Nennungen ergaben sich zu Modul 1 (Professionsverständnis) mit 57 Nennungen und Modul 3 (Kommunikation und Interaktion) mit 56 Nennungen. 24 Zuordnungen ergaben sich zu den Modulen 2 und 5 (Begleiten und Beraten) und weitere 11 Nennungen zum Modul 4 (Lehren und Lernen). Den beiden Modulen 7 und 8 zu Forschungsmethoden und zur Masterarbeit konnten 10 Aussagen zugeordnet werden.

3.3.4 Deskriptive Zusammenfassung der offenen Items

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse dieser Untersuchung deskriptiv angeführt. Fünf offene Fragestellungen sind mittels Kategorieleitfaden ausgewertet worden, um einen Nachhaltigkeitsgewinn der Absolvent*innen des Masterstudiums zu verfolgen.

A) Inwiefern hat sich Ihr Lehrersein durch die Teilnahme am Hochschullehrgang Mentoring verändert?

Die Absolvent*innen geben im Rahmen dieser Fragestellung an, dass sich die größte Veränderung anhand ihres Professionsverständnisses zeigt. Dabei stehen Reflexion und reflektiertes Handeln im Zentrum dieses Professionsverständnisses. Die Teilnehmenden dieser Befragung zeigen auf, durch den Lehrgang reflektierter zu arbeiten und dadurch neue Blickwinkel und Sichtweisen zu generieren, die ihr „gesamtes Lehrerdasein“ beeinflussen und verändern. Die eigene Rolle wird reflektiert und neu definiert. Daraus entstehen eine bessere Selbstwirksamkeit sowie eine höhere Berufszufriedenheit. Die Absolvent*innen führen an, sich durch den Lehrgang kompetenter, motivierter und gestärkt zu fühlen.

Auch in den Bereichen der Kommunikation und Interaktion sehen sich die Absolvent*innen gestärkt. Die Implementierung einer Feedbackkultur steht dabei im Fokus. Feedback und der Austausch mit Kolleg*innen wird als wichtig und bereichernd wahrgenommen. Gleichzeitig diente der Lehrgang auch dazu, die Kommunikation mit Erziehungsberechtigten beziehungsweise die Führung schwieriger Gespräche zu optimieren.

Eine Veränderung hinsichtlich des Lehrens und Lernens wird von den Teilnehmenden der Befragung ebenfalls angegeben. Im Lehrgang konnten Impulse gesetzt werden, die zu einer Erneuerung des Unterrichtshandelns führten. Es wird ersichtlich, dass Arbeitsprozesse erleichtert werden konnten.

B) Welche nachhaltigen Auswirkungen des Mentoring-Studiums auf Ihr professionelles Handeln nehmen Sie im Rahmen Ihres Wirkens wahr?

Die Veränderung im Reflexions- und Feedbackverhalten wird bei dieser Fragestellung von den Absolvent*innen genannt. Dabei wirkt sich die Reflexion auf die Selbstwirksamkeit der Lehrperson aus. Die Rolle der Lehrenden wird geschärft und differenziert betrachtet. Diese gewonnenen Erkenntnisse werden von den Absolvent*innen auch gezielt ins Kollegium eingebracht oder an die Studierenden bzw. Mentees weitergegeben. In den Bereichen der Kommunikation und Interaktion wird auf einen verstärkten Austausch, auf Feedback und wertschätzenden Umgang mit Kolleg*innen und der professionellen Lerngemeinschaft oder Arbeitsgruppen geachtet.

Bei dieser Fragestellung werden auch konkrete Seminarinhalte wie beispielsweise Coaching oder kollegiale Beratungsformen genannt, die direkten Einfluss auf den Mentoring-Prozess haben. Auch die Kenntnis der EPIK-Domänen⁶ und weiterer Professionsmodelle werden angegeben, die direkt auf das Professionsbewusstsein der Lehrkräfte wirken.

In einem Fall wird auch die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Themen genannt, die Auswirkung auf die Professionalität hat.

C) In welchen Kompetenzbereichen orten Sie den größten Lernzuwachs durch die Absolvierung des Masterstudiums Mentoring?

Einen sehr großen Lernzuwachs orten die Absolvent*innen im Bereich der Kommunikation. Dabei wird vor allem Feedback genannt und die gewonnenen Kompetenzen im

6 Das EPIK-Domänen-Konzept nach Schratz, Schrittmesser, Forthuber, Pahr, Paseka & Seel (2007, S. 127) befasst sich mit der Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext und umfasst die Kompetenzfelder Professionsbewusstsein, Reflexions- und Diskursfähigkeit, Differenzfähigkeit, Kooperation und Kollegialität sowie Personal Mastery.

Bereich der Gesprächsführung. Diese zwei Faktoren nehmen auch bei der Begleitung und Beratung von Mentees wichtige Schlüsselfunktionen ein und kommen daher auf diesem Gebiet besonders zum Tragen. Weiters nennen die Teilnehmenden der Befragung die Reflexionsfähigkeit als einen wichtigen Kompetenzerwerb durch das Studium.

Gleich oft werden Kompetenzgewinne beim wissenschaftlichen Arbeiten genannt und bei der Auseinandersetzung mit dem organisatorischen Rahmen der PädagogInnenbildung Neu und der Induktionsphase.

*D) Welche Anforderungen an Sie als Mentor*in erleben Sie als besonders herausfordernd und warum?*

Bei dieser Fragestellung stehen vor allem externe Rahmenbedingungen im Fokus der Absolvent*innen. Die Tätigkeit an sich wird von den Mentor*innen als wichtig und bereichernd angesehen, die Organisation und zeitliche Vereinbarkeit mit der Lehrverpflichtung wird aber als problematisch dargestellt. Die Teilnehmer*innen geben an, dass die Zuweisung der Mentor*innen zu den Mentees oft zu spät bekannt gegeben wird. Zusätzlich erschwert der aktuelle Lehrermangel an den Standorten die Organisation von Hospitationen. Auch die terminliche Vereinbarung von Nachbesprechungen und Reflexionsgesprächen erweist sich anscheinend in einigen Fällen als schwierig. Das Spannungsfeld zwischen Beratung und Beurteilung wird ebenfalls als herausfordernd angesehen, wurde jedoch durch den Entfall des Gutachtens entschärft. Erwähnt wird außerdem, dass der Mentoring-Prozess auch stark vom Engagement und der Motivation der Mentees abhängt und die Betreuung dementsprechend schwieriger wahrgenommen wird. Im Zusammenhang mit der Professionalität wird erwähnt, dass die eigenen Ansprüche an sich und die Mentees zu hoch gesetzt sind und oftmals als belastend empfunden werden.

Enttäuscht zeigen sich einige darüber, dass sie derzeit keine Mentees betreuen. Des Weiteren wird als Herausforderung auch die Covid-Situation genannt. Das ist aber nicht Gegenstand der Untersuchung und wird in diesem Fall nicht weiter ausgeführt.

E) Beschreiben Sie die prägendsten Momente Ihres Mentoring-Studiums.

Bei diesem Item überwiegt der Bereich der Kommunikation und Interaktion. Die Absolvent*innen geben an, dass die Gespräche, Zusammenkünfte und Lerngemeinschaften für sie den prägendsten Teil des Studiums ausmachten. Diese Treffen hatten sowohl einen formellen (Seminare, Lehrveranstaltungen) als auch informellen Charakter (Autofahrten zu den Lehrveranstaltungen, gemeinsame Mittagessen, ...).

Auch einzelne Lehrveranstaltungen und Seminarleiter*innen werden namentlich erwähnt und als besonders wertvoll wahrgenommen. Im Sinne der Kohärenz bilden die Lehrgangsleitung sowie Onlineplattformen ein verbindendes Element zu den Lehrinhalten. Lehr- und Lerninhalte wurden von der Lehrgangsleitung aktiv vorgelebt und dies wurde von den Studierenden auch so wahrgenommen. Die Absolvent*innen schätzten die durchdachte Organisation und Zusammenarbeit mit der Hochschule und der Lehrgangsleitung während der gesamten Dauer des Lehrgangs.

Die Vereinbarkeit mit Beruf, Familie und Studium wurde als herausfordernd abgebildet. Die Überwindung dieser Mehrfachbelastung wird ebenfalls als prägender Moment explizit ausgewiesen. Weiters wurde das Verfassen der Masterarbeit als herausfordernd und prägend gleichermaßen erwähnt.

4. Fazit

Ein Blick in die Forschungsliteratur zeigt, dass Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen für Lehrpersonen das Potenzial haben, sich auf die Motivation, das Wissen, das Lehrerhandeln und damit auf das Lernen von Schüler*innen auszuwirken (Lipowsky, 2014). Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung kann unmittelbare und langfristige Wirkungen haben. Weiterbildungen, die über sechs Semester gehen, wie der HLG mit Masterabschluss Mentoring der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, haben daher den Anspruch, mehr und längerfristige Wirksamkeit zu zeigen.

In der hier dokumentierten Evaluationsstudie zum Hochschullehrgang mit Masterabschluss „Mentoring: Berufseinstieg professionell begleiten“ wurden Absolvent*innen aus vier unterschiedlichen Studierendengruppen befragt. Bei Turnus 1 war der Abschluss 2015, bei Turnus 2 2017, bei Turnus 3 2019 und bei Turnus 4 2021, es handelt sich somit um langfristige Wirkungen, welche die 43 Teilnehmer*innen angaben, die an den Untersuchungen teilgenommen haben.

Die quantitative Auszählung der geschlossenen Items zeigen deutlich, dass zahlreiche langfristige Wirkungen durch die Absolvierung dieses Masterstudiums erzielt werden konnten. Ganz besonders das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und das Handeln als Lehrperson fand bei der Untersuchung große Zustimmung.

Bei den offenen Fragestellungen konnten die subjektiven Angaben der Teilnehmenden qualitativ vor allem den Inhalten Professionsverständnis und Kommunikation zugeordnet werden. Auch andere Inhalte zeigen Wirkungen, allerdings nicht in diesem großen Ausmaß.

Die Masterarbeit, die den Teilnehmenden viel Arbeitszeit und Fleiß abverlangt, wurde als weniger wirksam eingeschätzt. Hier bleibt zu fragen, ob es sich um die Auseinandersetzung mit einer Forschungsthematik handelt oder um den Prozess des Verfassens einer wissenschaftlichen Arbeit.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung finden Eingang in weitere Planungen zur Ausbildung von Mentor*innen.

Referenzverzeichnis

- Braunsteiner, M.-L. & Schnider, A. (2020) Mentoring als wesentliche Bedingung für ein Professionalisierungskontinuum von Lehrpersonen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden*. Pädagogik für Niederösterreich, Band 10 (S. 17–27). Studienverlag.
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (2013) Teil 1, Nr. 211: Online verfügbar unter https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2013_I_211/BGBLA_2012_I_211.html [Abruf: 3.12.2021]
- Curriculum Hochschullehrgang mit Masterabschluss. Mentoring: Berufseinstieg professionell begleiten. Abgerufen von https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/MitarbeiterInnen/Department_6/Mentoring_Master/Curriculum_HLG_Mentoring_Master.pdf [Abruf: 3.12.2021]

- Dammerer, J. (2019). *Mentoring in der Induktionsphase der PädagogInnenbildung Neu in Österreich*. Beitrag zur Internationalen Woche 2019 der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. R&E-Source: Internationale Woche. Juli 2019. Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Dammerer, J. (2020). Kohärenz in der Lehrerbildung, unterstützt durch informelles Lernen. In N. Kraker, A. Forster-Ebhart & H. Schwetz (Hrsg.), *Impulse für Forschung und Masterarbeiten. Pädagogischen Handlungsfeldern in Primar- und Berufsbildung theoriegeleitet begegnen* (S. 135–143). Facultas.
- Dammerer, J. (2021). Anforderungen an Mentor*innen bei der Begleitung von beginnenden Lehrpersonen. In: E. Christof & J. Köhler (Hrsg.), *Mentor*innen und Lehrer*innen zwischen Theorie und Praxis*, Schulheft 180. S. 106–117. Studienverlag.
- Führer, F.-M. & Cramer, C. (2020). Mentoring und Coaching in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. S. 748–753. UTB.
- Graesser, A. C., Bowers, C. & Hacker, D. J. (1997). *An anatomy of naturalistic tutoring*. In K. Hogan & M. Pressley (Eds.), *Scaffolding student learning: Instructional approaches and issues* (S. 145–183). Brookline Books.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25 (1), 207–216.
- Jukovy, L. (2001). Training new mentors. Public/Private Ventures.
- Keller-Schneider, M. (2020). Und nun bin ich Lehrer/in! Herausforderungen im Berufseinstieg für berufseinsteigende und mentorierende Lehrpersonen. In J. Dammerer, C. Wiesner & W. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (In Press). Studienverlag.
- Keller-Schneider, M. (2022). Anforderungen an Mentoratspersonen in der Induktion und der Bedarf an die eigene Professionalisierung. In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag im Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren*. Pädagogik für Niederösterreich, Band 12 (S. 133–144). Studienverlag.
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, M. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage*. (S. 511–541). Waxmann.
- Marzano, R. J. & Kendall, J. S. (2007). *Die New Taxonomy of Educational Objectives*. Corwin Press.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (6. Auflage). Beltz.
- Miller, A. (2007). Best practices for formal youth mentoring. In T. D. Allen & L. T. Eby (Eds.), *The Blackwell Handbook of Mentoring* (S. 307–324). Blackwell.
- Ortmayr, E.-M. & Heinz, Weichart, D. (2020). Ausbildung zur Mentorin/zum Mentor am Beispiel des Curriculums des Verbunds Nord-Ost. Zum Kompetenzprofil für Mentorinnen/Mentoren. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden*. Pädagogik für Niederösterreich, Band 10 (S. 255–264). Studienverlag.
- Schratz, M., Schritteser, I., Forthuber, P., Pahr, G., Paseka, A. & Seel, A. (2007). Domänen von Lehrer/innen/professionalität. Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/

- bildung. In M. Schratz & C. Kraler (Hrsg.), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung*. Waxmann. <https://www.researchgate.net/publication/276937218> [Abruf: 26.04.2022]
- Statistik Austria (2020/21). Lehrpersonen in im allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulwesen. https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/lehrpersonen/index.html#:~:text=Beinahe%20drei%20Viertel%20des%20Lehrpersonals,mittleren%20und%20h%C3%B6heren%20Schulen%20vor. [Abruf: 04.05.2022]
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Beltz.
- Wiesner, C. & Schreiner, C. (2019). Implementation, Transfer, Progression und Transformation: Vom Wandel von Routinen zur Entwicklung von Identität. Von Interventionen zu Innovationen, die bewegen. Bausteine für ein Modell zur Schulentwicklung durch Evidenz(en). In: C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Dobbelsstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 79–140). Waxmann, 2019.
- Ziegler, A. (2009). Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalysen. In A. Ziegler, H. Stöger & D. Schimke (Hrsg.), *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*. Pabst.

V. Wohlbefinden und Resilienz im Mentoring

Resilienzförderung für (beginnende) Lehrer*innen hilft auch deren Schüler*innen, erfolgreich mit belastenden Lebens- umständen umzugehen

Gelingensbedingung für einen Unterricht, der die Lernenden
in der Entwicklung ihrer sozialen und emotionalen Fähigkeiten
begleitet

Abstract

An einer pädagogischen Hochschule hat jedes pädagogische Handeln nach seiner Rechtfertigung zu fragen, wenn die Praxis nicht der Willkür methodischer Trends überlassen werden soll. In diesem Beitrag sollen demnach die Möglichkeiten der Förderung der Resilienz in Schule, Studium und Beruf erörtert werden und der Frage nachgegangen werden, ob und wie Mentor*innen ihre Mentees zur Resilienz führen können. Nach der Darstellung des aktuellen Forschungsstands der Risiko- und Schutzmöglichkeiten für Schüler*innen sowie der „Resilienzfaktoren“, die Lehrer*innen aufweisen sollten, um die ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen zu schützen und zu fördern, werden die Konsequenzen für die Beachtung der Resilienz in der Lehrerbildung thematisiert. In einem nächsten Schritt wird schließlich aufgrund der im Vorfeld dargestellten evidenzbasierten theoretischen Grundlagen die Rolle der Mentor*innen in Bezug auf Resilienzförderung diskutiert. Lehramtsstudierende, aber auch dem lebenslangen Lernen verpflichtete Lehrer*innen sollen demnach resilient gegen An- und Herausforderungen Ihres Berufs werden, um in ihrem lebenslangen Lehren dann die Schüler*innen dabei unterstützen zu können, resilient zu werden.

1. Einleitung

Lehrer*innen sind im Laufe ihres Lebens mit vielen Veränderungen, Wendepunkten und Paradigmenwechseln konfrontiert. Lernende, Studierende, Novice Teachers und im Beruf stehende Lehrpersonen gehen ganz unterschiedlich mit den Konsequenzen dieser Veränderungen um. Laut angeführter Literatur und im Anschluss diskutierten internationalen Forschungsergebnissen scheint dies am besten zu gelingen, wenn Kinder und Jugendliche sowie auch Erwachsene Selbstbewusstsein, soziale Kompetenzen, Gefühlsstabilität und Optimismus entwickelt haben. Dann können sie neue Herausforderungen besser meistern, sich selbst in Krisen helfen und sind weniger anfällig für Angststörungen und Depressionen (Mai, 2020). Indem sie sich selbstsicherer und unabhängiger wahrnehmen, ihre Handlungs-

fähigkeit verbessern und ihre persönlichen und beruflichen Ziele erkennen und konsequent verfolgen, leisten sie also einen beträchtlichen Beitrag zu ihrer individuellen Professionalisierung und Qualifizierung.

In diesem Artikel wird versucht, der Frage nachzugehen, inwieweit Mentor*innen in ihrem speziellen Bereich der Lehrerbildung die Studierenden unterstützen können, ihren Berufsauftrag bezüglich Resilienzförderung schon in der Induktionsphase erfolgreich zu erfüllen. Oder mit Blick auf die Schüler*innen formuliert: Was können Mentees dazu beitragen, dass die Lernenden in ihren Klassen in der Entwicklung ihrer kognitiven, vor allem aber sozialen und emotionalen Fähigkeiten gefördert werden, um sich den Herausforderungen der Schule und des Umfelds bestmöglich stellen zu können? (Zechner & Wiesner, 2022.)

2. Aktuelle Erkenntnisse aus der Resilienzforschung

Der Begriff Resilienz leitet sich vom englischen „resilience“ (Spannkraft, Elastizität, Strapazierfähigkeit) ab und bezeichnet die psychische Widerstandsfähigkeit von Personen gegenüber psychosozialen Entwicklungsrisiken, das heißt die Fähigkeit, erfolgreich mit belastenden Lebensumständen und negativen Folgen von Stress umzugehen (Rutter, 2001). Diese Fähigkeiten scheinen besonders Lehrer*innen zu benötigen, denn sie müssen nicht nur eigene Belastungen bewältigen, sondern haben zudem die Aufgabe, die Resilienz ihrer Schüler*innen zu fördern. Beide Personengruppen haben nach aktuellen Untersuchungen einen gravierenden Entwicklungsbedarf in diesem Bereich (Sieland, 2007).

2.1 Die Resilienz der Schüler*innen fördern

Die Schüler in den heutigen Schulen sehen sich tagtäglich mit den Herausforderungen konfrontiert, die das Leben in Gemeinschaften, zu Hause und in der Schule mit sich bringt, die möglicherweise keine angemessene soziale und emotionale Unterstützung bieten. Schüler*innen, die Lernschwierigkeiten haben, sind noch stärker gefährdet, Verhaltensprobleme und psychische Probleme zu entwickeln. In den letzten Jahren haben Forscher*innen jedoch begonnen, Quellen der Resilienz für Schüler aufzudecken, die einer Vielzahl von Risiken ausgesetzt sind. Pädagogische Resilienz wurde definiert als „die erhöhte Wahrscheinlichkeit, trotz umweltbedingter Widrigkeiten, die durch frühe Eigenschaften, Bedingungen und Erfahrungen hervorgerufen werden, in der Schule und anderen Lebensbereichen erfolgreich zu sein“ (Wang, Haertel & Walberg, 1994).

In ihren Untersuchungen zur Resilienzforschung stößt Wustmann (2005) immer wieder auf das Phänomen, dass sich einige Kinder trotz widrigster Lebensumstände erstaunlich positiv kompetent entwickeln. Was diese Kinder so stark macht, dass sie die Lebensbelastungen wie Armut, Arbeitslosigkeit der Eltern oder Migration – heute würde man diese um Pandemie, Krieg in Europa und Umweltkatastrophen ergänzen – erfolgreich meistern können, und wie Lehrer*innen die Kinder unterstützen können: solche Bewältigungskompetenzen zu entwickeln, steht hier im Fokus der Untersuchungen. Ziel jeder Resilienzforschung ist daher, ein besseres Verständnis darüber zu erlangen, welche Bedingungen psychische Gesundheit und Stabilität bei Kindern, die besonders hohen Entwicklungsrisiken ausgesetzt sind, erhalten und fördern. Ein Perspektivenwechsel, d. h. weg vom traditionellen Defizit-

ansatz und hin zu einem kompetenz- und ressourcenorientierten Ansatz ist erkennbar, und die Ressourcen können in personale und soziale eingeteilt werden.

Zu den personalen Ressourcen gehören auch kindbezogene Faktoren wie positive Temperamenteigenschaften sowie die soziale Unterstützung und Aufmerksamkeit bei den Betreuungspersonen, welche flexibel, aktiv und offen sein sollten. Personale Faktoren sind Resilienzfaktoren wie: Problemlösefähigkeiten; Selbstwirksamkeitsüberzeugungen; positives Selbstkonzept; hohes Selbstwertgefühl; Fähigkeit zur Selbstregulation; hohe Sozialkompetenz: Empathie, Kooperations- und Kontaktfähigkeit; soziale Perspektivenübernahme und Verantwortungsübernahme; aktives und flexibles Bewältigungsverhalten; Entspannungsfähigkeit; sicheres Bindungsverhalten (Wiesner & Gebauer, 2022); optimistische und zuversichtliche Lebenseinstellung sowie Talente, Interessen und Hobbys (Wustmann, 2005).

2.2 Nur resiliente Lehrer*innen können die Resilienz ihrer Schüler*innen fördern

Studien von Mai (2020) zeigen, dass Lehrer*innen selbst resilient sein müssen, um ihren Unterricht so aufbauen zu können, dass sie die oben genannten Faktoren bei ihren Schüler*innen identifizieren und fördern können. Ein verbreitetes Konzept ist das Stärken der sieben Säulen der Resilienz; damit sind Charaktereigenschaften, „Resilienzfaktoren“ gemeint, die für eine starke Fähigkeit zur Stress- und Krisenbewältigung stehen und besonders bei Lehrer*innen gut ausgebildet sein müssen:

- (1) *Selbstbewusstsein*: Resiliente Lehrer*innen glauben an sich. Anstatt zu resignieren, werden sie (pro-)aktiv. Aufgrund ihres ausgeprägten Selbstvertrauens gewinnen sie oft noch das Vertrauen ihrer Schüler*innen.
- (2) *Kontaktfreude*: Widrigkeiten und Schwierigkeiten werden gemeinsam mit anderen gelöst, indem aktiv auf Schüler*innen, aber auch Kolleg*innen zugegangen wird, die einfühlend sind und stärkenorientiert denken.
- (3) *Gefühlsstabilität*: Resiliente Menschen steuern die eigene Gefühlswelt derart, dass sie hohe Belastungen nicht als Stress, sondern als Herausforderung empfinden.
- (4) *Optimismus*: Widerstandsfähige Menschen akzeptieren die Situation, wie sie ist, beschönigen nichts, blicken aber weiterhin zuversichtlich in die Zukunft. So bekommt die Krise erst kein Schwergewicht, sondern bleibt ein zeitlich begrenztes Ereignis, aus dem man sich selbst herausführen kann.
- (5) *Handlungskontrolle*: Statt impulsiv zu handeln, reagieren resiliente Menschen auf entsprechende Verhaltensreize kontrolliert und überlegt. Dazu gehört, sofortige Belohnungen zugunsten eines höheren Ziels in der Zukunft aufzuschieben. Im Fachjargon heißt diese Fähigkeit „Gratifikationsverzicht“.
- (6) *Realismus*: Resilienz bedeutet, langfristig zu denken und für sich realistische Ziele zu entwickeln. Weil Sie sich schon gedanklich auf Situationen „danach“ vorbereiten, meistern sie diese Herausforderungen souveräner und schneller.
- (7) *Analysestärke*: Resiliente Menschen sind imstande, eingefahrene Denkpfade zu verlassen. Sie können die Ursachen eines negativen Erlebnisses genau identifizieren und analysieren. Das hilft ihnen, zukunftsorientiert damit umzugehen und so alternative und oft bessere Lösungen zu erkennen (Mai, 2020).

Fathi (2019) betont in seinen Studien, dass diese sieben Säulen eine falsche Wiedergabe der Forschungen von Reivich & Shatté (2003) darstellen und spricht von „sieben echten Resilienzfaktoren“, die durch spezifische Trainingsmaßnahmen und Übungen kontinuierlich weiterentwickelt werden könnten:

1. *Emotionssteuerung*: die Fähigkeit, unter Druck ruhig zu bleiben.
2. *Impulskontrolle*: die Fähigkeit, sein eigenes Verhalten in Drucksituationen zu steuern, nicht den ersten Impulsen nachzugeben und die Dinge zu Ende zu bringen.
3. *Kausalanalyse*: die Fähigkeit, Probleme treffend zu analysieren und Gründe für Erfolge und Misserfolge richtig einschätzen können.
4. *Empathie*: die Fähigkeit, sich auf der Basis von beobachteten Verhalten in die psychologische und emotionale Lage eines anderen Menschen zu versetzen.
5. *Realistischer Optimismus*: die Überzeugung, dass sich Dinge zum Guten wenden können und werden, sowie die Fähigkeit, auch in sehr schwierigen Situationen eine Sinnhaftigkeit und etwas Positives zu sehen.
6. *Selbstwirksamkeit*: der Wunsch, Herausforderungen anzunehmen, und unsere Überzeugung, dass wir durch unser eigenes Handeln Dinge verändern können.
7. *Zielorientierung (Reaching-out)*: die Fähigkeit, sich neue Ziele zu setzen und diese überwiegend unabhängig von der Meinung anderer zu verfolgen und umzusetzen (Fathi, 2019, 88).

Vergleicht man diese beiden Resilienzmodelle, so sieht man, dass sie sich weitgehend decken. Emotionssteuerung setzt Akzeptanzhaltung voraus und Empathie ermöglicht es, stützende Netzwerke zu bilden. Selbstwirksamkeitsüberzeugung führt zu einem Verlassen der Opferrolle und Zukunftsplanung setzt Zielorientierung voraus. Schließlich hängt die Fähigkeit der Kausalanalyse direkt mit dem Faktor Eigenverantwortung zusammen (Fathi, 2019).

2.3 Resilienzförderung in der Lehrerbildung

In einer Metastudie zur Förderung von Resilienz in der Lehrerbildung resümiert ein australisches Forscherteam, dass es persönlicher und kontextualer Ressourcen brauche wie auch Strategien, um wirksame Ergebnisse in der Lehrerbildung zu erreichen. Die Faktoren, die in den persönlichen Ressourcen identifiziert wurden, bezogen sich auf Motivation, Selbstwirksamkeit und Emotionen. Intrinsische Motivation war die persönliche Ressource, auf die in den 71 wissenschaftlichen Publikationen am häufigsten Bezug genommen wurde. Die Selbstwirksamkeit war die zweithäufigste persönliche Ressource, die die Bedeutung des Selbstvertrauens bei Novice Teachers betonte. Andere Faktoren, die häufig genannt wurden, sind die „moralische Aufgabe“, die als Puffer gegen Burn-out dienen kann, sowie ein Gefühl der Berufung. Ebenfalls wichtig schien den Befragten die Entscheidungsfreiheit, mit der sie an Herausforderungen herangehen können. Als persönliche Ressourcen, die mit Emotionen verbunden sind, wurden Optimismus, Hoffnung und Empathie genannt. Soziale und emotionale Kompetenz wurden ebenfalls als Schutzfaktoren beschrieben, wie auch Mut oder die Fähigkeit, sich in Situationen zu begeben, in denen Angst oder Zögern verspürt wird und in denen Widerstandsfähigkeit von Nachwuchslehrern eine Rolle spielte (Mansfield & Beltman, 2016).

Andere Studien hingegen bestätigen, dass besonders das Umfeld die Resilienz fördern kann, indem es Entwicklungsmöglichkeiten bietet und eben die Förderung der Resilienz

von Schüler*innen in schulischen Kontexten im Fokus hat. U. a. nennt Benard drei Hauptmechanismen, durch die das Umfeld Resilienz entwickeln kann: (a) fürsorgliche Beziehungen, (b) hohe Erwartungen und (c) Möglichkeiten, sich am Unterricht zu beteiligen und einen Beitrag zu leisten (Benard, 1991).

Für Wustmann ist neben den personalen Ressourcen ebenfalls das Umfeld entscheidend und sie betont die sozialen Ressourcen in den Bildungsinstitutionen, die auch in der Lehrerbildung bewusst gemacht werden müssen: Klare und transparente Regeln und Strukturen; wertschätzendes Klima: Wärme, Respekt und Akzeptanz gegenüber dem Kind; hoher, aber angemessener Leistungsstandard; positive Verstärkung der Leistungen und Anstrengungsbereitschaft des Kindes; positive Kontakte und Freundschaftsbeziehungen in der Peergroup; Förderung von Basiskompetenzen sowie Zusammenarbeit mit dem Elternhaus und anderen sozialen Institutionen (Wustmann, 2005).

3. Resilienzförderung durch Mentoring

In einer etablierten Definition von Ziegler, in der Mentoring als eine zeitlich relativ stabile dyadische Beziehung zwischen einem*einer erfahrenen Mentor*in und einem*einer weniger erfahrenen Mentee gesehen wird, die durch gegenseitiges Vertrauen und Wohlwollen geprägt ist (Ziegler, 2009, S. 11), scheint vorerst keine explizite Verbindung zur Resilienz zu finden zu sein. Gegenseitiges Wohlwollen kann jedoch mit der Absicht verbunden sein, die Entwicklung der Resilienz im Mentee zu fördern.

Fischer & van AnDEL sprechen in ihrer Definition von Mentoring von einer Lernpartnerschaft, welche „die professionelle (Weiter-)Entwicklung von Lehrpersonen“ vorantreiben soll, und sie erweitern den Kontext des Mentorings um die Bedeutung von Schüler*innen als Mentees (Fischer & van AnDEL, 2002) und unterstreichen die oben genannte berufsethische Aufgabe aller Lehrer*innen, dass die Förderung der Schüler*innen im Vordergrund stehen muss.

Auch für Fraefel dient gutes Mentoring den Schüler*innen. Er betrachtet Mentoring aus verschiedenen Blickrichtungen und plädiert für professionelles Handeln in der Berufseinstiegsphase, da nur dieses auch Bildungswirkungen zu erzielen vermag: Zum einen wird für die Zielbestimmung des Mentorings auf den Berufsauftrag von Lehrpersonen Bezug genommen, der ja darin besteht, Fortschritte und Wohlergehen der Schüler*innen bestmöglich zu fördern. Mentoring zielt so weniger auf die Person der Berufseinsteiger ab, als vielmehr auf deren wirkungsvolles Handeln im Dienst des Lernfortschritts der Schüler*innen. Weiters sind für ihn Praktiken – also professionelle Handlungsmuster – Gegenstand des Mentorings und diese werden auch begründet. Dabei werden Handlungssicherheit und Flexibilität in sich verändernden Situationen unterstützt, damit die Studierenden professionell handeln lernen. Kooperation von Mentees und Mentor*innen auf Augenhöhe werden bestimmend für ein produktives Mentoring gesehen; insbesondere im gemeinsamen Planen und Unterrichten. Es scheint paradox zu sein, wenn Fortschritte und Wohlergehen der Schüler*innen als Ziel des Mentorings genannt werden und nicht die Fortschritte der Mentees. Doch der scheinbare Widerspruch löst sich für Fraefel auf, wenn klar wird, dass die Professionalisierung von Studierenden und (berufseinsteigenden) Lehrpersonen zwar hochgradig notwendig, aber kein Selbstzweck sei – und vor allem dazu diene, bei den Schüler*innen Bildungswirkungen zu erzielen (Fraefel, 2022).

Studien der University of California nehmen die schützenden Maßnahmen in den Fokus, welche angehende Lehrer*innen ergreifen können, um die gesunde soziale und emotionale Entwicklung von Schüler*innen an ihren Schulen zu fördern. Diese Empfehlungen basieren konzeptionell auf der Risiko- und Resilienztheorie und auf der Erkenntnis, dass sowohl das Umfeld als auch der Einzelne Risiko- und Schutzmöglichkeiten bieten, welche sich auf die individuellen Bereiche Autonomie, Zielstrebigkeit, soziale Kompetenz, Problemlösung und Leistungsmotivation im Umfeld Klassenzimmer und im familiären Kontext beziehen (Morrison & Redding Allen, 2007).

Die größten Herausforderungen für Berufseinsteiger*innen, die sich kompetent und in einem mittleren Maß beansprucht erleben, sind bei Keller-Schneider: den Schülerinnen in ihrem Lernen gerecht zu werden; die Klassenkultur zu lenken und die eigenen Ansprüche zu regulieren. Das Verständnis der Berufseinsteiger vom eigenen Unterricht ist entscheidend, inwiefern Anforderungen als erfüllend oder erschöpfend wahrgenommen werden. Mentor*innen sind dann in der Begleitung dieser eigenverantwortlich tätigen Lehrpersonen gefordert, ein entsprechendes Verständnis der Rolle von Vermittlung, Führung und Kooperation zu entwickeln. Der Einstieg in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit stellt also Anforderungen, auf die im Rahmen der Ausbildung nur begrenzt vorbereitet werden kann. In einem Supervisionsgespräch klagt eine Berufseinsteigerin nach sieben Wochen, dass sie die tausend Dinge, die sie beachten muss, und dabei noch ruhig das Ganze überblicken soll, arg strapazieren: Wie soll sie gleichzeitig den Unterricht führen und dabei den Lernprozess jedes Kindes im Auge halten? Wie kann sie die Arbeitsatmosphäre sicherstellen, wenn noch keine Klassengemeinschaft besteht? Wie sollte sie den Eltern klar und professionell gegenüberreten, wenn sie noch unsicher ist, wie sie als Lehrerin sein will? Wie kann sie im Team mitdenken und mitgestalten, wenn sie noch nicht weiß, was denn alles zur Arbeit innerhalb einer Schule gehört und welche ungeschriebenen Gesetze sie selbstverständlich beachten muss. Die Freude, die verantwortungsvolle Tätigkeit nun eigenständig zu übernehmen, wird also von großen Zweifeln begleitet, die Sache recht zu machen (Keller-Schneider, 2020).

Auch Dammerer & Symoni-Klinger stellen nach einer Ratingkonferenz fest, dass es einer Stärkung der Kompetenzen beginnender Lehrpersonen als Belastungsreduzierung braucht, weil der Berufseinstieg eine herausfordernde Phase für beginnende Lehrpersonen ist und viele neue Aufgaben als belastend empfunden werden. Da professionelles Handeln im Lehrberuf eine Vielzahl von Kompetenzen voraussetzt, die im Laufe des Studiums in ihrer Komplexität nicht erlernt werden können, ist eine Begleitung der beginnenden Lehrpersonen durch eine Mentorin bzw. einen Mentor sinnvoll: Zum einen ist für die*den Mentee eine Auseinandersetzung mit den neuen Herausforderungen notwendig, um so eine Weiterentwicklung in der Kompetenz zu erfahren; es ist für die Mentorin bzw. den Mentor aber auch wichtig, die Bedürfnisse, Belastungen und fehlenden Kompetenzbereiche der beginnenden Lehrpersonen zu kennen. Bereiche, wie Umgang mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern und eine hohe Anzahl an Unterrichtsstörungen wurden als besonders belastend eingestuft. Um eine Reduzierung der Belastungen zu erwirken, sollen die beginnenden Lehrpersonen in ihren Kompetenzen gestärkt werden, um die Belastungssituation durch ihr eigenes Handeln zu meistern. Eine Stärkung im Bereich der Selbstkompetenz bildet die Basis für die professionelle Weiterentwicklung und die erfolgreiche Bewältigung von Belastungen (Dammerer & Symoni-Klinger, 2020). Defizitorientierung, die noch dazu Leistungsdruck durch Beurteilung enthalten würde, wäre hier fehl am Platz.

Das Ziel zur Förderung der Selbstkompetenz scheint dem Ansinnen einer prinzipienorientierten Pädagogik nach „Hilfe zur Selbstführung und Selbstbetrachtung“ sehr ähnlich zu sein. Es wird dort gefragt, wie Lehrende zum Ausdruck bringen können, dass das Wahre, das Gute, ja die Vernunft maßgeblich werde für jedes Denken und Handeln? Wie können diese dafür sorgen, dass Lernende selbst ihre eigenen Handlungen messen lernen. Nicht Lehrende beurteilen dann die Handlungen ihrer ihnen anvertrauten Schüler*innen, sondern sie führen sie zur Möglichkeit, zu einem Urteil über sich selbst zu kommen (Heitger, 1983).

Bei den Mentees Wissen und Haltung zu entwickeln, muss demnach das gemeinsame Bemühen jeder Lehrerbildung sein, damit diese als zukünftige Lehrer*innen bei ihren Schüler*innen dann wieder Wissen und Haltung entwickeln können. Dies wird gelingen, wenn die Geleitworte des Rektors der PHNÖ zum Band „Mentoring im pädagogischen Kontext“: „Mentoring ist nie Besserwisserei, aber es soll zum Bessermachen führen“ und „Mentoring ist andere erfolgreich machen“ keine pädagogischen Sonntagsreden bleiben, sondern von verantwortungsvollen Pädagoginnen und Pädagogen umgesetzt werden, indem die Mentees zum Bessermachen geführt werden, um ihre Schüler*innen erfolgreich machen zu können (Rauscher, 2019).

4. Zusammenfassung und Ausblick

Das oben genannte Begleitwort zeichnet noch ein anderes Bild zur Thematik dieses Artikels: „Mentoring ist Brücke schlagen oder Brücke sein.“ Eine formvollendete stabile Brücke wird dann zur Allegorie auf die Überwindung scheinbarer Gegensätze zwischen den Rollen in der Lehrerbildung, den Generationen und den gesellschaftlichen Ansprüchen – man könnte eine solche Verbindung zwischen den Unterschiedlichkeiten menschlichen Seins auch Diversitätsbrücke nennen. In diesem Beitrag wurde versucht, die Brücke zwischen Resilienz und Mentoring zu konstruieren, die Verbindung zu analysieren und die stabilen Pfeiler aufzuzeigen. Rolle, Aufgaben und Ziele der Mentor*innen waren Inhalt der Auseinandersetzung dieser scheinbar unterschiedlichen Themenbereiche. Angeführte Studien zeigten deutlich, dass das Verständnis von Mentoring um die Bedeutung von Schüler*innen als Mentees zu erweitern ist.

Schließlich proklamiert Rauscher in seinen Geleitworten noch: „Ein guter Mentor ist, wer Hoffnung austeilt.“ Soll dieser Beitrag auch die Hoffnung geben, dass gute Mentor*innen Resilienz bei Mentees und Schüler*innen entwickeln und festigen.

5. Nachruf

Das wäre ein schöner Schluss und Ausblick gewesen. Doch vielleicht sollte man doch noch die Zuversicht ins Spiel bringen, die nur scheinbar das Gleiche wie Hoffnung ist. Diese kann man aufgeben – für Zuversicht aber braucht es Mut, Geduld und Liebe für die Menschen und das Leben.

Hoffnung ist wie ein Fernrohr.
Du richtest es auf eine Lösung, einen Menschen, ein Ziel
oder einen Gegenstand, den du gerne hättest.

Zuversicht ist wie ein kleines Ruderboot.
Du bringst es auf den richtigen Kurs.
Den Kurs lässt du nie aus den Augen,
aber dein Ziel ist eine Insel mit verschiedenen Anlegeplätzen,
nicht nur einem einzigen Steg.
(Brezina, 2022)

Wie im Konstruktivismus gibt es auf den Wegen zur Resilienzförderung nicht nur eine Lösung, sondern viele Orientierungen, die viabel sind. Entscheidungen sind aber nur nach bestem Wissen und Gewissen und basierend auf professioneller Erfahrung zu treffen.

Referenzverzeichnis

- Benard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school and community*. Portland.
- Brezina, T. (2022). *Besser als du denkst. Eine Erzählung über die Zuversicht*. edition a.
- Dammerer, J. & Symoni-Klinger, S. (2020). *Stärkung der Kompetenzen beginnender Lehrpersonen als Belastungsreduzierung*. R&E-Source: <http://journal.ph-noe.ac.at>.
- Fischer, D. & van Andel, L. (2002). *Mentoring in Teacher Education – towards innovative school development*. Paper presented at the 27th annual conference of ATEE, Warsaw, Poland.
- Fathi, K. (2019). Resilienz im Spannungsfeld zwischen Entwicklung und Nachhaltigkeit. Anforderungen an gesellschaftliche Zukunftssicherung im 21. Jahrhundert (S. 88). Springer.
- Fraefel, U. (2022). „Gutes Mentoring dient den Schüler*innen.“ In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren* (S. 63–74). Studienverlag.
- Heitger, M. (1983). *Beiträge zu einer Pädagogik des Dialogs* (S. 7). Österreichischer Bundesverlag.
- Keller-Schneider, M. (2020). Und nun bin ich Lehrer/in! Herausforderungen für berufseinstiegende und mentorierende Lehrpersonen. In J. Dammerer, Ch. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 41–58). Studienverlag.
- Mai, J. (2020). *Resilienzfaktoren: Die 7 Säulen der Resilienz*. <https://karrierebibel.de/resilienzfaktoren/#Was-sind-die-7-Saeulen-der-Resilienz>
- Mansfield, C. F. (2016). *Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework*. In *Teaching and teacher Education*. 54 (2016). <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X15300305>
- Morrison, G. M. & Redding Allen, M. (2007). *Promoting Student Resilience in School Contexts, Theory into Practice* (162–169). <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00405840701233172>
- Rauscher, E. (2019). Zum Geleit. In J. Dammerer, Ch. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen Wahrnehmen, wie wir bilden* (9–10). Studienverlag.

- Reivich, K. & Shatté, A. (2003). *The Resilience Factor. 7 Keys to Finding Your Inner Strength and Overcoming Life's Hurdles*. Three Rivers Press.
- Rutter, M. (2001). *Psychosocial adversity: risk, resilience, and recovery*. In J. M. Richman (Hrsg.), *The context of youth violence, resilience, risk and protection* (S. 13). Praeger Publishers.
- Sieland, B. (2007). *Wie gehen Lehrkräfte mit Belastungen um? Belastungsregulierung zwischen Entwicklungsbedarf und Änderungsresistenz*. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. Modelle – Befunde – Interventionen* (206–226). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1994). Educational resilience in inner cities. In M. C. Wang (Hrsg.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects*. Lawrence Erlbaum (137–170).
- Wiesner, C. & Gebauer, M. (2022). *Möglichkeiten für eine Pädagogik der Nachhaltigkeit. Umwelt, Mitwelt, Lebenswelt: Die Förderung von Naturkonzepten für eine kontextsensible und authentische Entwicklung*. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/1049>
- Wustmann, C. (2005). *Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung. Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen*. Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005), (192–206).
- Zechner, K. A. & Wiesner, C. (2022). *#Empathie meets nachhaltiges Lernen. Die Beziehung der Sozialpädagogik zur Nachhaltigkeit bzw. die Förderung von Emotionen und Empathie für eine kontextsensible und authentische Entwicklung und ein gemeinsames Lernen*. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/1051>
- Ziegler, A. (2009). Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse. In H. Stöger, A. Ziegler & D. Schimke (Hrsg.), *Mentoring: theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen* (S. 7–30). Pabst Science Publ.

Was kann Mentoring in der Ausbildung angehender Lehrkräfte zur Förderung von Resilienz beitragen?

Abstract

Im vorliegenden Beitrag wird in einer Zeit der Veränderung und der Unsicherheit das Thema Mentoring aus dem Blickwinkel der Resilienzforschung betrachtet. Die Transition von der sekundären zur tertiären Ausbildung stellt für Studierende eine große Herausforderung dar, aber auch der darauffolgende Übergang vom Studium in den schulischen Alltag ist ein sensibler Prozess, der den Berufseinsteiger*innen viel abverlangt. Daten aus der Resilienzforschung zeigen, dass die individuelle Resilienz entscheidend ist, wie Menschen mit herausfordernden Veränderungen und den damit oft einhergehenden belastenden Erfahrungen, aber auch Misserfolgen umgehen. Der Beitrag zeigt auf, was Mentoring leisten kann, dass junge Menschen, die sich für den Lehrberuf entscheiden, ihre persönliche Resilienz fördern, stärken und aufbauen können, um den beruflichen Anforderungen bestmöglich gewachsen zu sein.

1. Hinführung

Den Hochschulen kommt nach der Bologna-Zielsetzung die Aufgabe zu, ihre Studierenden so auszubilden, dass sie den komplexen Aufgaben des Berufslebens gewachsen sind (EK, 2014). Die Hochschulen begegnen dieser Aufgabe mit einer umfassenden theoretischen und praktischen Ausbildung der Studierenden. Sowohl während der praktischen Ausbildung als auch während der sogenannten Induktionsphase im ersten Berufsjahr werden den Studierenden bzw. den Berufseinsteiger*innen Mentor*innen¹ als Unterstützung und Begleitung in ihrer persönlichen und beruflichen Entwicklung zur Seite gestellt. „Zutaten“ für eine erfolgreiche Begleitung der Mentees sind nach Ziegler (2009) eine Ausbildung der Mentor*innen, eine überlegte Zusammensetzung der Mentoring-Teams, eine angemessene Dauer der Begleitung sowie häufige Kontaktmöglichkeiten, damit die Beziehungsebene aufgebaut werden kann. Diese Gelingensbedingungen für den Mentoringprozess finden sich speziell auf der Beziehungsebene auch in der Resilienzforschung wieder. Die Gestaltung von sozialen und strukturellen Kontexten werden als wirksamkeitsorientierte Ansatzpunkte zur

1 Als Mentor*innen gelten Lehrpersonen für die Begleitung von Berufseinsteiger*innen während der Induktionsphase. Als Praxislehrpersonen werden in Österreich Lehrpersonen bezeichnet, die Studierende während ihrer praktischen Ausbildung begleiten. Die Verwendung des Begriffs „Mentor*in“ im Text schließt die Praxislehrpersonen mit ein.

Förderung psychologischer Prozesse betrachtet (Cohen, Garcia & Goyer, 2017). Der beste Prädiktor für eine resiliente Entwicklung sind nach Luthar (2006) letztendlich immer stabile und unterstützende Beziehungen. Bezogen auf die Begleitung der schulpraktischen Ausbildung bzw. der ersten beruflichen Gehversuche der Mentees ist nicht nur entscheidend, dass eine Begleitung stattfindet, sondern auch, wie es den Mentor*innen gelingt, diese Begleitung beziehungsmäßig und fachlich so zu gestalten, dass Belastungen und Rückschläge erfolgreicher bewältigt werden können.

2. Einstieg in den Lehrberuf – Belastung mit Begleitung

Der Übergang vom Studium in den Beruf wird von den Berufseinsteiger*innen oftmals als belastend, ja sogar bedrohlich wahrgenommen. Sie müssen den Rollenwechsel meistern, sehen sich mit den hohen Anforderungen des Lehrberufs konfrontiert und erleben meist auch noch im privaten Bereich durch einen Ortswechsel und einhergehender neuer Wohnsituation eine Veränderung (Keller-Schneider, 2010). Diese Veränderungs- und Lernprozesse können Emotionen wie Unsicherheit, Frust, Angst, Ärger, Aggression bis hin zu Trauer auslösen. Für Kuhl (2001) sind in dieser Situation Mentor*innen wichtig, um die Mentees in ihrer selbstregulatorischen Kompetenz zu stärken und sie anzuregen, sich mit ihren Emotionen und Empfindungen auseinanderzusetzen. Österreichischen Lehrpersonen stehen in der Berufseinstiegsphase, die als einjährige Induktionsphase konzipiert ist (RIS, 2019), Mentor*innen zur Seite.

3. Mentoring – Herleitung und Definition

Der Ursprung und die Bedeutung des Begriffs Mentoring gehen auf die griechische Mythologie zurück. In Homers Epos „Odyssee“ vertraut Odysseus die Erziehung und Ausbildung seines Sohnes seinem Freund Mentor an, der in dieser Rolle zum Berater und väterlichen Tutor wird. Heute gilt Mentoring berufsgruppenübergreifend als Standard der Qualifizierung im Beruf und als gängige Methode der Personalentwicklung (Dammerer, 2020; Edelkraut, 2017). Mentoring kann als ein individueller Lernprozess definiert werden, „[...] in dem eine erfahrene Person (Mentor oder Mentorin) eine weniger erfahrene Person (Mentee) über einen längeren Zeitpunkt [...]“ begleitet (Schmid & Haasen, 2011, S. 14). Nach Ziegler (2009) ist diese Begleitung durch gegenseitiges Vertrauen und Wohlwollen mit dem Ziel der Förderung des Lernens, der Entwicklung und des Fortkommens der Mentees geprägt. Im hochschulischen und schulischen Kontext begleiten Mentor*innen Studierende im Praktikum und im Berufseinstieg, damit diese den komplexen beruflichen Anforderungen, auf die sie in der Ausbildung nur begrenzt vorbereitet werden können, bewältigen lernen.

4. Mentoring – Gelingensbedingungen und Herausforderungen

Die Art und Weise des Berufseinstiegs gilt als richtungsweisend für die berufliche Sozialisation. Die Wertschätzung, die den Berufseinsteiger*innen an der Schule entgegengebracht wird, das Einführen in die geltenden Regeln und Normen – auch in die informellen – sind

ein entscheidender Faktor dafür, in welche Richtung sich die Junglehrer*innen entwickeln (Paseka, 2008). Am bedeutendsten ist jedoch nach Martinuzzi (2007) der Einfluss der Kolleg*innen. Lehrpersonen nehmen somit in ihrer Funktion als Mentor*innen eine zentrale Stellung im Mentoring-Prozess ein, damit die Mentees den komplexen beruflichen Anforderungen professionell begegnen können. Die „Neuen“ sind aber auch eine wertvolle Ressource für bestehende Organisationen (Nehfort, 2022). Aus dem theoriegeleiteten Kriterienindex für ein erfolgreiches Mentoring von DuBois et al. (2002) lassen sich die wichtigsten Aspekte nach Fritz und Schmid (2019) in fünf Punkten zusammenfassen: konkrete Ziele vereinbaren und verfolgen, Mentor*innen schulen, sorgfältige Zusammenstellung der Mentoring-Paare, Mentoring-Dauer von mindestens einem Jahr sowie häufige Kontaktmöglichkeiten zur Beziehungsförderung.

Die gesetzlichen Rahmenbedingungen für den Einsatz von Mentor*innen finden sich in § 39 des Bundesgesetzblatts der Republik Österreich (§ 39a des Vertragsbedienstetengesetzes 1948: § 39a VBG 1948 BGBl. Nr. 86/1948 i. d. F. BGBl. I Nr. 211/2013), das regelt, dass Mentor*innen eine mindestens fünfjährige Berufserfahrung als Lehrperson an einer Schule haben und für die Begleitung von Berufseinsteiger*innen in der Induktionsphase entweder als Betreuungslehrkräfte im Unterrichtspraktikum oder im Rahmen der schulpraktischen Ausbildung bestellt sind oder einen einschlägigen Lehrgang absolviert haben. Die von DuBois et al. (2002) vorgeschlagenen häufigen Kontaktmöglichkeiten zur Beziehungsförderung erweisen sich in der Praxis aufgrund der eigenen Unterrichtstätigkeit der Mentor*innen oftmals als große Herausforderung. Die Zusammenstellung der Mentoring-Paare richtet sich zudem meist nach der Verfügbarkeit der Mentor*innen und weniger nach der Passgenauigkeit der Teams. Besonders in den Praxisphasen während der Ausbildung ist die empfohlene Mentoring-Dauer von mindestens einem Jahr schwierig umzusetzen. Die unterschiedlichen Erwartungen von Studierenden, Mentor*innen und Hochschullehrenden zeigen auf, wie schwierig es ist, die Begleitung in den Lehrberuf professionell und für alle Akteur*innen zufriedenstellend zu gestalten (Windl, 2022).

5. Mentoring und Resilienz

Die stabilen, unterstützenden Beziehungen, die im Mentoring-Prozess durch ausreichende Kontaktmöglichkeiten, die Passung der Mentoring-Paare sowie die Dauer der Begleitung grundgelegt werden, finden sich auch im Bereich der resilienten Entwicklung wieder. Gelingen die unter Punkt 4 genannten Rahmensetzungen, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass sich auch die individuelle Resilienz der Mentees erhöht, da sie in der Entwicklung ihrer persönlichen Widerstandskraft persönliche Unterstützung erfahren sowie in eine Struktur eingebettet sind, die Lernen und Entwicklung ermöglicht.

6. Resilienz – Begriffsdefinition und evidenzbasierte Resilienzfaktoren

Das Wort Resilienz hat zwei Wurzeln. *Resilere* aus dem Lateinischen, was zurückspringen oder abrallen bedeutet, und *resilience* aus dem Englischen, das mit Elastizität, Widerstandskraft, Strapazierfähigkeit bzw. Spannkraft übersetzt werden kann. Resilienz meint die Fähig-

keit „[...] Krisen im Lebenszyklus unter Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen zu meistern und als Anlass für Entwicklung zu nutzen“ (Welter-Enderlin & Hildenbrand, 2006, S. 13). Es wird also eine Risikosituation des Individuums durch Aktivierung zur Verfügung stehender Ressourcen positiv bewältigt und es kommt zu einer „[...] Aufrechterhaltung oder schnellen Wiederherstellung der psychischen Gesundheit während und nach Widrigkeiten“ (Kalisch, 2020, S. 28).

Als Konsens in der Resilienzforschung gilt mittlerweile, dass es sich bei Resilienz nicht um ein angeborenes Persönlichkeitsmerkmal handelt, so wie ursprünglich tendenziell angenommen, sondern um einen dynamischen Anpassungs- und Entwicklungsprozess. Je nach ausgeprägten Fähigkeiten und vorhandenem Erfahrungswissen kann Resilienz situationsabhängig eine variable Größe sein. In belasteten Lebenssituationen können auch resiliente Menschen psychische Beeinträchtigungen erleben. Resilienz kann also nicht ohne Weiteres von einer Belastungssituation auf eine andere übertragen werden (vgl. hierzu auch Duchek & Nicolaus, 2019)

Studien von Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse (2018) identifizieren sechs Kompetenzen (Resilienzfaktoren), die eine schützende Wirkung entfalten. Sie greifen überlappend ineinander und bedingen sich gegenseitig. Es sind dies die Selbst- und Fremdwahrnehmung, die Selbststeuerung, die Selbstwirksamkeit, die soziale Kompetenz, die aktive Bewältigungskompetenz sowie das Problemlösen.

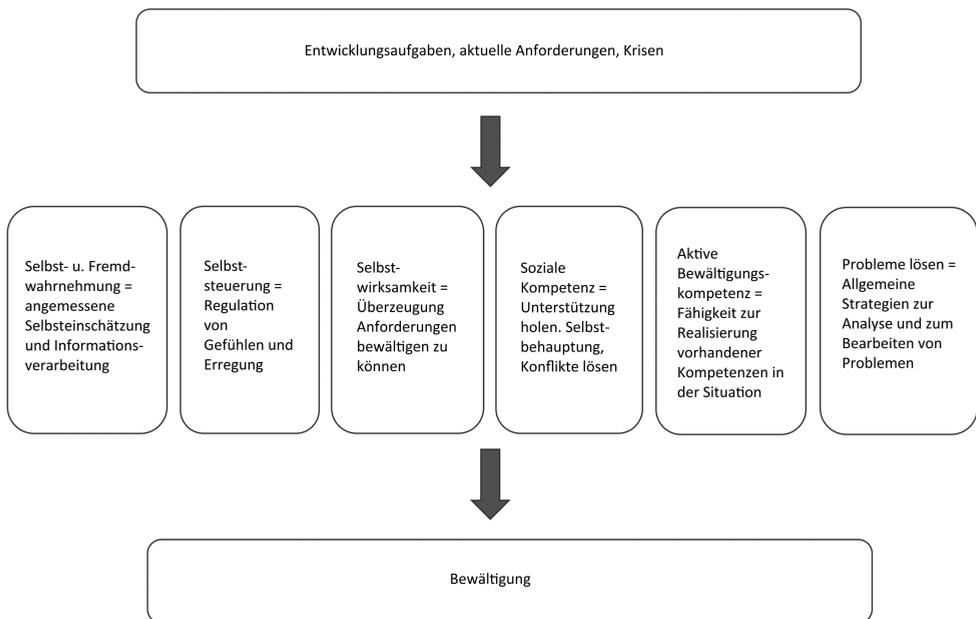


Abbildung 1: Resilienzfaktoren in Anlehnung an Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse (2018, S. 63)

Gilan, Helmreich und Hahad (2021) ergänzen die Aufzählung noch um weitere Faktoren. Dazu zählen der realistische Optimismus, der das Positive in Drucksituationen im Fokus hat, sowie das Empfinden, dass das eigene Leben Bedeutung und Sinn hat. Auch Religiosität und Spiritualität gewinnen in der aktuellen Resilienzforschung an Bedeutsamkeit. Hinzu

kommen noch die resilienznahen Konzepte *Hardiness* und *Salutogenese*, die gemeinsam mit den Neurowissenschaften bekannte und neue Aspekte betonen und auf die interdisziplinäre Ausrichtung der aktuellen Resilienzforschung hinweisen.

7. Die resiliente Lehrperson

Horward und Johnson (2004) beleuchteten in ihrer Studie die Merkmale resilienter Lehrpersonen. Die Forschenden ermittelten vor allem drei protektive Faktoren, die von den Teilnehmenden als erlernbar empfunden wurden. Dabei handelt es sich erstens um *Agency*, ein Begriff, der beschreibt, dass sich die Lehrperson als aktiv handelnde Person erlebt und ein gewisses Maß an Einfluss und Kontrolle auf Ereignisse nehmen kann. Das führt zur zweiten zentralen Dimension, die *eigene Kompetenz zu erleben* und die daraus entstehenden *eigenen Erfolgserlebnisse* bei sich und bei den Schüler*innen wahrzunehmen. Wenn diese beiden Komponenten durch den dritten Faktor, die *soziale Unterstützung* wirken, sei es im privaten oder schulischen Kontext, dann kann davon ausgegangen werden, dass im Zusammenspiel aller drei Faktoren die Resilienz der Lehrperson positiv beeinflusst wird (Görich, 2019).

In einer weiteren Zusammenschau von Studien zum Thema Resilienz bei Lehrpersonen an der Züricher Hochschule für Angewandte Wissenschaft (Luchsinger, 2010), lassen sich sieben personale Faktoren verdichten, die sowohl überlappende als auch ergänzende Dynamiken zur oben angeführten Studie zeigen. Resiliente Lehrpersonen suchen demnach fortwährend nach neuen Lernmöglichkeiten, entwickeln adaptive Strategien, um schulische Herausforderungen zu meistern, engagieren sich in professionellen Beziehungen mit anderen Lehrpersonen, lieben ihre Schüler*innen und sehen sie als wichtige Partner*innen einer demokratischen Lerngemeinschaft, besitzen einen starken Selbstwirksamkeitsglauben, sehen den Beruf als Berufung und haben klare Werte- und Moralvorstellungen (Luchsinger, 2010, S. 13–15).

Wann immer es zu einer bewussten Förderung dieser einzelnen Aspekte kommt, wird das die Resilienz der Lehrperson unterstützen. Kommen dann noch die Fähigkeiten hinzu, die eigenen Emotionen zu regulieren, sich selbst empathisch zu begegnen und Wege zu finden, die in der Praxis zu einer gelungenen Lebensbalance zwischen Spannung und Entspannung führen, dann ist ein Klima geschaffen, das Lebensraum zur Entwicklung – auch oder gerade in herausfordernden Situationen – gewährleistet.

8. Ausgestaltung von resilienzförderndem Mentoring

Der stabilste Faktor für eine resiliente Entwicklung von Mentees aus der Perspektive eines resilienzfördernden Mentorings ist in einer gelungenen Mentoring-Beziehung zu finden.

Gleichsam als Resümee ihrer Resilienzforschung in den letzten Jahrzehnten stellt Luthar (2006, S. 780) fest: „Resilience rests, fundamentally, on relationship.“

Für die Harvard-Professorin Amy Edmondson (2020, S. 40) ist „psychological safety“ eine entscheidende Grundvoraussetzung, dass wir dem begegnen können, was ist, es akzeptierend aufnehmen, es konstruktiv verarbeiten und bearbeiten und proaktive Handlungsschritte setzen können. Psychologische Sicherheit ist die zentrale Komponente, die Beziehung, Entwicklung und Lernen ermöglicht und auch einem *intelligenten Scheitern* Raum

gibt. Es liegt in den Händen der Mentor*innen, eine Arbeitskultur zu schaffen, in der man aus Fehlern lernen darf, ohne dass der persönliche Wert in Frage gestellt wird oder Mentees Angst haben müssen, bloßgestellt, beschämt oder in ihrer Würde verletzt zu werden. Dadurch erhöht sich die Bereitschaft der Mentees, sich zu öffnen und sich einzubringen. Ein angstfreies Klima ermöglicht besseres Lernen und bessere Leistungen. Um psychologische Sicherheit herzustellen empfiehlt Edmondson, ein gemeinsames Arbeitsverständnis zu entwickeln, das den Bezugsrahmen klärt und die Werte- und Sinnrichtung der Arbeit betont. Auf der Basis einer offenen und wertschätzenden Kommunikation, besonders in Krisensituationen, ist es wichtig, als Mentor*in produktiv auf Engpasssituationen zu reagieren, Scheitern zu entstigmatisieren und Defizite freundlich und klar zu benennen (Edmondson, 2020). Aufbauend auf dieser Stabilität und Sicherheit gebenden Beziehungsqualität können weiterführend die Ausführungen der Resilienz-Expert*innen Gilan, Helmreich und Hahad (2021) zur Entstehung der Selbstwirksamkeitserwartung auch auf die Förderung von Resilienz im Mentoring übertragen werden. Durch das Vertrauen, das die Mentor*innen in ihre eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen zeigen und das beobachtbare Kompetenzerleben in der Arbeitssituation können Mentees lernen, ihre eigenen Stärken wertzuschätzen. Das ist ebenso wichtig wie das Ermöglichen von Erfolgserlebnissen, die auf die eigene Kompetenz zurückzuführen sind und von den Mentor*innen positiv bewertet werden. Verbale Ermutigung und positives Feedback vonseiten der Mentor*innen entfalten eine ebenso stärkende Wirkung wie das Vertrauen, das den Mentees entgegengebracht wird. Gelingt es dazu, das eigene Stresserleben und Stressreaktionen als angehende Lehrperson in Anforderungssituationen in einer wertschätzenden, empathischen und entwicklungsförderlichen Beziehungskultur zu reflektieren, dann können die genannten Faktoren im lebendigen Zusammenspiel Wachstum ermöglichen und Resilienz fördern.

Nach Rönna-Böse & Fröhlich-Gildhoff (2012) können pädagogische Fachkräfte (in diesem Zusammenhang die Mentor*innen) bei den Mentees eine sogenannte kompensatorische Wirkung entfalten. Bedeutsam dabei ist, dass die Mentor*innen konstant verfügbar sind, Sicherheit vermitteln und feinfühlig und wertschätzend auf die Bedürfnisse der Mentees eingehen können. Sie bieten Vertrauen und Unterstützung, stärken das Selbstwertgefühl und das Selbstvertrauen der Mentees und vermitteln eine optimistische Grundhaltung. Anforderungen, die sie an die Mentees stellen, sind herausfordernd, aber bewältigbar und sie bieten individuelle, passgenaue Unterstützung an. Ermutigungen und eine konstruktive Rückmeldekultur tragen zu einem gelungenen, resilienzfördernden Mentoring bei.

9. Conclusio

Wenn die Rahmenbedingungen und Anforderungen an ein erfolgreiches Mentoring, wie die Schulung der Mentor*innen, konkrete Zielarbeit, passgenaue Zusammenstellung der Mentoring-Paare, die Mentoring-Dauer von mindestens einem Jahr und häufige Kontaktmöglichkeiten zur Beziehungsförderung erfüllt werden können (Fritz & Schmid, 2019), dann steigt auch die Wahrscheinlichkeit, dass sich die individuelle Resilienz der Mentees erhöht. Treffen die im Beitrag genannten Faktoren für eine resiliente Entwicklung der Mentees auf eine proaktive, eigenverantwortliche und lernbereite Haltung eines Mentees, bietet das eine gute Grundlage für die Förderung und Weiterentwicklung von Resilienz bei angehenden Lehrpersonen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Rahmenbedingungen im Mentoring vorhanden und sichergestellt sein müssen, damit die Resilienzfördernden Faktoren wirksam werden können. Das Bewusstsein des Mentees, dass Resilienzentwicklung eng mit der Entwicklung persönlicher Ressourcen in Zusammenhang steht und als ein Teil der Persönlichkeitsentwicklung in Form eines eigenverantwortlichen, kontinuierlichen Prozesses einen fixen Platz im Alltag bekommt, ist hier von entscheidender Bedeutung.

So kann es gelingen, das eigene Leben und das derer, für die sie Verantwortung tragen, in positiver Weise zu prägen und zu beeinflussen.

Referenzverzeichnis

- Bundesgesetzblatt Nr. 86/1948 i. d. F. BGBl. I Nr. 211/2013 (2013). *Mentorinnen und Mentoren*. <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/1948/86/P39a/NOR40160595>
- Cohen, G. L., Garcia, J. & Goyer, J. P. (2017). Turning point: Targeted, tailored, and timely psychological intervention. In A. J. Elliot, C. S. Dweck & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (S. 657–686). Guilford Press.
- Dammerer, J. (2020). Mentoring für beginnende Lehrpersonen – ein Instrument der Personalentwicklung. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden*. Pädagogik für Niederösterreich, Band 10 (S. 59–72). Studienverlag.
- DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C. & Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 30 (2), 157–197.
- Duchek, S. & Nicolaus, M. (2019) Bologna, Employability und Resilienz. Der Einfluss der Hochschulbildung auf die Resilienz von Absolventen. *Das Hochschulwesen*, 67 (3), 76–81.
- Edelkraut, F. (2017). *Mentoring. Das Praxisbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer*. Springer.
- Edmondson, A. (2020). Angstfrei arbeiten. Psychological Safety im Unternehmen. *manager-Seminare*. Heft 269, 32–40.
- EK (Europäische Kommission) (2014). *Modernisierung der Hochschulbildung in Europa: Zugang, Studienerfolg und Beschäftigungsfähigkeit 2014*. Eurydice-Bericht.
- Fritz, A. & Schmid, F. (2019). *Mentoring an Hochschulen*. Eigenverlag: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF).
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönna-Böse, M. (2018). Resilienz, Resilienzförderung und Personenzentrierter Ansatz. *Gesprächspsychotherapie und Personenzentrierte Beratung*, 2 (18).
- Gilan, D., Helmreich, I. & Hahad, O. (2021). *Resilienz. Die Kunst der Widerstandskraft. Was die Wissenschaft dazu sagt*. Herder.
- Görich, K. (2019). *Fit fürs Klassenzimmer. Konzeption und Evaluation eines Resilienzförderungsprogramms für Lehramtstudierende*. Klinkhardt.
- Horward, S. & Johnson, B. (2004). Resilient teachers. Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7 (4), 399–420.
- Kalisch, R. (2020). *Der resiliente Mensch. Wie wir Krisen bewältigen. Neueste Erkenntnisse aus der Hirnforschung und Psychologie*. Piper.

- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Waxmann.
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme*. Hogrefe.
- Luchsinger, S. (2010). *Zur Persönlichkeit resilienter Lehrpersonen – Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit und proaktive Einstellung* (S. 12–15). Züricher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.
- Luthar, S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (S. 739–795). Wiley.
- Martinuzzi, S. (2007). *Der Berufseinstieg. Unterstützungsmaßnahmen für Lehrerinnen und Lehrer der Grundschule. Schulpädagogik und pädagogische Psychologie, Bd. 7*. LIT-Verlag.
- Nehfort, R. (2022). Ich bin neu! „Neu“ ist kein Defizit. In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog*. Pädagogik für Niederösterreich, Band 12. (S. 259–262). Studienverlag.
- Paseka, A. (2008). Über Unsicherheiten und schwankende Böden. Erfahrungen von Berufsanfängern mit der Organisation Schule. In W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen* (S. 245–262). VS Verlag.
- RIS (2019). *Induktionsphase*. BGBl. Nr. 86/1948 zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 211/2013. RIS Dokument (bka.gv.at)
- Rönnau-Böse, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2012). Einführung: Das Konzept der Resilienz und Resilienzförderung. In K. Fröhlich-Gildhoff, S. Fischer & J. Becker (Hrsg.), *Gestärkt von Anfang an – Resilienzförderung in der Kindheit* (S. 9–29). Beltz.
- Schmid, B. & Haasen, N. (2011). *Einführung in das systemische Mentoring*. Carl-Auer Compact.
- Welter-Enderlin, R. & Hildenbrand, B. (2006). *Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände*. Carl Auer.
- Windl, E. (2022). Begleitung in den Praxisphasen der Lehrerausbildung – der Schlüssel zum Erfolg? In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog*. Pädagogik für Niederösterreich, Band 12. (S. 21–37). Studienverlag.
- Ziegler, A. (2009). Mentoring. Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalysen. In A. Ziegler, H. Stöger & D. Schimke (Hrsg.), *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen* (S. 7–9). Pabst.

Resilienz – Was in den pädagogisch-praktischen Studien stark macht. Perspektiven von Studierenden im Bachelorstudium Primarstufe

Abstract

Studierende reflektierten resilienzförderliche Momente während ihrer pädagogisch-praktischen Ausbildung. Stärkende Elemente und Rahmenbedingungen, Situationen des Selbstwirksamkeitserlebens und Einflussmöglichkeiten auf die Entwicklung der psychischen Widerstandsfähigkeit von Schüler*innen wurden ebenso wie Visionen einer stark machenden Schule thematisiert.

Neben gelungener Unterrichtsgestaltung, erfolgreicher Schüler*innenperformanz und flexibler Handlungsfähigkeit in unerwarteten Situationen wurde auch die positive Beziehung zu den Schüler*innen als Situation, in denen Selbstwirksamkeit empfunden wurde, benannt und somit das Spektrum der Klassenführung in Betracht gezogen. Eingebettet in ein wertschätzendes Umfeld, das von Zutrauen von Mentor*innen und gemeinsamem Gestalten mit Kolleg*innen geprägt wird, konnten Feedback, Reflexion und Ideen wirksam werden. Eine stärkende Schule, die auf Werten wie Freude, Kommunikation und Inklusion basiert, bedarf des Miteinanders, des Einbringens der unterschiedlichsten Stärken und der gegenseitigen Ermunterung von allen Agierenden. Somit wurden personale, soziale und umweltbezogene protektive Faktoren als bedeutsam erlebt, durch welche Mentoringprozesse positiv und resilienzförderlich beeinflusst werden.

1. Einleitung

Die Resilienzforschung (Lösel et al, 2015; Werner, 2005; 2015), die auf den Prozess der positiven Anpassung und Bewältigung (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2022, S. 14 f.) fokussiert, und das Salutogenese-Konzept, welches Schutzfaktoren zur Erhaltung der Gesundheit ins Zentrum stellt (Antonovsky, 1997), blicken schwerpunktmäßig auf Ressourcen und Schutzfaktoren von Menschen und vertreten den Ansatz, dass allen Menschen die Möglichkeiten zur Verfügung stehen, die helfen, mit spezifischen Herausforderungen umzugehen.

Das Selbstwirksamkeitserleben spielt dabei als Resilienzfaktor eine elementare Rolle. Diesem wurde bei einer Befragung einer Studierendengruppe des Bachelorstudiums Primarstufe im fünften Ausbildungssemester am Ende ihrer pädagogisch-praktischen Tätigkeit an einer Schule nachgegangen. An jener Einrichtung absolvierten die Studierenden wöchentliche Tagespraktika. Allein oder in Zweiertteams unterrichteten neun Studierende

Schüler*innen, die im Rahmen eines Resilienz-Projekts bezüglich ihrer emotionalen, sozialen, kognitiven und körperlichen Selbstkonzepte befragt wurden. Engel (2015) sieht ein stabiles Selbstkonzept als wesentliche Grundlage für das gesunde Aufwachsen von Kindern und entwickelte den hierfür eingesetzten Selbstkonzeptfragebogen für Kinder (SKF), der auf dem Shavelson-et-al-Modell des Selbstkonzepts (1976, zit. n. Engel 2015, S. 237) basiert und sich aus dem akademischen und nicht akademischen Selbstkonzept, welches aus sozialen, emotionalen und körperlichen Elementen besteht, zusammensetzt. Die Studierenden selbst kannten die verwendeten Fragebögen, waren aber im Forschungsprozess weder in die Datenerhebung noch in die Auswertung involviert.

2. Resilienz

Welter-Enderlin (2012, S. 13) beschreibt Resilienz als die Fähigkeit, Krisen im Lebenszyklus unter Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen zu meistern, und diese als Anlass für Entwicklung zu nutzen. Die im deutschsprachigen Raum häufig verwendete Begriffsbestimmung von Wustmann (2004, S. 18) definiert Resilienz als die „Fähigkeit, erfolgreich mit belastenden Lebensumständen und negativen Stressfolgen umzugehen“ und als die „psychische Widerstandsfähigkeit gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“.

Schutzfaktoren und förderliche Bedingungen können individuelle Eigenschaften eines Menschen, zudem das direkte Umfeld, zum Beispiel das Mikrosystem Familie oder das Mikrosystem Schule, sowie das weitere Umfeld, das Makrosystem sein. Positive Temperamenteigenschaften und intellektuelle Fähigkeiten sind auf der personalen Ebene förderlich, Resilienzfaktoren wie positive Selbstwahrnehmung, Selbstwirksamkeit und Selbststeuerung sowie darauf aufbauend soziale Kompetenz, der Umgang mit Stress sowie Problemlösefähigkeit sind individuelle Eigenschaften. Das Mikrosystem Schule betrachtend, sind klare, transparente und konsistente Regeln und Strukturen, ein wertschätzendes Klima, das sich durch Wärme, Respekt u. Akzeptanz zeigt, ein hoher, angemessener Leistungsstandard sowie die positive Verstärkung der Leistungen und Anstrengungsbereitschaft förderlich. Positive soziale Beziehungen, die Förderung von Resilienzfaktoren sowie produktive Kooperationen mit Eltern und anderen Institutionen stärken das schulische Miteinander (Bronfenbrenner, 1986; Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2022, S. 30; Wustmann, 2016, S. 44). Organisationale Resilienz setzt sich aus der Widerstandsfähigkeit in Krisensituationen, der Erholungsfähigkeit und der Lernfähigkeit einer Einrichtung zusammen. Riedel et al. (2021) beschreiben eine Wirkungsstätte, an der Gefühle von Sicherheit, Ruhe, Verbundenheit, Selbst- und kollektiver Wirksamkeit vorherrschen und eine positive Zukunftsorientierung wirkt, als protektive organisationale Wirkfaktoren. Im weiteren sozialen Umfeld ist es bedeutsam, dass es auch dort verlässliche Personen gibt, die Sicherheit schaffen, Vertrauen fördern und als positive Vorbilder dienen. Ein Ausprobieren, das Entdecken von Interessen, welchen man auch nachgehen kann, und die Möglichkeit, einer sinnvoll erscheinenden Beschäftigung nachgehen zu können, stärkt die Person (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2022, S. 30; Wustmann, 2016, S. 44–47).

Daniel und Wassell (2002, S. 13) nennen als Grundbausteine der Resilienzförderung eine sichere Basis, eine gute Selbstwertschätzung, welche auf Selbstvertrauen aufgrund von Kompetenzerfahrung basiert, und ein Gefühl von Selbstwirksamkeit, von Einfluss und Wir-

ken eigenen Handelns sowie von eigenen Stärken und Grenzen. Die Fragen nach der Selbstwirksamkeit der Lehrperson und nach den Möglichkeiten, die die Studierenden sehen, im Rahmen ihres Schulpraktikums auf die Schüler*innen zu nehmen, fokussieren diese personalen Aspekte. Die Frage nach dem resilienzförderlichen Umfeld, welches stärkt und auch eine resiliente Schule ausmacht, zielt auf soziale Ressourcen ab.

Insgesamt gilt es zu beachten, dass es sich bei Resilienz nicht um eine stabile Größe handelt, sondern es bedarf der Reflexion der Prozesshaftigkeit variabler und situations- bzw. kontextabhängiger Bedingungen (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2022, S. 9–11).

3. Selbstwirksam in der Schule während der schulpraktischen Ausbildung

Selbstwirksamkeit als Überzeugung subjektiver Kontrollierbarkeit bzw. Kompetenzerwartungen in verschiedenen Anforderungssituationen (Bandura, 1977; Schwarzer & Jerusalem, 2002) ist ein bedeutsamer Aspekt in Bezug auf Ausübung des Lehrberufs sowie der Belastbarkeit. Schmitz und Schwarzer (2002) erkannten, dass selbstwirksame Lehrer*innen deutlich mehr Engagement zeigen als wenig selbstwirksame und dass in Bezug auf Beziehungsförderung ein depersonalisierter, von Distanz gekennzeichneter Umgang (Wiesner, 2022) mit Schüler*innen impliziert, dass eine Lehrperson beispielsweise weniger davon überzeugt ist, auch Schüler*innen mit herausforderndem Verhalten erfolgreich unterrichten zu können.

Im Folgenden wird dargestellt, in welchen Situationen während des unterrichtspraktischen Tätigseins sich die Studierenden selbstwirksam fühlten, wodurch bzw. durch wen dies gestärkt wurde, welche Möglichkeiten der Einflussnahme auf die Resilienz der Schüler*innen sie sehen und was Schule als resilienzförderliches Umfeld ausmacht.

Anhand dieser Leitfragen wurden Studierende des fünften Semesters des Bachelorstudiums Primarstufe während ihrer pädagogisch-praktischen Studien interviewt. Nach einer individuellen Reflexion, bei welcher die Befragten stichwortartig Kernideen notierten, präsentierten sie ihre Ergebnisse den Studienkolleg*innen bzw. den Fragenstellenden. Die entstandenen Verschriftlichungen wurden mittels zusammenfassender Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) ausgewertet.

3.1 Selbstwirksamkeitserleben der Studierenden

Bezüglich der Wahrnehmung von Selbstwirksamkeit während der Praxisphase bezogen sich fast alle Befragten auf ihre Tätigkeiten im Prozess des Unterrichts sowie auch auf die Reaktionen der Schüler*innen.

Eine Studierende nahm auf ihre personale wie fachliche Selbsteinschätzung mit den Worten „Wenn ich zufrieden mit mir bzw. dem Unterricht bin, erlebe ich mich als selbstwirksam“ Bezug, weitere auf das Empfinden von Selbstbewusstsein bzw. von Selbstverständlichkeit, welches sich einstellt, wenn sie vor der Klasse stehen.

Den Fokus auf die Kinder legend, wurden Situationen genannt, bei denen den Arbeitsaufträgen Schüler*innenaktivitäten folgten, bei welchen inhaltliche Aufforderungen wie vorgesehen umgesetzt wurden bzw. wenn die Schüler*innen mit Aufgaben gut zurechtkamen.

Entsprachen sowohl das Anforderungsniveau als auch die Qualität der Erklärung dem Lernstand bzw. der Auffassungsgabe der Kinder, nannten die Studierenden diese gelingenden Momente als bestärkende Erfahrungen. Der Wissenszuwachs und auch das Interesse der Kinder am Thema bzw. der Spaß am Arbeiten wurde ebenfalls als bedeutsam erlebt.

Während manche einen flüssigen Ablauf, der wie geplant durchführbar war, als Indikator für Selbstwirksamkeit hervorstrichen, erlebte eine Person dieses Gefühl vor allem, wenn unerwartete bzw. unvorhersehbare Situationen erfolgreich gemeistert wurden.

Im Zuge des durchgeführten Unterrichts setzten einzelne Studierende mündliche Feedbackmethoden ein, die sich auf Inhalte bzw. Methoden bezogen. Aus dieser Rückmeldung wurden Schlüsse auf die Performanz gezogen. Fiel das Feedback der Kinder positiv aus, wirkte dies motivierend auf die Studierenden. Sie waren zufrieden mit sich und dem Unterricht.

Insgesamt nahmen Rückmeldungen einen wichtigen Einfluss auf das Selbstwirksamkeitserleben. Da Lehrer*innenhandeln auf einer kommunikativen und interaktiven Ebene stattfindet, ist die Einbeziehung der unterschiedlichen Perspektiven und das Reflektieren von Vorkommnissen, Ungewissheiten, Herausforderungen und Irritationen bedeutsam. Um zu differenziertem Wissen zu gelangen, bedarf es eines Abgleichs mit der Perspektive von anderen. Der Einsatz von Feedback ist hierbei eine wichtige Methode, die der Professionalisierung dient (Rinner, 2022, S. 225). Die Befragten schrieben positiver Rückmeldung sowie konstruktiver Kritik eine wichtige Funktion zu. Weniger die Unterstützung und Anleitung durch die Mentor*innen im Sinne des Ausbildungs-Ansatzes, sondern vielmehr die beratende und Feedback gebende Funktion durch Coaching im Sinne des Humanistischen Ansatzes von Begleitung wurde hier ebenso wie das Mentoring angesprochen. Sowohl motivierende Ermunterung und Stärkung als auch Förderung der Reflexion sollen, dem Kritisch-konstruktiven Ansatz folgend, Studierenden Wissen und Erfahrungen einbringen können, sodass diese auf Augenhöhe begleitet zu einer autonomen und professionellen Einstellung gelangen (vgl. Dammerer, 2020, S. 64). Durch bedürfnisorientierte Begleitung durch die Mentor*innen sollen Rahmenbedingungen geschaffen werden, um Anforderungen als bewältigbar wahrnehmbar werden zu lassen. Eigenständige Bearbeitung von Aufgaben sowie kollaboratives Mentoring, welches auf Augenhöhe stattfindet, und mit Erkenntnissen aus dem Feld bereichert, ermöglichen Lernzuwachs und Weiterentwicklung (Fraefel, 2018, S. 60; Weigl & Dammerer, 2022, S. 212). Inhaltliche und methodisch-didaktische Anregungen wurden in der Nachbesprechung des Unterrichts deutlicher kommuniziert, während in der Planungsphase die eigenen Ideen im Vordergrund standen. Das Vertrauen in die Gestaltungs- und Handlungskompetenz, das von den Mentor*innen entgegengebracht wurde, wirkte stärkend. In der einer Unterrichtssituation folgenden Reflexion von Ereignissen, Herausforderungen und Irritationen wurden konkrete, aus dem Unterricht resultierende Fragen behandelt und die Ideen bzw. Empfehlungen zur Weiterentwicklung spezifischer besprochen. Dieser ressourcenorientierte Umgang mit Differenzenerfahrungen, den Unterschieden von geplanten und eingetretenen Situationen, führt zu einer Erweiterung von Handlungsspielräumen (Nehfort, 2020; S. 280).

Neben gelingenden Unterrichtssituationen und zutrauenden, ermöglichenden Planungs- und Reflexionsgesprächen mit den Mentor*innen wurde auch die Beziehungskompetenz thematisiert. Eine Kontaktaufnahme in der Pause seitens der Kinder wurde von einer Person als für ihre Selbstwirksamkeit bedeutsam genannt. Eine weitere nannte die Arbeit mit den Schüler*innen als Quelle von Motivation und Auslöser von Freude.

3.2 Stärkung der Studierenden

Bei der Frage nach dem resilienzförderlichen sozialen Umfeld sehen sich Studierende durch die Mentor*innen, die Teampartner*innen und auch durch familiäre Unterstützung gestärkt. Auf häufigsten wurde neben der Beziehung zur Mentorin*zum Mentor, jene zur Kollegin*zum Kollegen, welche die Teampartner*in während des Praktikums war, genannt. Die Studie von Kuhn und Hagenauer (2021, S. 395) zeigte, dass eine qualitätsvolle Beziehung zur Mentorin*zum Mentor positiv mit der Motivation der Studierenden in Beziehung steht, was sich mit der Befragung der Studierenden deckt. Das Vertrauen zur Mentorin*zum Mentor nahm eine wichtige Rolle ein. Die Funktion als Vorbild bzw. als Rollenmodell wurde ebenso wie ein freundliches Verhältnis benannt. Unabhängig davon, ob die Beziehung zur Mentorin*zum Mentor als freundschaftlich oder als professionell-wohlwollend empfunden wurde, war es bedeutsam, in einer wertschätzenden Atmosphäre selbstsicher, reflexiv und kritikfähig agieren zu können.

Eine weitere Unterstützung bezüglich Reflexion und theoretischen Wissens wurde der Praxisberatung, welche durch eine Lehrperson der Pädagogischen Hochschule verkörpert wird und am Schulstandort die Studierenden und Mentor*innen begleitet, zugeschrieben. Weigl und Dammerer (2022, S. 214 f.) befragten Mentor*innen, die Neulehrer*innen unterstützten, nach deren häufigsten Anfragen und auch deren Erfahrung war es, dass sich das Mentoring vorrangig auf Selbstkompetenz, organisatorische Fragen und Beziehungskompetenz bezog, gefolgt von didaktischen Möglichkeiten und Gesprächserfahrungen und dass selten fachliche Fragen an die Mentor*innen gestellt wurden.

Das Miteinandergestalten und Feedbackgeben war eine bedeutsame Aufgabe der Teampartnerin*des Teampartners während der pädagogisch-praktischen Ausbildung, der*dem eine wichtige Rolle beim Vermitteln von Selbstwirksamkeit zufiel. Auch die übrigen Kolleg*innen und deren Interesse am Geschehen in der Klasse spielen bei der Stärkung eine Rolle. Nach dem gestalteten Schultag fand am Schulstandort eine das Praktikum begleitende Lehrveranstaltung mit der gesamten Studierendenengruppe statt, in welcher die Geschehnisse des Tages berichtet und diskutiert werden konnten. Die Aufmerksamkeit, interessiertes Nachfragen sowie wertschätzendes und konstruktives Feedback stärkten die Erzählenden. Rothland (2013, S. 231–250) betonte die Bedeutung kollegialer Beziehungen als Entlastungs- und Schutzfaktor und thematisierte das Potenzial kollegialer Unterstützung selbst bei weniger selbstwirksamen Lehrpersonen.

Außerhalb der direkt agierenden Personen stärkte die Familie teils durch emotionalen Zuspruch, teils durch den Ratschlag von Elternteilen, die selbst im Lehrberuf tätig waren, mit welchen bei Unsicherheiten Rücksprache gehalten werden konnte und die mit Erfahrungen unterstützten.

3.3 Einfluss auf Schüler*innen

Die Frage nach den Möglichkeiten der Einflussnahme auf eine resiliente Entwicklung durch Studierende, die in einem bestimmten Zeitraum die Kinder wöchentlich unterrichten, greift die Betrachtung des weiteren Umfelds auf. Ein Befragter wies auf die Limitation durch die Zeit in der Praxisschulklasse hin und auf die daraus folgende Eingeschränktheit der Möglichkeiten. Allgemein wurde von allen das Potenzial gesehen, Kinder auf ihrem Weg

zu unterstützen. Argumentiert wurde damit, dass Schüler*innen Stärken und Schwächen sehr schnell zeigen. Die Stärken zu nutzen und den Schwächen mit Förderung zu begegnen, sei daher bedeutsam, wobei sich dies nicht nur auf kognitive bzw. inhaltliche Elemente begrenzen ließe, sondern auch den sozial-emotionalen Bereich miteinschließe. Das Fokussieren der individuellen Stärken wurde auch durch Maßnahmen wie unterschiedliche Sozialformen, Problemlösungsaufgaben im Team sowie soziales Lernen konkretisiert. Individualisierung und Differenzierung durch Materialien sowie Inklusion aller Schüler*innen im Klassenverband und das Stärken des Zusammenhalts seien unabdingbar. Loben, das Zulassen von Gefühlen und das Anhören und Tolerieren verschiedener Meinungen wurde ebenso als resilienzförderlich genannt wie Motivierung. Wertschätzung wurde besonders hervorgehoben. Die aktuellen Ereignisse während der Covid-19-Pandemie thematisierend, wurde die Bedeutung hervorgehoben, Erzählgelegenheiten zu schaffen und durch eine bewusste Erhöhung der Sprechkanäle für die Kinder Entlastung zu bieten und gleichzeitig am harmonischen Miteinander zu arbeiten.

Ruhe zu vermitteln, auf die Person einzugehen und selbst stark aufzutreten, schien einer*inem weiteren Befragten wichtig, die*der ebenso wie andere Kolleg*innen auf das Auftreten als Lehrperson Bezug nahm. Eine Person reflektierte die Präsenz in der Klasse und betonte, sich zu trauen, Lösungsvorschläge anzubieten und dass es allgemein leichtfällt, unterstützend zu sein.

Durch Informationen, Tipps und Verbesserungsvorschläge durch die Mentor*innen und Praxisberater*innen sowie damit einhergehende Reflexion der Studierenden könne der Weg zur guten Unterstützung der Kinder intensiviert werden.

3.4 Visionen einer stärkenden Schule

Die Frage, was Schule braucht, um resilienzförderlich zu wirken, wurde hinsichtlich der Aspekte von Unterricht und Haltung einzelner Personen sowie der Einstellung von Lehrendenteams reflektiert.

Der Wunsch nach der Möglichkeit, den Unterricht so verwirklichen zu können, dass er den eigenen Vorstellungen entspricht und individuell mit genug Raum sowie Zeit arbeiten zu können, wurde genannt.

Die Schüler*innen fokussierend, wurden Aspekte wie gerechte Beurteilung oder Stärkenfokussierung behandelt. Auf Stärken aufzubauen, statt sich auf Schwächen und Defizite zu konzentrieren, sei wichtig. Dazu brauche es Programme, um Stärken zu erkennen und so Förderungsmöglichkeiten zu identifizieren. Durch individuelle Vertiefungsmöglichkeiten Interessen nachgehen zu können und so Begabungen zu entdecken und Potenziale zu entwickeln, sei dabei bedeutsam.

Auf der sozialen Ebene wurden soziale Integration, Toleranz und interkulturelle Kompetenzen angesprochen sowie Ideen genannt, wie man sich mit Vorurteilen auseinandersetzen und bewusster agieren könne.

Neben dem Unterrichtsklima wurde der Zusammenhang im Schulteam näherer Betrachtung unterzogen. Kolleg*innen, die Rückhalt bieten, auch positiv kritisieren und „aufbauen“, wurden als hilfreich erkannt. Viel Feedback, sowohl von Lehrer*innen als auch von Schüler*innen, könnte einer resilienzförderlichen Schule zugutekommen, in der offene und transparente Kommunikation, gemeinsame Reflexionen im Team und regelmäßiger

Austausch aller Beteiligten gelebt wird. Werden durch Mentoring-Prozesse Kommunikation sowie kritischer Austausch unter Kolleg*innen von Anfang an befördert, soll dies den Studierenden den Berufseinstieg erleichtern (Dammerer, 2020).

Damit dies gelingt, braucht es eine verlässliche Schulleitung, die hinter dem Team steht, sowie ein Lehrerkollegium, das Zusammenhalt, Inklusion bzw. Vielfalt, Offenheit, Teamgeist, Empathie und Freude als handlungsleitende Werte versteht, zu Absprachen bereit ist, und so Kommunikation, Kooperation, Unterstützung und Freude das Miteinandergestalten prägt. Werte-Orientierung spielt im Kontext von Resilienz eine Bedeutung, da diese sich auf körperliche wie auf die seelische Gesundheit auswirkt und bei der Bewältigung von Stressoren unterstützen kann (Nicolay, 2005, S. 511, zit. n. Wiesner, 2020, S. 231). Es bedarf daher Lehrpersonen, denen diese persönlichen wie berufstypischen Werte wichtig sind, und Akzeptanz aller im schulischen Feld Tätigen samt deren persönlichen Stärken und Schwächen, damit jede*r die individuellen Begabungen, Interessen und Stärken einbringen und an der Gestaltung von Schule teilhaben kann.

4. Fazit

Als resilienzförderliche Elemente während der pädagogisch-praktischen Ausbildung im Bachelorstudium der Primarstufe betrachten Studierende einerseits die Möglichkeit des Einbringens ihrer Individualität, die Freiheit in der Gestaltung und die Möglichkeit des Ausprobierens, andererseits Zusammenhalt, gemeinsame Reflexion im Team sowie unterstützende Strukturen, die Experimentierraum sowie auch Halt gebende Unterstützung und Schutz bieten. Auf Basis von Selbstwirksamkeitserlebnissen soll die Ausbildung einer gefestigten, widerstandsfähigen Lehrer*innenpersönlichkeit gefördert werden. Ein starkes Umfeld setzt dabei Rahmenbedingungen, in dem vertrauensvoll ein konstruktives Miteinander und kreatives Problemlösen in einer wertschätzenden Atmosphäre möglich wird.

Es wurden personale, soziale und umweltbezogene protektive Faktoren benannt, die durch resilienzförderliche Mentoring-Prozesse begünstigt werden. Finden diese stärkennden Prozesse statt und wird der Wert des Zuhörens, des Vertrauens und des Zutrauens, des Begegnens auf Augenhöhe und der reflexiven Weiterentwicklung durch gelingende Kommunikations- und Kooperationsprozesse erkannt, sehen Studierende dies als Potenzial für die gesamte Schule, um Gesundheit und Resilienz aller zu fördern.

Referenzverzeichnis

- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit von Aaron Antonovsky*. In Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. In *Psychological Review*, 84 (191–215).
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. In *Developmental Psychology*, 22 (6), (723–742).
- Dammerer, J. (2020). *Mentoring für beginnende Lehrpersonen – ein Instrument der Personalentwicklung*. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogi-*

- schen Kontext. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden (59–72). Studienverlag.
- Daniel, B. & Wassel, S. (2002). *The Early Years: Assessing and Promoting Resilience in Vulnerable Children 1*. Jessica Kingsley Publishers.
- Engel, E.-M. (2015). *Der Selbstkonzeptfragebogen für Kinder (SKF). Entwicklung, Anwendung und psychometrische Überprüfung*. FEL-Verlag.
- Fraefel, U. (2018). *Die Wende zum kollaborativen Mentoring in Schulpraktika. Überblick zu empirischen Befunden, theoretischen Verortungen und Strategien der Transformation*. In C. Reintjes, G. Bellenberg & G. i. Brahm (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (41–66). Waxmann.
- Fröhlich-Gildoff, K. & Rönna-Böse, M. (2022). (6. Auflage). *Resilienz*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Kuhn, C. & Hagenauer, G. (2021). Zur Bedeutung der Qualität der Mentor-Mentee-Beziehung für die Zielorientierungen und das Hilfesuchen im Schulpraktikum. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und LehrerInnenbildung* (285–399). Waxmann.
- Lösel, F., Bliesener, T. & Köferl, P. (2015). On the Concept of „Invulnerability“: Evaluation and First Results of the Bielefeld Project. In M. Brambring, F. Lösel & H. Skowronek (Hrsg.), *Children at Risk*. 186–219. De Gruyter.
- Mayring, Ph. (2015). (12. Auflage). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Beltz.
- Nehfort, R. (2020). Abseits von „richtig“ und „falsch“. Perspektivenwechsel erweitert Handlungsräume. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (275–280). Studienverlag.
- Rothland, M. (2013). *Soziale Unterstützung. Bedeutung und Bedingungen im Lehrerberuf* (231–250). Springer Fachmedien.
- Schmitz, G. & Schwarzer, R. (2002): Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern – In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (192–214). Beltz.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (28–53). Beltz.
- Riedel, P.-L., Kulcar, V., Kreh, A., Reiter, M. & Juen, B. (2021). *Führen in der Krise – organisationales Krisenmanagement während der COVID-19-Pandemie („coronavirus disease 2019“) am Beispiel der Lebenshilfe Tirol*. PräV Gesundheitsf (2021). <https://doi.org/10.1007/s11553-021-00914-0>
- Rinner, S. (2022). Einfluss von Schülerfeedback auf professionelles Lehrerhandeln. Datenstütztes Feedback in der Induktionsphase. In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren* (223–233). Studienverlag.
- Weigl, I. & Dammerer, J. (2022). Welche Fragen stellen beginnende Lehrpersonen den Mentor*innen? In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren* (209–233). Studienverlag.
- Welter-Enderlin, R. & Hildenbrand, B. (2012). *Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände*. Carl-Auer-Systeme.

- Werner, E. (2005). *Resilience and recovery*. Findings from the Kauai longitudinal study. FOCAL POiNT Research, Policy, and Practice in Children's Mental Health Summer, Vol. 19 No. 1, 11–14.
- Werner, E. (2015). Vulnerability and Resiliency: A Longitudinal Perspective. In M. Brambring, F. Lösel & H. Skowronek (Hrsg.), *Children at Risk* (157–172). De Gruyter.
- Wiesner, C. (2020). Wertorientiertes Mentoring: Werte, Werthaltungen und Wertberührungen. Wert- und Sinnerfahrungen als Thema des Mentorings – Reflexionen und Klärungen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (213–241). Studienverlag.
- Wiesner, C. (2022). Kulturelle Nachhaltigkeit als Balance von Nähe und Distanz. Das Zusammenwirken von Anthropomorphismus, Subjektivierung, Empathie, Objektivierung und Dehumanisierung. In C. Sippl & E. Rauscher (Hrsg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren* (459–486). Studienverlag.
- Wustmann, C. (2004). *Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Beltz.
- Wustmann, C. (2016). (6. Auflage). *Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Cornelsen.

Mentoring als Mittel zur Förderung des Wohlbefindens von erfahrenen und angehenden Lehrkräften

Abstract

Dass sich Lehrer*innen am Arbeitsplatz Schule wohlfühlen, ist von zentraler Bedeutung für ihr Handeln im Beruf. Ob dies auch Aufgaben und Tätigkeiten im Mentoring einschließt, untersucht dieser Beitrag in drei Perspektiven. Auf der Grundlage theoretischer Überlegungen sowie von Befunden aus der Mentoring-Forschung wird betrachtet, inwieweit berufsbezogenes Wohlbefinden als Voraussetzung, Gestaltungsdimension und Ergebnis von Mentoring bedeutsam ist. Die Ergebnisse des so erarbeiteten Überblicks werden schließlich in Anlehnung an ein Modell des prosozialen Klassenzimmers zusammengefügt. Dieser systematische Überblick bietet eine Grundlage für empirische Untersuchungen zum Thema.

1. Einleitung

Mit ihrem Modell des prosozialen Klassenzimmers postulierten Jennings und Greenberg (2009) einen Zusammenhang zwischen dem Wohlbefinden von Lehrkräften und gesunden Lehrer-Schüler-Beziehungen, effektivem Klassenmanagement sowie dem Einsatz wirksamer Methoden zur Kompetenzförderung. Das Modell zeigt außerdem Zusammenhänge zwischen dem Wohlbefinden von Lehrkräften und einem gesunden Klassenklima sowie den Ergebnissen, die Schüler*innen im Unterricht erzielen, auf. Ergebnisse empirischer Forschungsarbeiten stützen die Modellannahmen. Gezeigt wurde beispielsweise, dass das Erleben positiver Emotionen im Beruf und die Berufszufriedenheit mit der Wahl effektiver Lehrstrategien und Methoden in Zusammenhang stehen und die Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen begünstigen können (z. B. Keller et al., 2014; Moè et al., 2010). Es gibt außerdem empirische Belege dafür, dass das Wohlbefinden von Lehrkräften mit dem Wohlbefinden und den Lernleistungen der Schüler*innen zusammenhängt (z. B. Bilz et al., 2022; Caprara et al., 2003; Duckworth et al., 2009).

Dieser Beitrag untersucht, ob sich die im Modell des prosozialen Klassenzimmers beschriebenen Zusammenhänge auch auf den Arbeitsbereich des Mentorings im Lehrberuf, also die Begleitung von angehenden Lehrer*innen während schulpraktischer Erfahrungen, übertragen lassen. In drei Kapiteln wird auf der Grundlage eines Literaturüberblicks analysiert, ob das Wohlbefinden erfahrener Lehrkräfte schlüssig mit der Aufnahme, Ausgestaltung und den erwarteten Wirkungen einer Tätigkeit als Mentor*in in Verbindung gebracht werden kann. Zuerst wird betrachtet, welchen Einfluss Aspekte des berufsbezogenen Wohlbefindens, wie Berufszufriedenheit und positive Emotionen, am Arbeitsplatz darauf haben,

dass sich erfahrene Lehrkräfte im Mentoring engagieren (Kapitel 2). Anschließend wird herausgearbeitet, durch welche Zugänge zur Mentoring-Tätigkeit Wohlbefinden gefördert werden kann (Kapitel 3). Schließlich wird betrachtet, ob es Hinweise darauf gibt, dass Wohlbefinden auch als Ergebnis von Mentoring betrachtet werden kann (Kapitel 4). In einer abschließenden Zusammenfassung werden die Ergebnisse der drei Recherchen zusammengeführt und Implikationen für Forschung und Praxis abgeleitet.

2. Wohlbefinden als Voraussetzung für Mentoring

Es gibt verschiedene Gründe dafür, dass erfahrene Lehrer*innen im Mentoring von angehenden Lehrkräften aktiv werden. Vordergründig scheinen Motivlagen zu sein, die das berufliche Selbstverständnis (z. B. Verantwortung für den Nachwuchs), den möglichen Nutzen für die eigene Arbeit (z. B. mehr Handlungsfreiheiten durch eine zweite Person) und die professionelle Weiterentwicklung (z. B. Reflexionsanlässe für die eigene Arbeit) beinhalten. Eine Tätigkeit im Mentoring wird zudem als Möglichkeit erlebt, Stillstand und Routinen zu durchbrechen (Schnebel, 2014).

Frenzel (2014) beschreibt auf der Grundlage theoretischer Überlegungen, dass Lehrer*innen, die öfter positive Erfahrungen im Schulalltag machen, besser Arbeitsbeziehungen aufbauen, offener gegenüber neuen Erfahrungen und Methoden und flexibler im Umgang mit Hindernissen sein können. Hingegen dürften Lehrkräfte, die eher negative Emotionen am Arbeitsplatz erleben, weniger aufgeschlossen für neue Methoden und Erfahrungen sein, insbesondere wenn deren Erfolg ungewiss ist. Übertragen auf das Mentoring, welches Aufgeschlossenheit für Neues, Unsicherheit und Anforderungen an gelingende Beziehungsgestaltung mit sich bringt, legen diese Überlegungen nahe, dass sich besonders solche Lehrkräfte für die Begleitung angehender Lehrkräfte interessieren und einsetzen, die Wohlbefinden im Beruf erleben. Wird für das Engagement im Mentoring auf Freiwilligkeit gesetzt, könnte also berufsbezogenes Wohlbefinden eine wichtige Entscheidungsgrundlage darstellen. Besteht hingegen eine Verpflichtung zum Mentoring, ist zu erwarten, dass Lehrkräfte mit einem hohen Maß an positiven Berufserfahrungen der Aufgabe offener gegenüberstehen, die Beziehung zu den angehenden Lehrer*innen besser gestalten und produktiver mit den Herausforderungen des Mentorings umgehen können. Damit wird auch nahegelegt, dass Mentor*innen mit einem höheren Maß an berufsbezogenem Wohlbefinden stärker von positiven Effekten der Arbeit als Mentor*in profitieren können. Dazu zählen eine gefestigte Identität als Lehrkraft, funktionale Beziehungen zu Schüler*innen und Kolleg*innen sowie erweitertes Wissen in Bereichen wie Pädagogik, Kommunikation und im Einsatz von digitalen Technologien (z. B. Davies et al., 1999; Hobson, 2020; Lopez-Real & Kwan, 2005; Templeton, 2003). Letztlich kann berufsbezogenes Wohlbefinden von Lehrkräften so auch in Zusammenhang damit gebracht werden, dass sie in ihrer Rolle als Mentor*innen weiter wachsen und hochwertige Unterstützungsangebote unterbreiten können. Dies ist im Hinblick auf den Unterstützungsbedarf der angehenden Lehrkräfte hochbedeutsam.

Schulpraxisphasen im Studium stellen für das Wohlbefinden angehender Lehrer*innen eine Herausforderung dar. In der Schulpraxis werden sie mit Aufgaben konfrontiert, die sich wesentlich von den bekannten Anforderungen des Studiums unterscheiden (z. B. Grosche & Dauner, 2017; Jantowski & Ebert, 2014; Schubarth et al., 2012). Dazu kommen Belastungen, die durch Arbeitsaufträge der hochschulischen Lernbegleitung entstehen können,

insbesondere, wenn diese als zusätzlich oder unpassend erlebt werden (Holtz, 2014; Kling, 2018; Seipp, 2016). Neben der Arbeitsbelastung ist in den hochschuldidaktischen Zielsetzungen von Praxisphasen, wie z. B. Selbstexploration, Selbstreflexion oder die Entwicklung einer professionellen Identität, eine potenzielle Bedrohung des durch eigene Schul- und Studienerfahrungen aufgebauten Berufs- und Selbstbilds zu erkennen (Meyer & Kiel, 2014). Einige Arbeiten weisen deshalb darauf hin, dass das Wohlbefinden angehender Lehrkräfte im Praktikum zu unterstützen ist, um zu ermöglichen, dass sich angehende Lehrer*innen auf die Erfahrungen in Praxisphasen einlassen, entwicklungsförderliche Reflexion vornehmen und Angebote des Mentorings annehmen können (z. B. Dreer, 2020b; Evelein et al., 2008; Hobson, 2020). Insofern erscheint Wohlbefinden aufseiten der Mentor*innen wie aufseiten der angehenden Lehrkräfte als eine bedeutsame Voraussetzung für ein funktionierendes Mentoring.

3. Wohlbefinden als Gestaltungsdimension von Mentoring

In der Erforschung von Mentoring werden oft das Entwickeln von Fähigkeiten und Kompetenzen sowie die Performanz angehender Lehrkräfte bei Unterrichtsversuchen in den Vordergrund gestellt. Selten werden dabei Emotionen und psychologische Bedürfnisse berücksichtigt (Hobson, 2020). Der konkrete Unterstützungsbedarf angehender Lehrkräfte liegt aber oft genau hier, wie zum Beispiel die Ergebnisse einer Interviewstudie von Weigl und Dammerer (2022) nahelegen. Hiernach sind wesentliche Themen der täglichen Mentorenarbeit überwiegend den Bereichen Rollenfindung und Selbstkompetenz der angehenden Lehrkräfte und viel seltener fachlichen Aspekten der Unterrichtstätigkeit zuzuordnen. Auch in anderen Untersuchungen wurde berichtet, dass angehende Lehrkräfte emotionale Unterstützung während schulpraktischer Ausbildungsphasen wünschen und schätzen (Beck & Kosnik, 2002; Hascher, 2012; Hobson, 2020) und dass sie im Schulpraktikum erfolgreicher sein können, wenn es gelingt, ihre psychologischen Bedürfnisse zu erfüllen (Dreer, 2020b). Das Leisten emotionaler und psychologischer Unterstützung wurde deshalb als Teil der Tätigkeiten erfolgreicher Mentor*innen herausgestellt (Beck & Kosnik, 2002; Hascher et al., 2004; Hobson et al., 2009). Wird den emotionalen und psychologischen Bedürfnissen der angehenden Lehrkräfte hingegen zu wenig Beachtung geschenkt, kann dies dazu führen, dass diese sich isoliert, entmutigt und demoralisiert fühlen (Hobson & Malderez, 2013; Hobson et al., 2008; Lofthouse & Thomas, 2014).

Aus der Forschung ist bekannt, dass bestimmte Verhaltensweisen von Mentor*innen dabei helfen können, die Bedürfnisse nach psychologischer Unterstützung angehender Lehrer*innen zu adressieren. Burger und Kolleg*innen (2021) konnten beispielsweise zeigen, dass ein konstruktivistisch orientierter Mentoring-Ansatz positiv mit der wahrgenommenen Erfüllung der Bedürfnisse nach Autonomie und Kompetenzerleben zusammenhängt und hohe Autonomie mit verringerter emotionaler Erschöpfung der angehenden Lehrer*innen einhergeht. Dieser Wirkungspfad legt nahe, dass ein autonomiegewährender Mentoring-Stil wünschenswerte Effekte auf das Wohlbefinden der angehenden Lehrkräfte haben kann.

Auf der Grundlage der Durchsicht unzähliger Forschungsarbeiten haben Orland-Barak und Wang (2020) vier grundsätzliche konzeptionelle Zugänge zum Mentoring herausgearbeitet. Zu diesen gehört neben einem situierten Ansatz („situated learning approach“), einem Ansatz der Kerntätigkeiten („core practise approach“) sowie einem kritisch-transfor-

mativen Ansatz („critical transformative approach“) auch ein wachstumsorientierter Ansatz („personal growth approach“). In Abgrenzung zu den anderen Ansätzen geht es in einem auf persönliches Wachstum ausgerichteten Mentoring um die Person und ihre professionelle Entwicklung in Abhängigkeit des aktuellen Entwicklungsstands. Diese Art des Mentorings hat ihre Wurzeln in der humanistischen Psychologie, die prominente Konzepte wie die der psychologischen Grundbedürfnisse (Maslow, 1943; Ryan & Deci, 2000) hervorgebracht hat. Im Kern des Ansatzes stehen drei Annahmen: (1) Psychologische und emotionale Unterstützung sind bedeutsam für die Erarbeitung eines positiven Selbstbilds und die professionelle Entwicklung angehender Lehrkräfte. (2) Persönliches Wachstum ist ein gestufter Prozess, der die Erfüllung bestimmter Bedürfnisse zur Erreichung einer nächsten Stufe bedingt. (3) Die Entwicklung von notwendigen Kompetenzen erfolgt darüber, dass angehende Lehrkräfte eine professionelle Identität mit eigenen Vorstellungen, Motiven und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen entwickeln und die Initiative zur Entwicklung ihrer Kompetenzen übernehmen können. In einem wachstumsorientierten Ansatz sind Mentor*innen sensibel für die psychologischen und emotionalen Bedürfnisse der angehenden Lehrkräfte und unterstützen diese dabei, Bedürfniserfüllung zu erreichen. Mentor*innen ermöglichen angehenden Lehrkräften, Vorstellungen von Schule und Unterricht zu entwickeln und auszuprobieren und sind eher zurückhaltend mit eigenen Ideen oder Ratschlägen. Im Zentrum der Arbeit steht eine positive und zugewandte professionelle Arbeitsbeziehung, die das Formulieren von realistischen Entwicklungszielen und eine konstruktive Reflexion von praktischen Erfahrungen unterstützt (Dreer, 2021; Orland-Barak & Wang, 2020).

In den vergangenen Jahren sind Mentoring-Konzepte entwickelt worden, die die lernende Person und nicht allein Fachfragen ins Zentrum stellen und daher besonders gut geeignet erscheinen, um das Wohlbefinden von angehenden Lehrer*innen zu adressieren. Als Beispiele dafür können ONSIDE Mentoring (Hobson, 2020) oder die bedürfnisorientierte Begleitung (Dreer, 2018, 2019) angeführt werden. Sie bieten wissenschaftlich fundierte Grundlagen für Qualifizierungsbemühungen von Mentor*innen, die bislang eher auf fachdidaktische und kommunikative Aspekte fokussiert waren.

In diesem Zusammenhang ist allerdings auch zu betonen, dass nicht allein die Mentor*innen die Verantwortung für eine qualitätsvolle Begleitung von angehenden Lehrkräften im Schulalltag tragen. Für ein Mentoring, das Wohlbefinden auf allen Seiten adressiert, ist auch ein schulisches Klima bedeutsam, das angehende Lehrkräfte willkommen heißt und die Arbeit von erfahrenen Lehrkräften im Mentoring wertschätzt (Kuhn et al., 2022).

4. Wohlbefinden als Ergebnis von Mentoring

Die Verbesserung des berufsbezogenen Wohlbefindens wird als ein wichtiges Motiv von Lehrer*innen dafür gesehen werden, sich in der Ausbildung von Lehrkräften zu engagieren (Kuhn et al., 2022; Richter et al., 2021). Tatsächlich stellt eine erfolgreiche Mentorentätigkeit, die funktionalen Beziehungen, das Erleben positiver Emotionen und Erfolgserlebnisse einschließen kann, positive Beiträge zum Wohlbefinden der Mentor*innen (Hollweck, 2019) sowie der Schulgemeinschaft in Aussicht (Cherkowski & Walker, 2019).

In einer kanadischen Studie mit über 1300 Teilnehmer*innen wurden Zusammenhänge zwischen Mentoring und dem Wohlbefinden angehender Lehrkräfte untersucht (Kutsyuruba et al., 2019). Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass das Wohlbefinden angehender Lehr-

kräfte im Mittel höher ausfällt, wenn sie im Praktikum von Mentor*innen begleitet werden. Es wurde ein positiver korrelativer Zusammenhang zwischen Mentoring und Wohlbefinden von angehenden Lehrkräften gefunden. Dieser fiel dann größer aus, wenn die angehenden Lehrkräfte gute Beziehungen zu ihren Mentor*innen berichteten. Der Zusammenhang zwischen Beziehungsqualität im Mentoring und Wohlbefinden der angehenden Lehrkräfte konnte auch in einer eigenen längsschnittlichen Untersuchung bestätigt werden (Dreer, 2021). Hier zeigte sich, dass die Beziehungsqualität zwischen Mentor*in und angehender Lehrkraft am Beginn eines 15-wöchigen Praktikums Vorhersagekraft für das gegen Ende der Praxisphase erfasste Wohlbefinden der angehenden Lehrkräfte hatte.

5. Synthese

Angelehnt an das Modell des prosozialen Klassenzimmers (Jennings & Greenberg, 2009) sollen die im vorliegenden Beitrag ausgearbeiteten Zusammenhänge für Wohlbefinden und Mentoring hier nochmals zusammenfassend illustriert werden (vgl. Abbildung 1).

Mentoring ist ein wichtiges Instrument im Kontext der Ausbildung angehender Lehrkräfte. Dass sich Mentor*innen in der Ausbildung angehender Lehrkräfte erfolgreich engagieren, ist jedoch keinesfalls selbstverständlich und kann nicht allein als Ergebnis einer Beauftragung oder der Teilnahme an einer Qualifizierungsmaßnahme betrachtet werden. Es ist vielmehr anzunehmen, dass das berufsbezogene Wohlbefinden von Lehrer*innen ein bedeutsamer Faktor dafür ist, ob sich Lehrkräfte überhaupt erfolgreich im Mentoring engagieren und sich auf diese Art der professionellen Beziehung einlassen können. Dazu passend konnte das Wohlbefinden der angehenden Lehrkräfte als bedeutsamer Faktor dafür herausgearbeitet werden, dass diese die Angebote des Mentorings annehmen und ihrerseits einen konstruktiven Beitrag zur Beziehungsgestaltung leisten können (Verbindungen mit grauen Pfeilen im Modell, Abbildung 1).

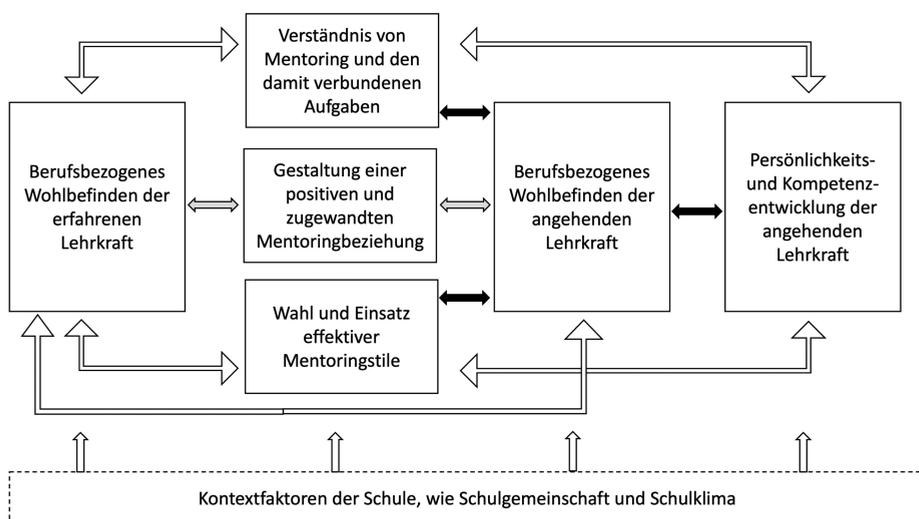


Abbildung 4: Zusammenhänge von Wohlbefinden und Mentoring, Modell adaptiert nach Jennings und Greenberg (2009), S. 494

Im Beitrag wurde des Weiteren gezeigt, dass sich das berufsbezogene Wohlbefinden von Lehrkräften in Verbindung damit bringen lässt, wie sie die mit Mentoring verbundenen Aufgaben verstehen und ausgestalten und welche Zugänge sie zur Bewältigung dieser Aufgabe wählen. Es kann erwartet werden, dass diese Aspekte in Zusammenhang mit dem Wohlbefinden (z. B. Erfüllung psychologischer Bedürfnisse) sowie der Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung der durch Mentoring begleiteten angehenden Lehrkräfte stehen (Verbindungen mit schwarzen Pfeilen im Modell, Abbildung 1). Ein wachstumsorientiertes Verständnis von Mentoring begründet eine Wechselseitigkeit möglicher Wirkbeziehungen. Werden bedeutsame Themen angehender Lehrkräfte, wie Emotionen, Motivation, berufliche Identität und Rollen adressiert, erscheinen auch mögliche Gewinne für das Wohlbefinden der Mentor*innen größer. So argumentiert Hollweck (2019) auf der Basis ihrer Befunde, dass das Wohlbefinden von erfahrenen Lehrkräften durch gute Beziehungen, positive Emotionen und Erfolgserlebnisse im Rahmen einer Mentoringtätigkeit profitiert.

Dass sämtliche Zusammenhänge im Kontext eines schulischen Nachwuchsklimas (Willkommens- und Anerkennungskultur) zu verstehen sind (Nehfort, 2022), ist im Modell ebenfalls dargelegt (Kasten mit gestricheltem Rahmen, Abbildung 1).

Diese Synthese, die auf theoretischen Annahmen und Einzelbefunden aufbaut, lädt zu systematischen Untersuchungen der beschriebenen Zusammenhänge ein. Insbesondere sind empirische Untersuchungen wünschenswert, die mit geeigneten Erhebungsverfahren die Perspektiven von Mentor*innen und angehenden Lehrkräften zusammenbringen. Während Arbeiten, die einzelne Zusammenhänge betrachten, helfen, die Beziehungen zwischen Aspekten von Wohlbefinden und Mentoring weiter aufzudecken, sind vor allem auch Ansätze erforderlich, die verschiedene Zusammenhänge zeitgleich fokussieren und so ein größeres Bild in den Blick nehmen. Mit Untersuchungen im Längsschnitt und mit Experimenten sollte versucht werden, entsprechende Wirkbeziehungen aufzudecken.

Für die praktische Arbeit im Mentoring zählt insbesondere die hier vermittelte Einsicht darin, dass Mentoring einiges Potenzial aufweist, um das Wohlbefinden erfahrener und angehender Lehrkräfte zu stärken. Dabei erscheinen eine gute Beziehungsqualität sowie bestimmte Formen des autonomiegewährenden und bedürfnisunterstützenden Mentorings besonders vorteilhaft und sollten deshalb in Qualifizierungsansätzen thematisiert und trainiert werden. Angehenden Lehrkräften könnte als Teil der Vorbereitung von Praxisphasen stärker bewusst gemacht werden, welche Motive bei Mentor*innen bestehen, sich in der Begleitarbeit zu engagieren und wie wichtig konstruktive Beiträge zur Beziehungsgestaltung auch ihrerseits sind.

Neben den im Beitrag thematisierten Zusammenhängen bietet Mentoring das Potenzial für die explizite Behandlung des Themas Wohlbefinden im Sinne eines fachlichen Gegenstands. Dammerer und Schramel (2020) konnten zeigen, dass die wohlbefindliche Berufspraxis angehender Lehrer*innen wesentlich von Vorkommnissen im Schulalltag beeinflusst wird. Andere Erhebungen zeigen, dass die Themen Belastung und Lehrergesundheit für angehende Lehrkräfte greifbar werden, wenn sie Schule und Unterricht in Praxisphasen miterleben und -gestalten (Jantowski & Ebert, 2014; Stiller, 2014). Deshalb erscheint die Argumentation nachvollziehbar, dass es für die Beschäftigung mit dem Thema Wohlbefinden im Lehrberuf kaum einen besseren Startpunkt gibt als Praxiserfahrungen im Rahmen des Studiums (Squires, 2019). Hier können erfahrene Lehrkräfte auf unterschiedliche Weise wirksam werden. Zunächst sind sie als Vorbilder aktiv, die über den beobachtbaren Umgang mit Anforderungen bedeutsames Verhalten vorleben. Zum Beispiel transportieren Mentor*innen über ihre Art der Pausengestaltung, wie wichtig ihnen Pausen sind und unter

welchen Bedingungen diese tatsächlich zur Erholung beitragen. Dazu können Mentor*innen Erfahrungen und Werthaltungen zum Thema Wohlbefinden durch gezielte Kommunikation weitergeben. Sie können zum Beispiel anekdotisch von herausfordernden Begebenheiten berichten und durch Kommentare deutlich machen, welche Haltung sie dazu einnehmen. In der hochschulischen Lernbegleitung von Praxisphasen können die Themen Wohlbefinden und Lehrer*innengesundheit zudem gewinnbringend adressiert werden (siehe Dreer, 2020a, als Beispiel für einen Ansatz). Entsprechende Angebote von Hochschulen könnten sich an Tandems aus angehenden Lehrer*innen und Mentor*innen richten und so den Austausch zum Thema im Kontext von Praxisphasen anregen und unterstützen.

Referenzverzeichnis

- Beck, C. & Kosnik, C. (2002). Components of a good practicum placement: student teacher perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 29 (2), 81–98.
- Bilz, L., Fischer, S., Hoppe-Herfurth, A.-C. & John, N. (2022). A consequential partnership: The association between teachers' well-being and students' well-being and the role of teacher support as a mediator. *Zeitschrift für Psychologie*, 230 (3), 264–275. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000497>
- Burger, J., Bellhäuser, H. & Imhof, M. (2021). Mentoring styles and novice teachers' well-being: The role of basic need satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 103, 103345. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103345>
- Caprara, G., Barbaranelli, C., Borgogni, L. & Steca, P. (2003). Efficacy Beliefs as Determinants of Teachers' Job Satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95, 821–832. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.821>
- Cherkowski, S. & Walker, K. (2019). Mentorship for flourishing in schools: an explicit shift toward appreciative action. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8 (4), 345–360. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-02-2019-0018>
- Dammerer, J. & Schramel, M. (2020). Der gute Tag für beginnende Lehrpersonen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen* (S. 297–303). Studienverlag.
- Davies, M. A., Brady, M., Rodger, E. & Wall, P. (1999). *Mentors and school-based partnership: Ingredients for professional growth. Action in Teacher Education*, 21 (1), 85–96. <https://doi.org/10.1080/01626620.1999.10462949>
- Dreer, B. (2018). *Praxisleitfaden Lehrerausbildung*. Beltz.
- Dreer, B. (2019). Bedürfnisorientierte Begleitung – ein Ansatz für den gelingenden und lernförderlichen Umgang mit angehenden Lehrkräften im Schulpraktikum. *Schulmagazin* 5–10, 12/19, 7–12.
- Dreer, B. (2020a). Mit dem Podcast in die Praktikumsschule – Konzeption und Erprobung einer audiopodcast-basierten Lernbegleitung im Praxissemester zum Thema „Wohlbefinden im Lehrerberuf“. In W. Lütgert & F. Hesse (Hrsg.), *Auf die Lernbegleitung kommt es an* (S. 207–231). Klinkhardt.
- Dreer, B. (2020b). Towards a better understanding of psychological needs of student teachers during field experiences. *European Journal of Teacher Education*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1744557>

- Dreer, B. (2021). The significance of mentor-mentee relationship quality for student teachers' well-being and flourishing during practical field experiences: a longitudinal analysis. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 10 (1), 101–117. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-07-2020-0041>
- Duckworth, A., Quinn, P. D. & Seligman, M. E. (2009). Positive predictors of teacher effectiveness. *The Journal of Positive Psychology*, 4 (6), 540–547. <https://doi.org/10.1080/17439760903157232>
- Evelein, F., Korthagen, F. & Brekelmans, M. (2008). Fulfilment of the basic psychological needs of student teachers during their first teaching experiences. *Teaching and Teacher Education*, 24 (5), 1137–1148. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.09.001>
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In A. Linnenbrink-Garcia & R. Pekrun (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education* (pp. 494–519). Routledge.
- Grosche, J. & Dauner, A. (2017). *Evaluation des Praxissemesters Teil II: Studierendenbefragung*. Zentrum für Lehrerbildung an der Universität Duisburg-Essen.
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2 (2), 109–129.
- Hascher, T., Cocard, Y. & Moser, P. (2004, 2004/09/01). Forget about theory – practice is all? Student teachers' learning in practicum. *Teachers and Teaching*, 10 (6), 623–637. <https://doi.org/10.1080/1354060042000304800>
- Hobson, A. J. (2020). ONSIDE Mentoring: A framework for supporting professional learning, development, and well-being. In B. J. Irby, J. N. Boswell, L. J. Searby, F. K. Kochan, R. Garza & N. Abdelrahman (Eds.), *The Wiley International Handbook of Mentoring: Paradigms, Practices, Programs, and Possibilities* (pp. 521–545). John Wiley & Sons, Inc.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25 (1), 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Hobson, A. J. & Malderez, A. (2013). Judgementoring and other threats to realizing the potential of school-based mentoring in teacher education. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2 (2), 89–108. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2013-0019>
- Hobson, A. J., Malderez, A., Tracey, L., Giannakaki, M., Pell, G. & Tomlinson, P. D. (2008). Student teachers' experiences of initial teacher preparation in England: core themes and variation. *Research Papers in Education*, 23 (4), 407–433. <https://doi.org/10.1080/02671520701809825>
- Hollweck, T. (2019). „I love this stuff!“: a Canadian case study of mentor-coach well-being. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8 (4), 325–344. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-02-2019-0036>
- Holtz, P. (2014). „Es heißt ja auch Praxissemester und nicht Theoriesemester“: Quantitative und qualitative Befunde. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung* (S. 97–118). Klinkhardt.
- Jantowski, A. & Ebert, S. (2014). Eine empirische Studie zu studentischen Belastungen. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung* (S. 76–96). Klinkhardt.
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). *The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes*. *Review of Educational Research*, 79 (1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

- Keller, M. M., Chang, M.-L., Becker, E. S., Goetz, T. & Frenzel, A. C. (2014). Teachers' emotional experiences and exhaustion as predictors of emotional labor in the classroom: an experience sampling study. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01442>
- Kling, M. (2018). *Das Praxissemester als Übergang: Eine praktisch-theologische Untersuchung des Rollenwechsels von Studierenden zu Lehrenden*. Taschenbuch. LIT Verlag.
- Kuhn, C., Hagenauer, G. & Gröschner, A. (2022). „Because you always learn something new yourself!“ An expectancy-value-theory perspective on mentor teachers' initial motivations. *Teaching and Teacher Education*, 113, 103659. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103659>
- Kutsyuruba, B., Godden, L. & Bosica, J. (2019). The impact of mentoring on the Canadian early career teachers' well-being. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8 (4), 285–309. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-02-2019-0035>
- Lofthouse, R. & Thomas, U. (2014). Mentoring student teachers; a vulnerable workplace learning practice. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 3 (3), 201–218. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2014-0010>
- Lopez-Real, F. & Kwan, T. (2005). Mentors' perceptions of their own professional development during mentoring. *Journal of Education for Teaching*, 31 (1), 15–24. <https://doi.org/10.1080/02607470500043532>
- Maslow, A. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50 (4), 370–396.
- Meyer, B. E. & Kiel, E. (2014). Wie Lehramtsstudierende ihr Praktikum erleben – Selbstbildbeschädigung, Selbstbildbestärkung und Entwicklung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*. <https://doi.org/DOI.10.1007/s35834-013-0075-3>
- Moè, A., Pazzaglia, F. & Ronconi, L. (2010). When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1145–1153. <https://doi.org/doi:10.1016/j.tate.2010.02.010>
- Nehfort, R. (2022). Ich bin neu! In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen* (S. 259–264). Studienverlag.
- Orland-Barak, L. & Wang, J. (2020). *Teacher mentoring in service of preservice teachers' learning to teach: Conceptual bases, characteristics, and challenges for teacher education reform*. *Journal of Teacher Education*, 72 (1), 86–99. <https://doi.org/10.1177/0022487119894230>
- Richter, E., Lazarides, R. & Richter, D. (2021). Four reasons for becoming a teacher educator: A large-scale study on teacher educators' motives and well-being. *Teaching and Teacher Education*, 102. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103322>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68–78. <https://doi.org/Doi.10.1037//0003-066x.55.1.68>
- Schnebel, S. (2014). Motive und Einstellungen betreuender Lehrkräfte in Schulpraktika. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 359–376). Waxmann.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C., Kleinfeld, M. & Krohn, M. (2012). Kompetenzentwicklung im Praxissemester: Ergebnisse einer Längsschnittanalyse zum „Potsdamer Modell der Lehrerbildung“. In T. Hascher & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung* (S. 201–220). LIT.

- Seipp, B. (2016). *Praxissemester NRW – Standort Dortmund: TU Dortmund*.
- Squires, V. (2019). The well-being of the early career teacher: a review of the literature on the pivotal role of mentoring. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8 (4), 255–267. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-02-2019-0025>
- Stiller, E. (2014). Das Praxissemester im Lehramtsstudium in NRW – neue Wege in der Ausbildung. In S. Barsch, M. Dziak-Mahler, M. Hoffmann & P. Ortmanns (Hrsg.), *Fokus Praxissemester. Das Kölner Modell kritisch beleuchtet – Werkstattberichte (S. 4–10)*. Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.
- Templeton, L. (2003). *Into the fray on the very first day: Lessons from an unconventional mentor*. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 11 (2), 163–175. <https://doi.org/10.1080/13611260306859>
- Weigl, I. & Dammerer, J. (2022). Welche Fragen stellen beginnende Lehrpersonen an Mentor*innen? Beim Mentoring von beginnenden Lehrpersonen ist der Aspekt des Fachgegenstands vernachlässigbar. In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen (S. 209–222)*. Studienverlag.

Die Autor*innen

HS-Prof. Mag. Dr. Kurt Allabauer, MSc. war Gründungsvizektor der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Departmentleiter und Hochschulprofessor an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungswissenschaften, Begabungsförderung.

Kontakt: kurt.allabauer@ph-noe.ac.at

Stefanie Artner-Ninan, MEd. absolvierte ihre Ausbildung an der Katholischen Pädagogischen Akademie Wien und an der Universität Malmö. Seit 2006 ist sie Lehrende an privaten Volksschulen (Kollegium Kalksburg, Institut Neulandschulen).

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Feedback im Mentoring, Integration von Kindern mit Migrationshintergrund an Grundschulen.

Kontakt: stefanie.artner@gmail.com

Prof. Mag. PaedDr. Simone Breit, Bakk. komm. ist Leiterin des Departments für Elementarpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Führen, Leiten und Begleiten in der Elementarpädagogik, Wertebildung in der frühen Kindheit, Pädagogische Diagnostik und frühe sprachliche Bildung

Kontakt: simone.breit@ph-noe.ac.at

HS-Prof. Mag. Dr. Johannes Dammerer, BEd. ist Hochschulprofessor für Bildungswissenschaften mit Schwerpunkt Bildungssoziologie an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich; Leiter des Departments für Schulentwicklung und des Masterlehrgangs „Mentoring – Professionalisierung und Qualifizierung für Lehrpersonen“; Mitglied der ÖFEB (Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen) und weiterer bildungswissenschaftlicher Vereinigungen.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungswissenschaften mit Schwerpunkt Bildungssoziologie, Mentoring, Berufseinstieg von angehenden Lehrpersonen, Lebenslanges Lernen, Berufszufriedenheit, Beliefs.

Kontakt: johannes.dammerer@ph-noe.ac.at

Mag. Ann-Kathrin Dittrich, PhD ist Senior Scientist am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung der Universität Innsbruck.

Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Lehrer*Innenbildung mit dem Fokus Curriculumentwicklung, SDG's, Well-being sowie Professionalisierung von Lehrpersonen.

Kontakt: ann-kathrin.dittrich@uibk.ac.at

Dr. Benjamin Dreer ist wissenschaftlicher Geschäftsführer der Erfurt School of Education an der Universität Erfurt.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Gelingensbedingungen schulpraktischen Lernens, Wohlbefinden von angehenden und berufstätigen Lehrpersonen.

Kontakt: benjamin.dreer@uni-erfurt.de

HS-Prof. Dr. Anne Frey ist promovierte Hochschulprofessorin und Vizerektorin für Lehre und Unterrichtsforschung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufseinstieg, Professionalisierung von Lehrpersonen, Inklusive Pädagogik.

Kontakt: anne.frey@ph-vorarlberg.ac.at

Mag. Elisabeth Haas, BEd. PhD ist Institutsleiterin für Pädagogisch Praktische Studien und Schulforschung an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein (KPH Edith Stein).

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Mentoring, Lehrer*innenbildungsforschung, Bildungspsychologie, Pädagogisch Praktische Studien.

Kontakt: elisabeth.haas@kph-es.at

HS-Prof. Mag. Dr. Petra Heissenberger, BEd. MSc. ist Hochschulprofessorin für Schulmanagement und Leiterin des Departments Führungskultur an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich; Leiterin der Hochschullehrgänge „Schulmanagement“ und Lehrende in der Fort- und Weiterbildung.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Persönlichkeitsmerkmale und Professionalisierung von schulischen Führungspersonen.

Kontakt: petra.heissenberger@ph-noe.ac.at

Prof. Christoph Hofbauer, MA, BEd. ist Lehrender an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und leitet das Zentrum für Lernen und Lehren.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professions-, Schul- und Systementwicklung sowie Schul- und Lernkultur.

Kontakt: christoph.hofbauer@ph-noe.ac.at

Prof. Mag. Monika Hofer-Rybar, MA ist stellvertretende Leitung des Departments für Elementarpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung in der Lehrerbildung, Pädagogisch-Praktische Studien, Leadership in der elementaren Bildung.

Kontakt: monika.hofer@ph-noe.ac.at

HS-Prof. Mag. Dr. Sabine Höflich, BEd. ist Hochschulprofessorin an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich im Department Diversität, Praxisberaterin in Modulen mit Schwerpunktsetzung Heterogenität und sprachliche Bildung, Leitung des Hochschullehrgangs „Autismus-Spektrum“.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkt: Inklusive Pädagogik und Diversität, sozial-emotionale Entwicklung, Resilienz, Autismus, Pädagogisch-Praktische Studien

Kontakt: sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at

Univ.-Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber ist Inhaber des Exzellenz-Lehrstuhls Leadership, Quality Management and Innovation der Johannes Kepler Universität Linz und leitet den Themenbereich Leadership und Innovation der Pädagogischen Hochschule Schwyz. Von 2006 bis 2023 leitete er das Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie der Pädagogischen Hochschule Zug in der Zentralschweiz.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Organisationspädagogik, Systemberatung, Bildungsmanagement, Schulqualität, Schulentwicklung, Schulmanagement, Professionalisierung von Lehrkräften und von pädagogischem Führungspersonal, international-vergleichende Bildungsforschung sowie Jugendforschung.

Kontakt: stephan.huber@jku.at oder stephan.huber@phsz.ch

Prof. Dr. Manuela Keller-Schneider ist Professorin für Professionsforschung und Lehrer*innenbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung von Studierenden und Lehrpersonen, mit einem Schwerpunkt im Berufseinstieg, Kooperation und Schulentwicklung.

Kontakt: m.keller-schneider@phzh.ch

Univ.-Prof. Mag. Dr. Christian Kraller ist Universitätsprofessor für LehrerInnenbildung und Lernen am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung der Universität Innsbruck. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Lehrer*innenbildungsforschung, Grundlagen, Struktur und Entwicklung formaler Bildungssysteme, Lernen im Kontext formaler Bildung.

Kontakt: christian.kraller@uibk.ac.at

Prof. Dr. Andrea Magnus, MA ist Professorin am Institut für Bildungswissenschaften und Forschung an der Pädagogischen Hochschule Salzburg – Stefan Zweig und Leiterin des Zentrums für Pädagogisch Praktische Studien (ZPPS).

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogisch-Praktische Studien, Persönlichkeitsbildung, Ausbildung von Praxislehrpersonen.

Kontakt: andrea.magnus@sbg.at

HS-Prof. Mag. Dr. Robert Nehfort leitet das Zentrum Bildung für Nachhaltige Entwicklung der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland.

Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklung, Beratung und multiprofessionelle Zusammenarbeit, Bildung für nachhaltige Entwicklung – Lernraum Natur.

Kontakt: robert.nehfort@ph-burgenland.at

Dr. Katharina Neuber ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der Fakultät für Bildungswissenschaften an der Universität Duisburg-Essen.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsentwicklung, Professionalisierung von angehenden Lehrkräften, Reflexion und Schülerrückmeldungen zum Unterricht.

Kontakt: katharina.neuber@uni-due.de

Prof. Silvia Pichler, BEd MEd ist Professorin am Institut für Primarstufenbildung und Lernentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufseinstieg, Professionalisierung von Lehrpersonen.

Kontakt: silvia.pichler@ph-vorarlberg.ac.at

Prof. Dr. Tanja Prieler, BA MA MA ist Bildungswissenschaftlerin und Lehrende am Department Bildungswissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Allgemeine Pädagogik, Forschungsethik, Interkulturelle Bildung, Global Citizenship Education, Empirische Bildungsforschung.

Kontakt: tanja.prieler@ph-noe.ac.at

Prof. Helmut Roth, Dipl.-Päd., BEd. ist Professor am Institut für Bildungswissenschaften und Forschung an der Pädagogischen Hochschule Salzburg – Stefan Zweig und Leiter des Hochschullehrgangs für die Begleitung schulischer Praxis.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Resilienz, Lebenskompetenzen und Persönlichkeitsbildung.

Kontakt: helmut.roth@phsalzburg.at

Univ.-Ass. Sarah-Maria Rotschnig, BA BA MA, ist Universitätsassistentin am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der Universität Klagenfurt. Sie studierte Angewandte Kulturwissenschaft und Erziehungs- und Bildungswissenschaft im Bachelor sowie Erwachsenen- und Berufsbildung im Master. Aktuell verfasst sie ihre Dissertation im Bereich der Lehrer*innenfortbildung.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer*innenfortbildung, Erwachsenenbildung, Lebenslanges Lernen.

Kontakt: Sarah-Maria.Rotschnig@aau.at

Nadine Schneider, MA, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe „Bildungsmanagement“ der Erfurt School of Education (ESE) an der Universität Erfurt und freie Projektmitarbeiterin am Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie der Pädagogischen Hochschule Zug.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung von Pädagog*innen und pädagogischen Führungskräften, Eltern-Schule-Kooperation, (pädagogische) Organisationsberatung.

Kontakt: nadine.schneider@phzg.ch oder nadine.schneider@bildungsmanagement.net

Ass.-Prof. Mag. Dr. Claudia Schreiner ist Assistenzprofessorin am Institut für LehrerInnenbildung & Schulforschung der Universität Innsbruck. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Diagnostik und Kompetenzmessung, Kompetenzorientierung und Bildungsstandards, Chancengerechtigkeit und evidenzorientierte Qualitätsentwicklung.

Kontakt: claudia.schreiner@uibk.ac.at

Univ.-Prof. Mag. Dr. Ilse Schrittmesser ist Professorin für Schulforschung und Lehrer*innenbildung und leitet das Studienprogramm Lehrer*innenbildung an der Universität Wien. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsforschung, Professionalisierungsforschung und Forschung zur Lehrer*innenbildung.

Kontakt: ilse.schrittmesser@univie.ac.at

Prof. Dr. Lisa Stieger; BEd. MA MEd. ist Professorin für Bildungswissenschaften und Pädagogisch-Praktische Studien an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Lehrende im Bereich Schul- und Unterrichtsforschung im Lehramtsstudium Verbund Nord-Ost und war Leiterin des Zentrums für Pädagogisch-Praktische Studien.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung in der Lehrerbildung, Mentoring, Pädagogisch-Praktische Studien sowie Lehrer*innenbildung.

Kontakt: lisa.stieger@ph-noe.ac.at

Prof. Dr. Michaela Tscherne, BEd MBA MSc. ist Qualitätsbeauftragte an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und Leiterin des Zentrums Internationales und Qualität.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Leadership, Schulautonomie, Schulqualität, Schulentwicklung Personalentwicklung, Berufsorientierung; Publikationen im Bereich Leadership.

Kontakt: michaela.tscherne@ph-noe.ac.at

Prof. Claudia Weinzettl, BEd. MA MEd. ist Lehrende an der Pädagogischen Hochschule NÖ und der Universität Wien. Leitung des Hochschullehrgangs Qualitätsmanagement in Schulen für Qualitäts-Schulkoordinator*innen; Vertreterin der Emerging Researchers in der ÖFEB (Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen).

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: QMS, iKM^{PLUS}, Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung, Mentoring, Quereinstieg, Pädagogisch-Praktische Studien sowie Evaluation.

Kontakt: claudia.weinzettl@ph-noe.ac.at

Prof. Mag. Mag. Dr. Christian Wiesner, Bakk.komm. ist Professor im Bereich Erziehung und Bildung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich; Leitung des Hochschullehrgangs Didaktik der Sozial(betreuungs)berufe und Pflege; Mitglied der ÖFEB (Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen).

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehr-Lern-Kulturen, Beziehungs- und Präsenzpädagogik, Entwicklungspädagogik, Beratungs- und Therapietheorien, Interaktion und Kommunikation, Führungskultur und Leadership, Mentoring, Kompetenzorientierung und Bildungsstandards, evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Kontakt: christian.wiesner@ph-noe.ac.at

HS-Prof. Mag. Dr. Elisabeth Windl ist Vizerektorin für Forschung, Bildungscooperationen und Qualitätsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule, Mitglied der ÖFEB (Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen) und der IGSP (Internationale Gesellschaft für Schulpraktische Studien).

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung der Lehrerbildung, Mentoring, Pädagogisch-Praktische Studien sowie Leserbildung.

Kontakt: elisabeth.windl@ph-kaernten.ac.at

Assoc. Prof. Mag. Dr. Stefan Zehetmeier ist assoziierter Professor am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der Universität Klagenfurt. Er studierte Lehramt für Mathematik und Physik, promovierte im Fach Pädagogik und habilitierte im Nominalfach Lehrer*innenbildung.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungsforschung, Lehrer*innenbildung, Unterrichts- und Schulentwicklung, Mathematikdidaktik.

Kontakt: Stefan.Zehetmeier@aau.at

Prof. Mag. Hannelore Zeilinger, MEd. ist Lehrende an einem Gymnasium, Mitarbeiterin im Department Schulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und Referentin in der Lehrer*innenfortbildung. Als Mentorin begleitet sie Studierende und beginnende Lehrpersonen.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Modellierung von Lehrer*innen-Kompetenz, Professionalisierungsforschung, Mentoring im Berufseinstieg, datenbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Kontakt: ha.zeilinger@ph-noe.ac.at

Prof. Mag. Dr. Sabine Zenz, MEd Leiterin und Lehrende des Zentrums Quereinstieg • Berufe sowie Leiterin der Fachstelle Gender und Diversität an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich; wissenschaftliche Leitung des Hochschullehrganges mit Masterabschluss Berufsorientierung; Leitung der Hochschullehrgänge (mit und ohne Masterabschluss) Quereinstieg Sekundarstufe Allgemeinbildung (für ein Unterrichtsfach).

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Quereinstieg, Berufspädagogik sowie Bildungs- und Berufsorientierung.

Kontakt: sabine.zenz@ph-noe.ac.at

Ziegler Verena, BEd. MEd. ist Lehrende an einer katholischen Privatvolksschule in Wien und Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. Auslandsaufenthalt an der Universität Malmö.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Coaching als Methode des Mentorings, Mentoring, iKM^{PLUS}, Reflexion, Pädagogisch-Praktische Studien.

Kontakt: verena.ziegler@ph-noe.ac.at



Carmen Sippl | Gerhard Brandhofer |
Erwin Rauscher (Hrsg.)

Futures Literacy

Zukunft lernen und lehren

Pädagogik für Niederösterreich, Band 13

Innsbruck: Studienverlag, 2023,

464 Seiten

ISBN 978-3-7065-6263-8



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

Mentoring als Auftrag zum Dialog

Professionalisierung und Qualifizierung von
Lehrpersonen

Wahrnehmen, wie wir interagieren

Pädagogik für Niederösterreich, Band 12

Innsbruck: Studienverlag, 2022,

524 Seiten

ISBN 978-3-7065-6164-8



Carmen Sippl | Erwin Rauscher (Hrsg.)

Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren

Pädagogik für Niederösterreich, Band 11

Innsbruck: Studienverlag, 2022,

732 Seiten

ISBN 978-3-7065-6180-8



Johannes Dammerer | Christian Wiesner |

Elisabeth Windl (Hrsg.)

**Mentoring im pädagogischen Kontext:
Professionalisierung und Qualifizierung von
Lehrpersonen**

Wahrnehmen, wie wir bilden

Pädagogik für Niederösterreich, Band 10

Innsbruck: Studienverlag, 2020,

320 Seiten

ISBN 978-3-7065-6048-1



Carmen Sippel | Erwin Rauscher |
Martin Scheuch (Hrsg.)

Das Anthropozän lernen und lehren

Pädagogik für Niederösterreich, Band 9
Innsbruck: Studienverlag, 2020,
676 Seiten

ISBN 978-3-7065-5598-2



Christine Schörg | Carmen Sippel (Hrsg.)

Die Verführung zur Güte

Beiträge zur Pädagogik im 21. Jahrhundert
Festschrift für Erwin Rauscher

Pädagogik für Niederösterreich, Band 8
Innsbruck: Studienverlag, 2020,
432 Seiten

ISBN 978-3-7065-4967-7



Claudia Mewald | Erwin Rauscher (Hrsg.)

Lesson Study

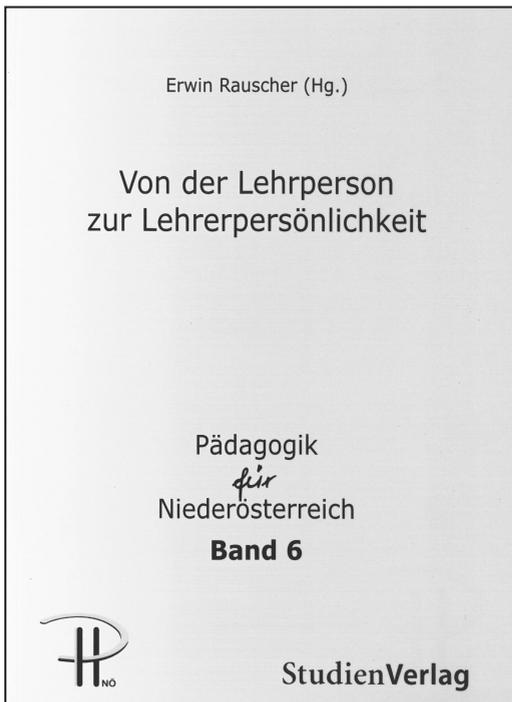
Das Handbuch für kollaborative
Unterrichtsentwicklung und Lernforschung

Pädagogik für Niederösterreich, Band 7

Innsbruck: Studienverlag, 2019,

264 Seiten

ISBN 978-3-7065-5935-5



Erwin Rauscher (Hg.)

Von der Lehrperson
zur Lehrerpersönlichkeit

Pädagogik
für
Niederösterreich
Band 6



StudienVerlag

Erwin Rauscher (Hg.)

Von der Lehrperson zur Lehrerpersönlichkeit

Pädagogik für Niederösterreich, Band 6

Baden: PH NÖ/Innsbruck: Studienverlag, 2015,

400 Seiten

ISBN 978-3-7065-5520-3

Erwin Rauscher (Hg.)

Lernen und Raum

Gebaute Pädagogik
und pädagogische Baustellen

Pädagogik
für
Niederösterreich
Band 5



Erwin Rauscher (Hg.)

Lernen und Raum

Gebaute Pädagogik und pädagogische Baustellen

Pädagogik für Niederösterreich, Band 5

Baden: PH NÖ, 2012, 399 Seiten

ISBN 978-3-7065-5564-7

Erwin Rauscher (Hg.)

Unterricht als Dialog

Von der Verbindung der Fächer
zur Verbindung der Menschen

Pädagogik
für
Niederösterreich
Band 4



Erwin Rauscher (Hg.)

Unterricht als Dialog

Von der Verbindung der Fächer zur Verbindung der
Menschen

Pädagogik für Niederösterreich, Band 4

Baden: PH NÖ, 2010, 490 Seiten

ISBN 978-3-7065-5563-0

Erwin Rauscher (Hg.)

Schulkultur

Schuldemokratie, Gewaltprävention, Verhaltenskultur

Pädagogik
für
Niederösterreich
Band 3



Erwin Rauscher (Hg.)

Schulkultur

Schuldemokratie, Gewaltprävention,
Verhaltenskultur

Pädagogik für Niederösterreich, Band 3

Baden: PH NÖ, 2009, 448 Seiten

ISBN 978-3-7065-5562-3

Erwin Rauscher (Hg.)

LehrerIn werden/sein/bleiben

Aspekte zur Zukunft der LehrerInnenbildung

Pädagogik
für
Niederösterreich
Band 2



Erwin Rauscher (Hg.)

LehrerIn werden/sein/bleiben

Aspekte zur Zukunft der LehrerInnenbildung

Pädagogik für Niederösterreich, Band 2

Baden: PH NÖ, 2008, 320 Seiten

ISBN 978-3-7065-5561-6

Erwin Rauscher (Hg.)

Pädagogik
für
Niederösterreich

Festschrift zur
Gründung der 
NÖ

Erwin Rauscher (Hg.)

Pädagogik für Niederösterreich

Festschrift zur Gründung der PH NÖ

Pädagogik für Niederösterreich, Band 1

Baden: PH NÖ, 2007, 256 Seiten

ISBN 978-3-7065-5560-9

