

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

StudienVerlag

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

Mentoring im pädagogischen Kontext:
Professionalisierung und Qualifizierung von
Lehrpersonen
Wahrnehmen, wie wir bilden

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

StudienVerlag
Innsbruck
Wien



DOI <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.120>

© 2020 by Studienverlag Ges.m.b.H., Erlerstraße 10, A-6020 Innsbruck
E-Mail: order@studienverlag.at
Internet: www.studienverlag.at

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

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

Umschlag: Kurt Tutscheck

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 978-3-7065-6048-1

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

Inhalt

Erwin Rauscher

Zum Geleit

9

Johannes Dammerer, Elisabeth Windl & Christian Wiesner

Vorwort der Herausgeber/in

11

I. Prolegomena zum Mentoring: Ein- und Weiterführung von Handlungsfeldern

Maria-Luise Braunsteiner & Andreas Schnider

Mentoring als wesentliche Bedingung für ein

Professionalisierungskontinuum von Lehrpersonen

17

Elisabeth Windl

Mentoring in den Pädagogisch-praktischen Studien –

Von der Meisterlehre zum kollaborativen Mentoring

27

II. Eröffnende Perspektiven und theoretische Konzeptualisierung

Manuela Keller-Schneider

Und nun bin ich Lehrer/in!

Herausforderungen für berufseinstiegende und mentorierende Lehrpersonen

41

Johannes Dammerer

Mentoring für beginnende Lehrpersonen –

ein Instrument der Personalentwicklung

59

Petra Hecht & Peter Theurl

Mentoring goes Inclusion – Mentoring aus inklusiver Perspektive

73

Christian Wiesner

Strukturdynamische Modellierung von Mentoring: Bewegungen,

Richtungen und Ausrichtungen

85

Franz Hofmann

Die Bedeutung des Selbstzugangs für Mentoring-Prozesse.

Der Weg von der „Qual der Wahl“ zur Selbststeuerung der persönlichen
professionellen Entwicklung

113

III. Ausgestaltungen, Problemstellungen und Lösungen

<i>Claudia Mewald</i> Lesson Study und Mentoring im Berufseinstieg	129
<i>Johannes Dammerer</i> Blended Mentoring für beginnende Lehrpersonen	143
<i>Franz Rauch</i> Aktionsforschung – am Beispiel von Universitätslehrgängen	151
<i>Julia Niederfriniger, Petra Heißenberger & Ulrike Haider</i> Zur Konzeptualisierung von Shadowing als eine Form des Mentorings zum Zweck nachhaltiger Rekonstruktion von Schulleitungsaufgaben Eine Pilotstudie zur Wirkung eines Nudgingkonzepts in der PädagogInnenbildung NEU	161
<i>Johanna E. Schwarz & Claudia Weinzettl</i> Onboarding – Schule ahoi! Vorteilhafte Aspekte zum Personalentwicklungsinstrument Mentoring bei der Einarbeitung von Lehrkräften in das Schulsystem	175
<i>Susanne Bartonek & Verena Ziegler</i> Tutoring und Coaching in Abgrenzung zu Mentoring in der Phase des Berufseinstiegs von Lehrpersonen	187
<i>Stefanie Artner-Ninan</i> Feedback als Instrument im Mentoring-Prozess	199

IV. Erfahrungs- und Reflexionsräume

<i>Christian Wiesner</i> Wertorientiertes Mentoring: Werte, Werthaltungen und Wertberührungen Wert- und Sinnerfahrung als Thema des Mentorings – Reflexionen und Klärungen	213
<i>Agnes Turner</i> Die verstehende Haltung im Mentoring aus psychodynamischer Sicht	243
<i>Eva Maria Ortmayr & Doris Heinz-Weichert</i> Ausbildung zur Mentorin/zum Mentor am Beispiel des Curriculums des Verbunds Nord-Ost Zum Kompetenzprofil für Mentorinnen/Mentoren	255

<i>Philipp Ruprecht</i> Zur Lehrkohärenz des Hochschullehrgangs „Mentoring: Berufseinstieg professionell begleiten“ der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich	265
<i>Robert Nehfort</i> Abseits von „richtig“ und „falsch“ Perspektivenwechsel erweitert Handlungsräume	275
<i>Robert Nehfort</i> Wer etwas zu sagen hat, muss zuhören können Zuhören, Fragen stellen, Feedback geben als zentrale Elemente der Beratung	281
V. Forschungs- und Werkstattberichte	
<i>Johannes Dammerer & Kathrin Schwab</i> Konzepte und Modelle zur Entwicklung von Lehrpersonen im Vergleich	289
<i>Johannes Dammerer & Martina Schramel</i> Der gute Tag für beginnende Lehrpersonen	297
Autorinnen und Autoren	305
Stichwortregister	311

Erwin Rauscher

Zum Geleit

Das Letzte, was man findet, wenn man ein Werk schafft, ist die Erkenntnis, was man an seinen Anfang zu stellen hat. Dieser einleitende Gedanke von Blaise Pascal überschreibt ein Geleitwort, das kein Leitwort, vielmehr ein bloßes Begleitwort sein will und kann. Denn inmitten der Füllwörter pädagogischer Professionalität vertritt es ein einfaches Ziel: Mentoring ist andere erfolgreich machen.

Mentoring ist nie Besserwisserei, aber es soll zum Bessermachen führen. Mentoring ist nicht ständig von den eigenen Erfolgen berichten. Ein guter Mentor, eine gute Mentorin ist, wer Hoffnung austeilt. Mentoring ist Brücken schlagen oder gar selbst Brücke sein. Mentees brauchen keine Straßensperren, sie wollen Wegweiser. Und Wegweiser sind Hinweise, die Richtung anbieten, nicht Waggons, in die man einsteigt, um zu sehen, wohin der Zug fährt.

Gegensatzpaare sind heute obsolet geworden: Erfahrung versus Erstversuch; Führung versus Geführtwerden; Fördern oder Gefördertwerden; Anbieten oder Annehmen; alter Hase – junger Spund; Lotse gegen Matrose; Kompetenzaufbaumeister gegen Kompetenz-aufbauwerk ... all das klingt nach klassischem Mentoring: Der Mentor hilft dem Mentee, seinen eigenen Weg zu finden, indem er Wissen, Erfahrungen und auch sein Netzwerk in die Mentoring-Beziehung einbringt.

Erfahrung weitergeben ist monologisch, gemeinsam Perspektiven entwickeln ist dialogisch: Aus Führungsmacht wird Dialogkultur. Gesellschaftswandel verläuft nicht linear: Schule – Ausbildung – Beruf ... erst lernen, dann Arbeitserfahrung. Gesellschaft heute beinhaltet Lernnetze in veränderlichen und sich stetig verändernden LLL-Arbeitswelten; die Formel „Alter = Erfahrung“ stimmt längst nicht mehr. Netzwerke erfordern Führungsprinzipien im Tandem. Nicht das Alter macht die Differenz, vielmehr Vorbild und Überzeugungskraft. Jenes will kein Abbild, diese überredet nicht.

Lob etwa ist eine obsolete Kategorie: Denn Lob macht den Gelobten klein. Der Lobende will ein Gönner sein, nach dem Motto *Die Eule sagt dem Spatzen: Du hast aber einen großen Kopf.* Wer lobt, der blickt herab. Und wenn er dann auch noch Gunst spendet statt Anerkennung, sollte man wegblicken. Wenn Lob aus Absicht zur Methode wird, verkümmert die Idee seiner Ursache oder seines Anlasses. Mentoring braucht nicht Lob, sondern Wertschätzung: Sie nämlich geschieht von unten nach oben oder zumindest auf Augenhöhe! Wertschätzung ist eine Metapher für Achtung und Geltung. Berechnende Menschen versprühen Lob: Sie kennen keine Wertschätzung. Sie gebrauchen nur: Sie begegnen nicht. Wertschätzung des Unnützlichen nennt man Kultur. Wertschätzung des Menschlichen nennt man Begegnung. Erst durch Begegnung öffnet sich Kultur. Und ohne Kultur wäre Bildung bloßes Anwenden und Gebrauchen.

Mentoring liebt und lebt eine Trias aus Solidarität, Subsidiarität und Identität. Solidarität ist: Helfen statt bloß Erklären. Subsidiarität ist: Vertrauen statt bloß Kontrollieren. Identität ist: Wir alle gemeinsam statt nur ich und du und die anderen.

Wissenschaft bringt Erkenntnis, aber Dichtkunst bringt Stimmung. Deshalb sei einem Werk, das Mentoring anleitend expliziert, ein Gedicht vorangestellt, das begleitend persif-

liert – es stammt von Joachim Ringelnatz und handelt von zwei Brüdern: *Der Weekend traf den Weekbeginn: | „Guten Morgen!“ | „Guten Abend!“ | Sie mochten sich anfangs nicht leiden, | Und immer hatte von beiden | Der eine ein unrasiertes Kinn. | Trotz dieser trennenden Kleinigkeit | Lernten sie doch dann sich leiden | Und gingen klug und bescheiden | Abwechselnd durch die Zeit. | Und gaben einander Kraft und Mut | Und schließlich waren die beiden | Nicht mehr zu unterscheiden. | Und so ist das gut.*



Baden, am 1. Juni 2020

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

Johannes Dammerer, Elisabeth Windl & Christian Wiesner

Vorwort der Herausgeber/in

Wir freuen uns, mit diesem Sammelband eine Zusammenarbeit zwischen verschiedenen hochschulischen und universitären Institutionen vorlegen und einen Beitrag zur „Pädagogik für Niederösterreich“ leisten zu können. Der Sammelband widmet sich einem seit Jahrzehnten immerwährend aktuellen Thema: der Professionalisierung von Lehrpersonen durch Mentoring im schulischen Kontext und der Qualifizierung durch Mentoring als Beitrag zur Entwicklung des Schulsystems. Bei einer näheren Betrachtung handelt es sich bei Mentoring um einen vielschichtigen Begriff, der in diesem Sammelband möglichst umfassend dargestellt werden soll.

Der Sammelband wendet sich an ein breites Publikum, da die Beiträge für die Akteurinnen/Akteure im Bildungssystem, in der Schulentwicklung und in der Professionalisierung von Lehrpersonen geschrieben wurden. Daher strukturiert sich das vorliegende Werk nach unterschiedlichen Dimensionen, welche die Mehrperspektivität auf das Phänomen des Mentorings eröffnen und vergangene, gegenwärtige und zukünftige Perspektiven aufgreifen.

Der vorliegende Sammelband geht im Besonderen auf eine nunmehr jahrelange Expertise in der Professionalisierung und Qualifizierung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich unter dem Gründungsrektor Erwin Rauscher zum Thema Mentoring zurück. Ausgelöst wurde diese intensive Auseinandersetzung an der Hochschule durch vielfältige und zahlreiche Veränderungen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen und Schulleitungen. Dabei wurden Herausforderungen sowohl in der Professionalisierung und Theorieentwicklung als auch in der Forschungsmethodik offenkundig und es entstand an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich der Impuls, in Kooperation mit Institutionen und Personen die Anstrengungen und Bemühungen zu diesen Herausforderungen zu bündeln und einen übergreifenden sowie breiten Austausch über das Thema Mentoring gemeinschaftlich zu führen.

Der Auftakt in diesem Sammelband wird durch kundige *Prolegomena zum Mentoring* gestaltet, die in den Themenbereich des pädagogischen Mentorings einführen und darüber hinaus in Ideen, Perspektiven und in den Handlungsfeldern weiterführend sind. 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 (*Beitrag Braunsteiner & Schnider* in diesem Sammelband). In der Ausbildung werden Studierende in den Pädagogisch-praktischen Studien im Sinne von Mentoring mit dezidiertem Blick auf das historische Gewordensein der praxisorientierten Professionalisierung und einer professionsorientierten Qualifizierung betreut (*Beitrag Windl*). Im Berufseinstieg wurde durch die PädagogInnenbildung NEU in Österreich ab dem Schuljahr 2019/20 auf Basis der gesetzlichen Grundlage von 2013 (Bundesgesetzblatt Nr. 211) eine

Induktionsphase installiert, in welcher beginnende Lehrpersonen nun ausdrücklich von Mentorinnen/Mentoren begleitet werden.

Am Hochschullehrgang mit Masterabschluss *Mentoring – Berufseinstieg professionell begleiten* an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich nahmen seit 2013 zahlreiche Lehrpersonen teil und auch in anderen Hochschullehrgängen lassen sich viele Lehrpersonen zu Mentorinnen/Mentoren ausbilden, um Studierende und beginnende Lehrpersonen auf Basis einer fundierten Professionalisierung und Qualifizierung zu begleiten. Ebenso werden in diesem Bereich zahlreiche Weiterbildungsangebote und auch internationale Forschungsprojekte durchgeführt, die in Publikationen und Masterarbeiten dokumentiert werden.

Der vorliegende Sammelband versucht aus unterschiedlichen Perspektiven einen Überblick über aktuelle Problemstellungen zu geben, Verfahren, Methoden und Techniken im Mentoring aufzuzeigen und möchte Erfahrungs- und Reflexionsräume eröffnen.

Im zweiten Abschnitt des Sammelbands werden *eröffnende Perspektiven* aufgezeigt, dabei werden im Besonderen auf Grundlage fundierter *theoretischer Konzeptualisierungen* (*Beitrag Keller-Schneider*) und eines Verständnisses von Mentoring als gelingender Personalentwicklung (*Beitrag Dammerer*) auch eine inklusive Betrachtung (*Beitrag Hecht & Theurl*), eine feldtransformationale Modellierung von Mentoring (*Beitrag Wiesner*) und die Ermöglichung von Individualisierung und Differenzierung im Mentoring (*Beitrag Hofmann*) angeboten.

Der anschließende Abschnitt widmet sich spezifischen *Ausgestaltungen, Problemstellungen und Lösungen*: Unterschiedliche Verfahren, Methoden und Techniken, die im Mentoring Anwendung finden, werden vorgestellt und diskutiert. Der Abschnitt beginnt mit Lesson Study und Mentoring im Berufseinstieg (*Beitrag Mewald*) und führt über das neue Konzept des Blended Mentorings (*Beitrag Dammerer*) zur Aktionsforschung (*Beitrag Rauch*) und zum Feedback als Reflexionsinstrument im Mentoring-Prozess (*Beitrag Artner-Ninan*). Aus dem Bereich der Organisationsentwicklung wird das Thema Onboarding (*Beitrag Schwarz & Weinzettl*) vorgestellt und auch eine Klärung von Tutoring- und Coachingprozessen im Mentoring (*Beitrag Bartonek & Ziegler*) versucht. Im Besonderen wird das Shadowing für schulische Führungskräfte in Bezug zum Mentoring vorgestellt und diskutiert (*Beitrag Heißenberger, Niederfriniger & Haider*).

Der vierte Abschnitt eröffnet *Erfahrungs- und Reflexionsräume*: Sowohl die verstehende und auch beratende Haltung von Mentorinnen/Mentoren (*Beiträge Turner, Nehfort*) als auch eine kritische Reflexivität von Werten und Sinn zur Bildung einer bewussten Haltung und Lehrerpersönlichkeit (*Beitrag Wiesner*) werden diskutiert. Dabei wird auch die spezifische Ausbildung von Mentorinnen/Mentoren im österreichischen Verbund Nord-Ost (Niederösterreich, Wien) grundlegend analysiert (*Beitrag Ortmayr & Heinz-Weichert*) und kritisch diskutiert. Auch zur Kohärenz des Hochschullehrgangs „Mentoring: Berufseinstieg professionell begleiten“ der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich wird Stellung bezogen (*Beitrag Ruprecht*).

Den Abschluss bilden zwei *Forschungs- und Werkstattberichte* zum „guten Tag“ von beginnenden Lehrpersonen (*Beitrag Dammerer & Schramel*) und zu Entwicklungsmodellen von Lehrpersonen (*Beitrag Dammerer & Schwab*).

Der vorliegende Sammelband und auch die Professionalisierung des Mentorings an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich wären ohne die wohlwollende Unterstützung des Gründungsrektors Erwin Rauscher nicht möglich gewesen. Die Herausgeber/innen danken im Besonderen allen Autorinnen/Autoren, dem Lektorat und vor allem Markus

Hatzer, Franz Kurz, Ilona Mader und Valerie Meller vom Studienverlag für die verlässliche und wertschätzende Zusammenarbeit bei der Herstellung und der Publikation dieses Werks. Wir danken den Gutachterinnen/Gutachtern für die kritische Durchsicht und das immer konstruktive Feedback, wodurch die Qualität der eingereichten Beiträge maßgeblich gesteigert werden konnte. Herzlichen Dank!

Johannes Dammerer, Elisabeth Windl & Christian Wiesner

Herausgeberin und Herausgeber des Sammelbands „Mentoring im pädagogischen Kontext“
Baden, im Juni 2020

I

**Prolegomena zum Mentoring:
Ein- und Weiterführung von
Handlungsfeldern**

Maria-Luise Braunsteiner & Andreas Schnider

Mentoring als wesentliche Bedingung für ein Professionalisierungskontinuum von Lehrpersonen

Abstract

Die PädagogInnenbildung NEU sieht erstmals eine verpflichtende Induktionsphase für alle zukünftigen Lehrpersonen, die bereits eine grundlegende Berufsfähigkeit erworben haben, vor. Berufseinsteiger/innen werden in dieser Phase von Mentorinnen/Mentoren begleitet, deren Rolle zunehmend in den Fokus der Lehrerbildungsforschung rückt. Mentoring steht dabei für die wechselseitige Beziehung mit Qualifikations- und Lerneffekten für Mentees und Mentorinnen/Mentoren. Im vorliegenden Beitrag werden die Aufgaben und Herausforderungen, die sich daraus ergeben, mit Blick auf die Kompetenzentwicklung von angehenden Lehrpersonen, Anforderungen an die professionellen Kompetenzen von Mentorinnen/Mentoren und Chancen für Kollegien, Schulleiter/innen und das Lernen von Schülerinnen/Schülern fokussiert.

1 Einleitung

Mentoring in der Lehrerbildung wird allgemein als Strategie für individuelle und institutionelle Unterstützung gesehen, die – verwirklicht in einer Lernpartnerschaft von zwei Personen – die professionelle (Weiter-)Entwicklung von Lehrpersonen (Fischer & van Andel, 2002, S. 3), das Wohlbefinden und die Einführung für Berufsanfänger/innen (Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009) zum Ziel hat. Dem Anspruch, diese Strategie nachhaltig weiterzuentwickeln bzw. umzusetzen, wird durch die Reform der Pädagoginnen-/Pädagogenbildung in Österreich entsprochen bzw. nachgegangen. In allen deutschsprachigen Ländern werden in den letzten Jahren verstärkt Anstrengungen zur Verbesserung der Ausbildung von Lehrpersonen unternommen (z. B. Qualitätsoffensive Lehrerbildung in Deutschland, PädagogInnenbildung NEU in Österreich, neu gestaltete Berufseinführung Kanton St. Gallen u. a.), um die Qualität der Lehrerbildung besonders eng mit der Frage nach der Kompetenzentwicklung von angehenden Lehrpersonen zu verbinden (Hascher, 2019).

2 Internationale Befunde und empirische Evidenzen

Die Intensivierung der Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung – und damit zur Verbesserung des Outputs von Schulen – leistet entscheidende Beiträge zur Qualität der Lehrerbildung (König & Blömeke, 2009; Kunter, Kunina-Habenicht, Baumert, Dicke, Holz-

berger & Lohse-Bossenz, 2017). Obwohl es dabei vielfach um die Erstausbildung und den Berufseinstieg geht, wird dem Professionalisierungskontinuum als lebensbegleitende Aufgabe besonderes Augenmerk geschenkt. Sowohl in der Schulforschung wie auch in den aktuellen Ansätzen der Schul- und Unterrichtsreform rücken Lehrer/innen und vor allem Lehrerkollegien in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit (Terhart, 2013, S. 90). Schulqualität entsteht nicht nur in den Klassenzimmern, sondern auch auf der Basis kollegialer Zusammenarbeit (S. 91). Kooperation wird im Kontext von Schulentwicklung zur Förderung der Schulqualität als bedeutsames Prozessmerkmal erkannt (Keller-Schneider & Albisser, 2013; Keller-Schneider, 2019). Zur Verbesserung der Schulqualität insgesamt sind Reformen der Lehrerbildung daher ebenso bedeutsam wie die Fort- und Weiterbildung von im System tätigen Lehrpersonen, da viele Studien den Zusammenhang einer nachhaltigen beruflichen Weiterentwicklung mit signifikanten Lerngewinnen für Schüler/innen nachweisen können (Yoon, 2007). Personalentwicklung und Schulentwicklung sind dabei untrennbar miteinander verbunden.

In Ländern mit leistungsstarken Schulsystemen ist zu beobachten, dass sowohl der Praxis während des Studiums (Barber & Mourshed, 2007) und dem Berufseinstieg (induction) hohe Bedeutung zugemessen wird als auch dem Einsatz von Coaches, unterstützenden Expertinnen/Experten oder Mentorinnen/Mentoren an Schulen, die die professionelle Weiterentwicklung (continuous learning) des Kollegiums zum Ziel haben (Darling-Hammond & Rothman, 2011). In Österreich leisten besonders das Konzept und die Arbeit von Lerndesignerinnen/Lerndesignern an Neuen Mittelschulen (NMS) einen essenziellen Beitrag, um diesem Anspruch gerecht zu werden (Westfahl-Greiter & Hofbauer, 2010).

Dem Mentoring kommt daher in mehrfacher Weise hohe Bedeutung zu. Es unterstützt den Berufseinstieg von Lehrpersonen und kann mithelfen, deren Zurückfallen auf direktive Verhaltensweisen aus dem eigenen Schulerleben (Dann, Müller-Fohrbrodt & Cloett, 1978; Mayer & Neuweg, 2009) zu verhindern und es kann einen Beitrag zur jeweiligen Schulkultur und damit zur Schulqualität am Standort leisten.

Studienergebnisse weisen darauf hin, dass die Verbindung zwischen dem, „was angehende Lehrpersonen während ihres Studiums tun und was sie in der Lage sind zu tun, wenn sie in der Klasse angekommen sind, nicht stark genug ist“ (Barber & Mourshed, 2007, S. 28).

Lehrpersonen der Berufseingangsphase sind vor Herausforderungen gestellt, die in der Dynamik der Gesamtheit vor Aufnahme der Berufstätigkeit nicht erlebt werden können. Trotz Verzahnung von Studium und Praxis während der Grundausbildung kann die Komplexität der Anforderungen nicht simuliert werden (Keller-Schneider, 2008, S. 5).

Unsicherheiten von Berufsanfängerinnen/Berufsanfängern sind unter anderem geprägt von den vielseitigen Rollenerwartungen (Malm, 2009). Zur Überwindung dieser Ungewissheiten wird das Bilden von Partnerschaften durch Kooperation und reflexive Praxis vorgeschlagen (Helsing, 2007). Diese könnte durch die (1) shared practice, (2) collaborative learning networks und (3) scholarly reflection on practice erreicht werden (Pickering, Daly & Pachler, 2007, S. 270). Neben der Bedeutung von Mentorinnen/Mentoren liefern Forschungsbefunde demnach Evidenzen für die Bedeutung von Lehrerkollegien.

Mentoring in der Lehrerinnenbildung und im Bildungssystem kann in unterschiedlichen Kontexten und mit unterschiedlichen Zielen verlaufen. Fischer & van Andel (2002) fassen

den Kontext des Mentorings weiter und beziehen auch die Bedeutung von Schülerinnen/Schülern als Mentees mit ein. Für den hier gemeinten Kontext ist die Rolle der Mentorin/des Mentors für die Unterstützung in der Schulpraxis und der Induktionsphase bedeutsam. Allerdings wird die von den Autorinnen angeführte Zielsetzung „Learn how to teach from a model-teacher“ für die Schulpraxis – zumindest in den Curricula für die Lehramtsstudien in Österreich – durch das Reflective Practitioner Modell ersetzt (Schnider, 2020).

3 Realisierung von Mentoring in der neuen Pädagoginnen- und Pädagogenbildung

In der Betrachtung einschlägiger Forschungsbefunde sowie europäischer und internationaler Entwicklungen in der Lehrerbildung erweist sich das Konzept der neuen Pädagoginnen- und Pädagogenbildung in entscheidenden Bereichen als *konform* mit den Erkenntnissen und Standards (z. B. Masterniveau für alle Lehrpersonen) und *innovativ* in der Struktur (z. B. altersgruppenspezifische anstelle einer schultypenspezifischen Ausbildung). Die PädagogInnenbildung NEU reiht sich zudem in jene Hälfte der Länder in Europa ein (18 von 33), die eine systematische Unterstützung (Induktion, Mentoring, Training) beim Berufseinstieg (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2007; OECD, 2014) umsetzt.

... „Neu“ [in der Lehrerinnen-/Lehrerbildung] bezieht sich daher auf die Gesamtkonzeption und ihre Umsetzung – konzeptionell, gesetzlich, institutionell. Viele einzelne als richtig erkannte Änderungsschritte werden in einer national verbindlichen Architektur von LehrerInnenbildung NEU geordnet, strukturiert und miteinander so verbunden, dass komplexe Kausalitäten ineinander greifen können (Empfehlungen der Expertinnen-/Expertengruppe, 2010, S. 16).

Das Konzept wurde in seiner Architektur von Beginn an als Professionalisierungskontinuum angelegt. Der individuelle Kompetenzerwerb zur Lehrerinnen-/Lehrerpersönlichkeit soll sich in mehreren ineinander greifenden Phasen entwickeln und muss als berufsbiografische Entwicklungsaufgabe gesehen werden.¹

Die erste Phase des Kompetenzerwerbs stellt die Absolvierung eines achtsemestrigen Bachelorstudiums dar, in der pädagogisch-praktische Studien integrativ verankert sind. In der zweiten Phase sieht das Konzept ein zwei- bis dreisemestriges berufsbegleitendes konsekutives Masterstudium vor. In dieser Phase findet der von Mentorinnen/Mentoren begleitete Berufseinstieg (= Induktionsphase) statt, der neben dem Ernstfall Schule insbesondere von der Entwicklung einer Masterthesis, die ihre Forschungsfragestellungen aus diesem konkreten Bezugsfeld Schule heraus entwickeln soll, bestimmt ist. Beim Mentoring im Berufseinstieg „befinden sich die Mentees [also] an einer biografischen Schaltstelle“ (Universität Göttingen, o. J.).

Die Empfehlungen der Expertinnen-/Expertengruppe aus dem Jahr 2010 (S. 21) basieren auf Evidenzen und sie betonen die Bedeutung der Berufseinstiegsphase für die gesamte

1 Damit wird auch mehrfach geäußerter Kritik entgegengewirkt, dass Änderungen oft nur einen Teilbereich der Lehrerbildung betreffen, die Teilbereiche aber nicht zusammenpassten und eine Gesamtkonzeption fehle (Neuweg & Mayr, 2009).

Profession der Pädagoginnen/Pädagogen in Österreich: Demnach hängt die Wirksamkeit der Lehrerinnen-/Lehrerbildung im Wesentlichen von folgenden Faktoren ab:

- der gesellschaftlichen Attraktivität des Lehrerinnen-/Lehrerberufs insgesamt
- der Güte der Auswahl geeigneter Personen
- der Qualität der Grundbildung (I. Phase)
- der Qualität der Berufseinstiegsphase – Induktionsphase (II. Phase)
- der Qualität von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen (III. Phase)

Die Berufseinstiegsphase qualitätsvoll zu begleiten und professions- und wissenschaftsorientiert zu unterstützen, stellt damit einen wesentlichen Baustein zur Wirksamkeit der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung dar, die auch, wie oben erwähnt, der Gefahr entgegenwirken soll, dass Junglehrer/innen, die in dieser Phase alleingelassen werden, hinter ihren Ausbildungsstand zurückfallen (Mayer & Neuweg, 2009).

Dazu bedarf es eines dementsprechend qualifizierten Personals, das in seiner Tätigkeit als Mentor/in sowohl den Berufseinstieg begleiten als auch vor allem auf die Entwicklung einer Forschungsarbeit der Mentees Bedacht und Bezug nehmen kann. Hier zeigt sich bereits, dass die Tätigkeit in der Phase des Berufseinstiegs den Mentorinnen/Mentoren etwas andere Qualitäten und Kompetenzen abverlangt als z. B. in der berufsausbildenden Phase innerhalb der pädagogisch-praktischen Studien. Sich im Gesamtfeld einer ganz konkreten Schule mit ihren Bedingungen und Einflussfaktoren orientieren und agieren zu lernen, ist in diesem Sinne eine der wesentlichsten Kernkompetenzen, die Neueinsteiger/innen während dieser Phase zu erwerben suchen.²

Die gesetzlichen Grundlagen sprechen eine klare Sprache, was die Bedeutung der Induktionsphase betrifft:

§ 5 (1) Die Induktionsphase dient der berufsbegleitenden Einführung in das Lehramt. Die Landesvertragslehrperson in der Induktionsphase ist durch eine Mentorin oder einen Mentor zu begleiten.

§ 5 (3) Die Landesvertragslehrperson in der Induktionsphase hat mit der Mentorin oder dem Mentor zusammenzuarbeiten und ihre Tätigkeit den Vorgaben entsprechend auszurichten. Sie hat den Unterricht anderer Lehrkräfte nach Möglichkeit zu beobachten und im Rahmen ihrer Fortbildung spezielle Induktionslehrveranstaltungen an der Pädagogischen Hochschule oder an der Universität zu besuchen. (Dienstrechtsnovelle 2013 – Pädagogischer Dienst, vom 27. Dezember 2014, § 39a VBG)

Mentorinnen/Mentoren haben in der neu im Dienstrecht geregelten und festgelegten Induktionsphase nicht in erster Linie das Unterrichten der neuen Kolleginnen/Kollegen zu begleiten und zu beurteilen, sondern beim Hineinbewegen in ein ganz konkretes Berufsumfeld einer gesamten Schule mit ihren zahlreichen Zielgruppen – Partnerinnen/Partnern

2 Im Gegensatz dazu war das Unterrichtspraktikum (bis 31.8.2019) ein Teil der vormals universitären Ausbildung für AHS-Lehrpersonen, die den größten Teil der praktischen Ausbildung erst am Ende eines Fachstudiums angesiedelt hatte und somit in ihrer Ausrichtung den derzeitigen pädagogisch-praktischen Studien eher ähnlich war und eine eher „spärliche professionelle Begleitung“ (Plattner, 2015, S. 10) aufwies. Für die Ausbildung von Pflichtschullehrpersonen gab es ein solches nach dem Studium angesiedeltes Unterrichtspraktikum nicht.

und Beteiligten – und in den unterschiedlichsten Situationen einer Schule beratend beizustehen. Es gilt sich dabei klar vor Augen zu halten, dass ein abgeschlossenes Bachelorstudium laut NQR-Niveau Level 6 besagt, dass Berufseinsteiger/innen mit einem Bachelor-Niveau-6-Abschluss fortgeschrittene und vertiefte Kenntnisse haben und erworbene und trainierte Fähigkeiten und Fertigkeiten besitzen. Somit sind diese in der Lage, als Lehrer/innen ihren Unterricht zu gestalten, zu reflektieren, weiterzuentwickeln und sich in ihrem Berufsfeld professionell zu verhalten. Mentoring muss daher auf Augenhöhe zwischen einer erfahrenen Lehrperson (Mentor/in) und einer weniger erfahrenen Lehrperson (Mentee) stattfinden.

Ab dem Schuljahr 2019/20 und bis zum Schuljahr 2029/30 dürfen im Mentoring der Berufseinstiegsphase sowie in den pädagogisch-praktischen Studien Lehrpersonen zum Einsatz kommen, die bereits bisher zumindest als Praxis- und Betreuungslehrer/in tätig sind (BMBWF, S. 5).

Es gilt aber zu beachten, dass Praxislehrpersonen im Rahmen der pädagogisch-praktischen Studien Studierende in einem recht begrenzten Feld im Klassenalltag in unterschiedlichen Altersgruppen und Schulen begleiten, Mentorinnen/Mentoren hingegen innerhalb der Induktionsphase neben anderen Aufgaben, wie z. B. fachliche Begleitung, auch damit rechnen müssen, dass die ihnen anvertrauten jungen Kolleginnen/Kollegen z. B. in Stresssituationen eventuell wieder in alte und unreflektierte Muster zurückfallen könnten. Sie müssen gleichsam stärker auch als Coaches agieren, die vor allem in der Lage sind, mental zu begleiten. Beratungs- und Begleitungskompetenzen müssen daher in der Funktion als Mentor/in innerhalb der Berufseinstiegsphase stärker ausgeprägt sein als bei Praxislehrpersonen. Schließlich gilt es zu erkennen, dass in diesem Berufseinstiegsverhältnis zwischen Mentor/in und Mentee eine spannende und zukunftsorientierte Win-win-Situation entstehen kann. Angehende Lehrer/innen und Berufsanfänger/innen können innerhalb eines lernenden Systems wichtige Beiträge für das je eigene Professionalisierungskontinuum von erfahrenen und schon länger im Dienst stehenden Lehrpersonen leisten und professionsspezifisches Potenzial u. a. in den Bereichen „Innovation (inhaltlich, didaktisch), Außensicht (Betriebs- und Systemblindheit fehlt), Engagement und Begeisterung und Gruppen-dynamik ins Kollegium (bzw. in Teile davon, wie etwa Fachbereiche)“ einbringen (Kraler, 2008, S. 6).

So kann erst das Schulfeld mit dem gesamten Spektrum der Dienstpflichten als ein für die Professionsweiterentwicklung umfassendes Lernfeld hinsichtlich des Anliegens des Berufseinstiegs anerkannt werden. Um das überhaupt umsetzen zu können, braucht es qualitativ hoch ausgebildete Schulleiter/innen und Mentorinnen/Mentoren, die insbesondere voneinander lernen und miteinander agieren können und wollen. Das war einer der ausschlaggebenden Gründe dafür, dass im Jahre 2011/12 von der damals für die Pädagogischen Hochschulen zuständigen Ministerin Claudia Schmied Grundkonzepte für zwei Weiterbildungs-Masterstudien (1. für Schulleiter/innen und 2. für Mentorinnen/Mentoren) ausgeschrieben und in der Folge vonseiten der Hochschulen Studienkonzepte dazu eingereicht wurden. Diese Konzepte wurden von einem unabhängigen ExpertInnenteam begutachtet und für die konkrete Umsetzung ausgewählt.

Zur Umsetzung eines solchen Gesamtausbildungskonzepts, in dem Schulen als Lernorte eine konstituierende Bedeutung zukommt, müssen die Fort- und Weiterbildungsbangebote für diese beiden Gruppen aufeinander abgestimmt sein. Damals wurde konzeptionell angedacht, dass es zumindest für jeden Bezirk einige wenige auf Masterniveau ausgebildete

Mentorinnen/Mentoren und Schulleiter/innen geben sollte, die gemeinsam verantwortlich für alle Mentorinnen/Mentoren und Schulleiter/innen dieses Bezirkes bzw. dieser Bildungsregion sein sollen. Diese Hochschullehrgänge mit Masterabschluss werden an einigen Pädagogischen Hochschulen nach wie vor angeboten.

4 Entwicklungsfelder und Chancen für die Schulen

Mit der neuen Ausbildung rücken die Rollen der Mentorinnen/Mentoren und der Praktikumslehrer/innen (die schon bisher entscheidende Akteurinnen/Akteure in der Ausbildung waren) in den Fokus der Lehrerinnen-/Lehrerbildungsforschung (Gergen, 2019; Aspfors & Fransson, 2015; Raufelder & Ittel, 2012; Gawlitza & Perels, 2013). Dabei werden sowohl die Ausbildung der Mentorinnen/Mentoren adressiert als auch die Rahmenbedingungen und die Wirksamkeit ihres professionellen Tuns, das sich an den individuellen Entwicklungsaufgaben der Berufsanhänger/innen orientieren muss. Schulleiterinnen/Schulleitern kommt dabei eine entscheidende Rolle zu.

Erste Ergebnisse aus Studien zum Mentoring im Berufseinstieg in Österreich identifizieren vonseiten der Berufsanhänger/innen Herausforderungen in den Bereichen sozio-emotionales Klima im Kollegium (Plattner, 2015) oder zum Beispiel in der Administration und Organisation im Schulalltag, wie auch in Fragen der Verschriftlichung der Jahresplanung und des Sozialverhaltens von Schülerinnen/Schülern (Holzinger, Kopp-Sixt, da Rocha & Völk, 2015). Vonseiten der Mentorinnen/Mentoren werden das zeitliche Management und der Aufbau von Vertrauen zu den Mentees als herausfordernd gesehen, während Schulleiter/innen die generationenübergreifende Zusammenarbeit und die Teambildung thematisieren (ebd.). Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass Mentoring ein adäquates Instrumentarium darstellt, um Unterstützung zu bieten und Überforderung zu vermeiden. Die Ergebnisse stimmen weitgehend mit den Vorschlägen überein, die im Handbuch zur „Entwicklung kohärenter und systemweiter Einführungsprogramme für Junglehrer“ (Europäische Kommission, 2010) angeführt werden, dass es nämlich für ein kohärentes, systemweites Einarbeitungsprogramm dreier Elemente bedarf: persönliche Unterstützung, soziale Unterstützung und berufliche Unterstützung.

Das Zusammenspiel von erfahrenen Lehrpersonen mit Lehrpersonen mit weniger Erfahrung stellt eine Herausforderung an die professionellen Kompetenzen von Mentorinnen/Mentoren dar, die sowohl an deren Auswahl als auch an die Konzeption ihrer Aus- bzw. Weiterbildung hohe Anforderungen stellt. Gleichzeitig stellt diese Zusammenarbeit eine große Chance für einzelne Kolleginnen/Kollegen, Kollegien, Schulleiter/innen und die Qualität einer spezifischen Schule dar, denn Schule lebt von Weiterentwicklung und Innovation: „When principals hire a new teacher, they should be more interested in the school becoming like the new teacher than in the new teacher becoming like the school „ und „New staff members can play essential roles in the growth of a school“ (Whitaker, 2002, p. 147 zit. n. Krämer, 2008, S. 6). Über die professionellen Kompetenzen von Mentorinnen/Mentoren existieren noch wenige Forschungsergebnisse (Aspfors & Fransson, 2015), sowohl, was deren Vorbereitung als auch deren professionelle Weiterentwicklung betrifft. Hier müssen weitere Forschungen bzw. Evaluationen Erkenntnisse zur Weiterentwicklung bringen.

5 Ausblick

Aus Sicht der Autorin/des Autors sollte den folgenden exemplarisch formulierten Fragen besonderes Augenmerk geschenkt werden:

Ad Qualifikation:

- Wie kann die Auswahl und bestmögliche Qualifikation von Mentorinnen und Mentoren sichergestellt werden?
- Welches Kompetenzmodell liegt der Mentorinnen-/Mentorenausbildung zugrunde? Da die Begleitung auch für die Masterarbeit gilt, sollten die Mentorinnen/Mentoren auch eine masterwertige Ausbildung haben?

Ad Rollenverständnis:

- Wie kann die Tandem-Beziehung zwischen Mentor/in und Mentee eine hierarchiefreie oder zumindest reziproke Beziehung werden/bleiben?
- Wie kann die Rolle von Mentorinnen/Mentoren im System aufgewertet werden?

Ad Qualitätsentwicklung an Schulen:

- Wie kann sichergestellt werden, dass Mentorinnen/Mentoren, Studierende und Berufseinsteiger/innen zum professionellen Erscheinungsbild an Schulen gehören?
- Wie können erforderliche Rahmenbedingungen an Schulen (vor allem Zeit) gesichert werden?
- Welche Auswirkungen haben erfolgreiche professionelle (Mentorinnen/Mentoren-) Teams auf die Leistungen der Schüler/innen?

Der Berufseinstieg als sensible Phase in der beruflichen Sozialisation kann daher nicht nur aus der Perspektive des Fachs gesehen werden. Bei der Unterstützung der individuellen Entwicklungen von Berufseinsteigerinnen/Berufseinsteigern im Professionsfeld Schule, die ihren Beginn in der diadischen Beziehung zwischen Mentor/in und Mentee hat, müssen systemische Auswirkungen von und auf Mentees als Chance und Herausforderung mitgedacht werden. Das (selbstverständliche) Lernen in Systemen mit der Verantwortungsübernahme aller Stakeholder erfordert eine partizipative Haltung z. B von Kollegien und Schulleitungen, die durch eine gemeinsame Verantwortung getragen wird und die damit Auswirkungen auf alle Ebenen des Gesamtsystems hat.

Literaturverzeichnis

- Aspfors, J. & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education* 48, 75–86.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). How the world's best-performing school systems come out on top. Abgerufen von https://www.mckinsey.com/~/media/mckinsey/industries/social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/how_the_world_s_best-performing_school_systems_come_out_on_top.ashx (14.05.2020)
- BMBWF (2019). *EMPFEHLUNGEN DES BMBWF ZU MENTORING UND INDUKTION*. Adaptierter Rahmen und konkretisierende Vorschläge. Hochschullehrgang „Mentoring: Berufseinstieg professionell begleiten“. Aufbau einer qualitätsvollen Begleitung des Berufseinstiegs (Induktionsphase).

- 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.
- Darling-Hammond, L. & Rothman, R. (Eds.). (2011). *Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education Systems*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education and Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Empfehlungen der ExpertInnengruppe *LehrerInnenbildung NEU*, (2010). Abgerufen von https://www.qsr.or.at/dokumente/1870-20140529-092820-Empfehlungen_der_Exper-Innengruppe_Endbericht_092010_2_Auflage.pdf (28.05.2020)
- European Commission – Directorate-General for Education and Culture (2010). Entwicklung kohärenter und systemweiter Einführungsprogramme für Junglehrer: ein Handbuch für politische Entscheidungsträger. *Arbeitsdokument der Dienststellen der Europäischen Kommission SEK* (2010) 538 endgültig.
- Fischer, D. & van Andel, L. (2002). *Mentoring in Teacher Education – towards innovative school development*. Paper presented at the 27th annual conference of ATEE September 2002 in Warsaw/ Poland. Abgerufen von https://comenius.de/english/thematic_issues/pdf-files/fischer2-warsaw-2002.pdf (14.05.2020)
- Gawlitza, G. & Perels, (2013). Überzeugungen, Berufsethos und Professionswissen von Studienreferendaren. Eine Studie zur Übertragung des COACTIV-Modells auf Studienreferendare. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 6 (2013) 1, 7–31.
- Gergen, A. (2019). Mentoring in schulpraktischen Phasen der Lehrerbildung. Zusammenfassung ausgewählter Forschungsbeiträge zur Mentorentätigkeit. 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. 329–339). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hascher, T. (2019). Die Gestaltung forschungsbasierter Studien – eine Herausforderung für die neue Pädagog*innenbildung. In M.-L. Braunsteiner & C. Spiel (Hrsg.), *PädagogInnenbildung. Festschrift für Andreas Schnider* (S. 33–39). Heiligenkreuz: Be&Be Verlag.
- Helsing, D. (2007). Regarding uncertainty in teachers and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23 (8), 1317–1333.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Melderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education* 25 (09), 207–216.
- Holzinger, A., Kopp-Sixt, S., da Rocha, K. & Völkl, A. (2015). Mentoring als zukunftsweisendes Instrument der Personal-, Unterrichts- und Schulentwicklung in der Berufseinsteigungsphase von Lehrpersonen im österreichischen Bildungssystem. *SWS-Rundschau* 55. Jg., Heft 1/ 2015, 92–114.
- Keller-Schneider, M. (2008). *Evaluation der Berufseinführung des Kantons St. Gallen 2006–2008. Schlussbericht*. Pädagogische Hochschule Zürich.
- Keller-Schneider, M. & Albisser, S. (2013). Kooperation von Lehrpersonen und die Bedeutung von individuellen und kollektiven Ressourcen. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität* (S. 33–56). Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Keller-Schneider, M. (2019). Professionalisierung im Berufseinstieg von Lehrpersonen – individuelle Wahrnehmung – institutionelle Angebote – berufsphasenspezifische Herausforderungen und Ressourcen. In M. Syring & S. Weiß, *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren* (S. 145–160). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2007). König *Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung*. Brüssel.
- König, J. & Blömeke, S. (2009). Pädagogisches Wissen von angehenden Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12 (3), 499–527.
- Kraler, C. (2008). Professionalisierung in der Berufseingangsphase – Berufsbiografie und Kompetenzentwicklung Entwicklungsaufgaben der ersten Berufsjahre und Unterstützungs möglichkeiten. *SchVwSpezial* 1|2008, S. 4–7.
- Kunter, M., Kunina-Habenicht, O., Baumert, J., Dicke, T., Holzberger, D. & Lohse-Bossen z, H. (2017). Bildungswissenschaftliches Wissen und professionelle Kompetenz in der Lehramtsausbildung. Ergebnisse des Projekts BilWiss. In C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.) *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals* (S. 37–54). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Malm, B. (2009). Towards a new professionalism: enhancing personal and professional development in teacher education, *Journal of Education for Teaching*, 35:1, 77–91.
- Mayr, H. & Neuweg, G. (2009). Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009 – Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 99–119). Graz: Leykam.
- OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung). (2014). Education at a Glance. OECD Indicators. *OECD Publishing*. Paris.
- Pickering, J., Daly, C. & Pachler, N. (Eds.). (2007). New Designs for Teachers' Professional Learning. *Bedford Way Papers*. London: Institute of Education, University of London.
- Plattner, L. (2016). „Ich bin dann mal LehrerIn.“ Explorative Studie zum subjektiven Erleben des Berufseinstieges von Lehrkräften der österreichischen Neuen Mittelschule. In AK (Hrsg.) *Fresh Education. Junge Blicke auf Bildung*. Band 1. (S. 7–26.)
- 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 / Discourse. *Journal of Childhood and Adolescence Research*, 7(2), 147–160.
- Schnider, A. (2020). Die „unbedingte und bedingungslose“ Korrelation zwischen Theorie- und Praxisbezug in der „PädagogInnenbildung Neu“ in Österreich. In R. Potzmann, S. Roszner, H. Knecht, G. Kulhanek-Wehlend & Ruth Petz (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Perspektiven. Didaktische Reflexion und Coaching in der schulpraktischen Ausbildung*. Wien: LIT Verlag (in Druck).
- Terhart, E. (2013). *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung*. Münster: Waxmann Universität Göttingen (o. J.). Was bedeutet Mentoring? Abgerufen von <https://www.uni-goettingen.de/en/was+bedeutet+mentoring%3F/587817.html> (14.05.2020)
- Westfall-Greiter, T. & Hofbauer, C. (2010). Shared Leadership setzt Teacher Leaders voraus – LerndesignerInnen im Feld der Neuen Mittelschule. *Journal für Schulentwicklung*, 4/2010, 8–15.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B. & Shapley, K. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement* (Issues & Answers Report, REL 2007 – No. 033). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>

Elisabeth Windl

Mentoring in den Pädagogisch-praktischen Studien – Von der Meisterlehre zum kollaborativen Mentoring

Abstract

Der vorliegende Artikel betrachtet – basierend auf der praktischen Ausbildung angehender Lehrer/innen – die Rolle und Funktion von Praxislehrpersonen aus der historischen Perspektive bis zur Gegenwart, wobei der Fokus auf die Ausbildung von Primarstufenlehrenden gelegt wird. Dieser historische Abriss ermöglicht ein besseres Verständnis für die derzeitigen Herausforderungen von Mentoring in den Pädagogisch-praktischen Studien im Rahmen der PädagogInnenbildung NEU in Österreich.

1 Einleitung

Das Dilemma zeigt sich bereits in der Begriffsklärung. Wie werden sie genannt, die Personen, die Studierenden die Möglichkeit bieten, an ihren Schulen und in ihren Klassen pädagogische Erfahrungen zu sammeln: Besuchsschullehrer/innen, Praxisbetreuer/innen, Ausbildungslehrer/innen, Praxislehrer/innen, Praxispädagoginnen/Praxispädagogen, Praxismentorinnen/Praxismentoren, Praxisbegleiter/innen? Die Begriffe variieren und die Begriffszuordnungen sind meist ein Ausdruck für jene Aufgaben, die dieser Personengruppe im Laufe der historischen Entwicklung der Lehrerbildung zugeschrieben werden. Zum besseren Verständnis wird daher dieser Beitrag mit einem historischen Abriss der Lehrerbildung in Österreich mit Fokus auf den Praxisbezug eingeleitet. Daraus werden die Aufgaben der Praxislehrpersonen (dieser Begriff wird als neutrale Bezeichnung verwendet, wenn keine epochale Bedeutung einen anderen Begriff verlangt) in den historischen Abschnitten bis zur Gegenwart abgeleitet. In einer Conclusio werden die dargestellten Perspektiven zusammengefasst und es wird ein Ausblick gegeben. Es sei darauf verwiesen, dass sich dieser Artikel aus Komplexitätsgründen ausschließlich mit der Ausbildung von Primarstufenlehrenden beschäftigt und sich nicht dem Theorie-Praxis-Problem in der Lehrerbildung bzw. der Effektivität von Praxis im Allgemeinen widmet.

2 Die Ausbildung von Primarstufenlehrenden – ein historischer Abriss

Dieses Kapitel rekonstruiert die historische Entwicklung des Praxisbezugs in der Ausbildung von Primarstufenlehrenden, um daraus die Entwicklung der Aufgaben der Praxislehrpersonen abzuleiten und darzustellen. Lehrerbildung steht immer im Zusammenhang mit der Funktion der Schule in der jeweiligen geschichtlichen Epoche. Vor der Zeit Maria Theresias und ihrer „Theresianischen Schulordnung“ (1774) wurde, ganz im Sinne der allgemein praktizierten, traditionellen Meisterlehre, die mittelalterliche Auffassung vertreten, dass sich gleichzeitig mit dem nötigen Wissen auch das erforderliche Lehrenkönnen entwickelt (Martig, 1901). Eine praktische Ausbildung gab es nicht und angehende Lehrpersonen lernten durch Beobachtung und Nachahmung sowie aus eigenen Erfahrungen beim Unterrichten (von Felbinger, 1905). Eine Praxislehrperson zur Unterstützung im engeren Sinne wurde nicht eingesetzt.

Bereits zur Zeit Maria Theresias war die katholische Kirche, wie auch heute, in die Lehrerausbildung eingebunden. Kurz nach Einsetzung der Studienhofkommission sprachen die Bischöfe von Salzburg, Passau und Wien bei der Kaiserin vor, um eine Neuregelung der Lehrerausbildung zu bewirken. Diese erfolgte dann in den Normalschulen, deren Unterklassen gleichzeitig auch die Übungsschulen wurden. In den sogenannten dreimonatigen „Präparandenkursen“ hatten die Kandidaten elf Wochenstunden theoretischen Unterricht (Eigenschaften und Pflichten rechtschaffener Lehrer; der Lehrstoff zur Unterweisung; Kenntnis der Methode; das Nötigste von Schulzucht; das Führen der Kataloge), weiters hatten sie Hospitationen und zum Teil praktische Übungen zu absolvieren (Freiherr von Helfert, 1860, S. 415). Den Abschluss der Ausbildung stellten der Nachweis von ausreichenden Kenntnissen in den einzelnen Unterrichtsfächern und die unterrichtlichen Leistungen bei Lehrauftritten dar (Boyer, 1991, S. 138–139; Boyer 2012, S. 85–94). Dies waren die ersten Versuche, die Volksschullehrerausbildung über das Niveau einer naiven pädagogischen Meisterlehre zu erheben (Eder, 1985, S. 211).

Das erste Gegenüberstellen von Theorie und Praxis setzte ein und fand im Reichsvolksschulgesetz 1869 durch die Einführung der bis 1941 viersemestrigen Lehrerbildungsanstalt – vorerst nach Geschlechtern getrennt – ihren organisatorisch-rechtlichen Niederschlag (Hechenblaikner, 2018, S. 1–26). Mit 14 Jahren traten die Schüler/innen in diese Institution ein, absolvierten zuerst zwei Jahre Allgemeinbildung und dann zwei Jahre Berufsbildung. Die Ausbildung umfasste umfangreiche schulpraktische Übungen in den letzten Ausbildungsjahren. Hospitationen in naheliegenden Volksschulen wurden von den künftigen Lehrpersonen ebenso durchgeführt wie eigene Unterrichtsversuche an den Übungsschulen, die unter der Leitung von Übungsschullehrpersonen vor- und nachbereitet wurden. Das Reifeprüfungszeugnis berechtigte zur Ausübung des Volksschullehrerberufs, die eigentliche Lehramtsprüfung konnte aber erst nach einer zweijährigen Dienstzeit als Lehrer/in vor einer Prüfungskommission abgelegt werden.

Forderungen nach Akademisierung der Lehrerausbildung wurden erhoben, aber eine allgemeine Regelung war wegen der zunehmenden Polarisierung nach dem Ersten Weltkrieg nicht möglich. Daher beschritt man in Wien 1925 unter der von Otto Glöckel geführten Schulreform andere Wege und richtete viersemestrige hochschulmäßige Lehrerausbildungskurse für die Ausbildung von Maturantinnen/Maturanten zum Volksschullehrer/zur Volksschullehrerin ein (Messner, Krainz-Dürr & Fischer, 2018, S. 120–143). An der Univer-

sität Wien erfolgte die fach- und erziehungswissenschaftliche Ausbildung, die pädagogisch-didaktische Ausbildung übernahm das Pädagogische Institut der Stadt Wien, die schulpraktische Ausbildung wurde an den Institutionsschulen abgehalten. Vom christlich-sozialen Unterrichtsminister wurde 1927 ein Konzept zur Umwandlung der Lehrerbildungsanstalten zu sechssemestrigen „Lehrakademien“, d. h. die Anhebung der Lehrerausbildung auf postsekundäres Niveau vorgelegt. Zunehmende politische Spannungen, die schlechte Finanzlage sowie die steigende Lehrerarbeitslosigkeit verhinderten die Gesetzwerdung dieses Entwurfs. Als zehn Jahre später diese Akademien beschlossen wurden, kam es aber durch den Verlust der Selbstständigkeit Österreichs nicht zur Durchführung. 1941 wurde die vierjährige Lehrerbildungsanstalt zu einer fünfjährigen Ausbildung erweitert. Die Zuerkennung der realgymnasialen Hochschulreife an der fünfjährigen Lehrerbildungsanstalt im Jahre 1951 verdeutlichte die Notwendigkeit einer Trennung von höherer Allgemeinbildung und Berufsbildung.

Die Neugestaltung der Lehrerausbildung war der politische Hauptstreit der fünfziger Jahre. Die Sozialistische Partei forderte viersemestrige Pädagogische Institute, die Hochschulcharakter aufweisen sollten. Die österreichische Volkspartei wollte sechsjährige Lehrerbildungsanstalten unter Belassung des Grundsatzes der ganzheitlichen Lehrerausbildung, die eine Berufsentscheidung mit 14 Jahren notwendig machte (Engelbrecht, 2015; Kövesi, 1975; Seel, 2010). Die beiden ersten Jahre sollten in erster Linie als berufsspezifisch-pädagogische Ausbildung organisiert werden. Als Kompromiss dieser beiden Ansichten wurden im Schulgesetzwerk 1962 die Pädagogischen Akademien als zweijährige – später dreijährige – postsekundäre schulische Einrichtungen, die auf der Reifeprüfung einer allgemeinbildenden oder berufsbildenden Schule basierten, zur Ausbildung von Pflichtschullehrerinnen/Pflichtschullehrern eingeführt (Boyer, 1991, S. 138–142).

Die Pädagogischen Akademien boten eine einphasige, theoretische und praktische Studieninhalte verbindende Ausbildung an. Die Absolventinnen und Absolventen konnten unmittelbar nach Abschluss des Studiums eine Stelle als Lehrer/in antreten, denn ihr Abschluss inkludierte die Lehrbefähigung mit allen rechtlichen Voraussetzungen für den Berufseintritt. Charakteristisch für die Pädagogischen Akademien war der Praxisbezug, dessen Bedeutung sich auch dadurch zeigte, dass Lehrpersonen an Pädagogischen Akademien ein Lehramt an Pflichtschulen und mehrere Jahre besonders qualifizierter Lehrtätigkeit in diesem Bereich nachweisen mussten. Jeder Pädagogischen Akademie war eine Übungsvolksschule angeschlossen. Im Lehrplan der Pädagogischen Akademien waren die Aufgaben der schulpraktischen Ausbildung, die 20 % der Gesamtausbildung umspannte, und aus einem Verbund der sieben Studienfächer (a) Unterrichtsbesuche, (b) Unterrichtsanalyse, (c) Lehrübungen, (d) Lehr- und Unterrichtsbesprechungen, (e) Lehrverhaltenstraining, (f) Stadt- und Landschulpraktika, (g) Außerschulisches Erziehungspraktikum bestand, genau fixiert (Klement & Künz, 1991, S. 431–438). Mit dem Akademiestudiengesetz 1999 wurden die Lehramtsstudien an Pädagogischen Akademien zu Diplomstudien (Akademiestudien gesetz 1999 – AstG).

Im Jahr 2005 (Hochschulgesetz 2005) erfolgte der Beschluss im Parlament, die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Pflichtschullehrerinnen/Pflichtschullehrern an Pädagogischen Hochschulen durchzuführen. Die Pädagogischen Akademien und die Pädagogischen Institute (bisher zuständig für die Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen/Lehrern) wurden aufgelöst und beide Institutionen in den neu gegründeten Pädagogischen Hochschulen subsumiert. Die Erstausbildung im Umfang von sechs Semestern startete mit 1. Oktober 2007

und die Absolventinnen/Absolventen schlossen ihr Studium mit einem Bachelor of Education ab (Engelbrecht, 2015, S. 241). Bei dieser Reform kam es zu organisatorischer, aber vor allem zu Beginn zu wenig personeller Veränderung, daher wurde teilweise der Vorwurf „Schilderwechsel“ laut (Schratz, 2012).

Im § 8 (6) des Hochschulgesetzes waren die Aufgaben der Pädagogischen Hochschulen in Bezug auf die schulische Praxis verankert: „Die Pädagogische Hochschule hat weiters durch die Schul- bzw. Berufspraxis sowie durch wissenschaftlich-berufsfeldbezogene Forschung und Lehre die Befähigung zur verantwortungsbewussten Ausübung von Berufen im Bereich pädagogischer Berufsfelder, einschließlich jener der Berufspädagogik, zu vermitteln“ (Hochschulgesetz 2005).

Die bisherigen Übungsschulen erhielten die Bezeichnung Praxisschulen. 2013 wurde in Österreich die gesetzliche Basis für die PädagogInnenbildung NEU gelegt, die in einem achtsemestrigen Bachelorstudium und mindestens zweisemestrigen Masterstudium die Lehrer/innen nicht mehr nach Schulartern, sondern nach Alterskohorten von Schülerinnen/Schülern (Primarstufenlehrer/innen und Sekundarstufenlehrer/innen) kompetenzbasiert ausbildet, mit den Zielen einer inhaltlichen Aufwertung, weiteren Akademisierung und Harmonisierung der Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen und an Universitäten.

Dem Transfer neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die pädagogische Arbeitswelt sowie dem Aufgreifen praktischer Erfahrungen und deren Reflexion vor dem Hintergrund systematischer wissenschaftlicher Deutungen kommt in der Aus-, Fort- und Weiterbildung eine zentrale Rolle zu (Braunsteiner, 2014, S. 1–3).

In der PädagogInnenbildung NEU kommt es zu einer begrifflichen Veränderung. Die Schulpraktischen Studien werden in Pädagogisch-praktische Studien umgewandelt, die laut Dienstrechtsnovelle 2013 40 ECTS-Anrechnungspunkte umfassen müssen, um einen Einsatz als Pädagogin/als Pädagoge im Schuldienst zu ermöglichen. Durch die Verschränkung der Studienfachbereiche Allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen, Fachwissenschaften und Fachdidaktiken mit den Pädagogisch-praktischen Studien sollen Fragestellungen aus der Praxis die Grundlage für eine theoretische Auseinandersetzung in unterschiedlichen Lernsettings sein, um den Kompetenzerwerb der Studierenden zu unterstützen (Braunsteiner, Schnider & Zahelka, 2014, S. 59). Die Pädagogisch-praktischen Studien „sollen nicht nur Traditionen weiterführen, sondern müssen einer neuen, innovativen Perspektive verpflichtet sein“ (Reusser & Fraefel, 2017, S. 10). Sie stellen die Schnittstelle zwischen der beruflichen und akademischen Welt dar, „die dafür sorgt, dass multiple Perspektiven und Wissensressourcen zu einem zukunftsfähigen Professionswissen von Lehrpersonen verschmelzen“ (Fraefel & Seel, 2017, S. 7).

3 Die Aufgaben der Praxislehrpersonen im historischen Wandel

Nach der Betrachtung der historischen Entwicklung der Primarstufenlehrerausbildung in Österreich wird abgeleitet davon im ersten Unterkapitel der Fokus auf die Betreuung der Auszubildenden in der Praxis in den unterschiedlichen geschichtlichen Epochen gelegt und im zweiten Unterkapitel die derzeitige auf wissenschaftlichen Befunden beruhende Situation der Praxislehrpersonen erläutert.

3.1 Die Entwicklung zur Ausbildungslehrerin/zum Ausbildungslehrer

Vor der Zeit der „Theresianischen Schulordnung“ (1774) gab es keine Betreuung von angehenden Lehrpersonen im engeren Sinne. Das Lernen für die Praxis erfolgte durch Beobachtung und Nachahmung. Erst in den dreimonatigen Präparandenkursen an den Normalschulen erhielten die Studierenden sowohl in der Praxis als auch in spezifischen Lehrveranstaltungen Unterstützung. Dies waren die ersten Versuche, die Volksschullehrerausbildung über das Niveau einer naiven pädagogischen Meisterlehre zu erheben.

In den Lehrerbildungsanstalten kamen Übungsschullehrpersonen zum Einsatz, die Hospitationen und eigene Unterrichtsversuche von angehenden Lehrpersonen vor- und nachbereiteten. Als interessant können die Nachbesprechungen bezeichnet werden, in denen die Übungsschullehrperson unmittelbar im Anschluss an den Unterrichtsauftritt der Studierenden ein Referat über die gesehene Stunde hielt. Die schulpraktischen Übungen (Lehrbesuche, Lehrversuche, Lehrübungen, Lehrbesprechungen) wurden später nicht mehr als „praktische Übungen“, sondern als „Schulpraxis“ (Gönner, 1967, S. 165–166) bezeichnet. Die Praxislehrpersonen teilten den angehenden Lehrerinnen/Lehrern ganz genau mit, was sie zu tun hatten, um Unterricht „richtig“ zu gestalten. Die Tradierung des Wissens der Praxislehrperson stand im Zentrum der Bemühungen – ohne Beachtung individueller und situationsspezifischer Bedürfnisse.

Bereits zu Beginn der Einführung der Pädagogischen Akademien wurde die Betreuung der Studierenden in der Praxis gesetzlich geregelt. Sogenannte Besuchsschullehrer/innen bekamen eine Abgeltung für ihre Tätigkeit (Gehaltsgesetz 1956, § 59). Interessant in diesem Zusammenhang ist, dass dieser Paragraph bis heute Gültigkeit hat. Große Anstrengungen wurden bereits zu diesem Zeitpunkt unternommen, um den berufspraktischen Bezug der Ausbildung qualitätsvoll zu gestalten und sich so vom Vor- und Nachahmen einer indoktrinierten Meisterlehre abzusetzen. Es war das Ziel, den Studierenden erziehungswissenschaftlich fundierte Handlungsanweisungen zu vermitteln (Theoriewissen) und deren Umsetzung in der Praxis anzuregen. Um das Gelingen dieser Umsetzung zu verbessern, wurden neue Lehrveranstaltungen entwickelt. Die Lehrveranstaltung „Unterrichtsanalyse“ diente der wissenschaftsbezogenen Reflexion des in der Hospitation vorgeführten bzw. des von den Studierenden durchgeführten Unterrichts. In der Lehrveranstaltung „Lehrverhaltenstraining“ wurden Skills und komplexe Handlungsmuster eintrainiert. Die Anzahl der Veröffentlichungen zur Schulpraxis stieg und diese befassten sich vorwiegend mit der Operationalisierung des „Lehrverhaltens“ zu Beobachtungs-, Trainings- und auch Beurteilungszwecken (Brandauer, 1973, S. 172–187). Der Begriff „Besuchsschullehrer/in“ verdeutlicht das Aufgabenfeld: Die Studierenden besuchten die Klassen der Praxislehrperson, probierten zu unterrichten und bekamen Hilfe von der Besuchsschullehrperson.

Auch der neue Lehrplan für die Pädagogischen Akademien Anfang der 80er Jahre änderte nicht viel an der bestehenden Situation. Der technologische Zugang zum Lehrerhandeln ging zwar etwas zurück, aber die Identifikation der Praxislehrpersonen mit dem theoretischen Wissen erfolgte kaum. Manche Lehrpersonen an den Pädagogischen Akademien wurden von den Lehrerbildungsanstalten übernommen, die mit der theoretischen Ummauerung ihrer Praxis Schwierigkeiten hatten. Sie sagten den Studierenden – ohne wissenschaftliche Begründung –, wie die Praxis funktioniert. Praxislehrpersonen agierten meist direktiv und an der Oberflächenstruktur des Unterrichts und setzten sich beispielsweise damit auseinander, wie aus ihrer Sicht Klassenführung zu erfolgen hat (Fraefel, 2018, S. 47).

Zu Beginn der 90er Jahre rückte die Tätigkeit der Ausbildungslehrer/innen, wie sie nun genannt wurde, in das Blickfeld. Diese Begriffsänderung war der erste Schritt für eine sichtbare Übernahme von Verantwortung für die Ausbildung der Studierenden. Bisher gab es, abgesehen von einigen Schulungen, die sich vorwiegend mit Neuerungen und Veränderungen im Ausbildungsbereich beschäftigten, keine Qualifizierungen für die Ausbildungslehrer/innen. Die Professionalisierung der Ausbildungstätigkeit wurde erstmals im Lehrplan-kommentar 1987 (Buchberger, Rieder & Riedl, 1987, S. 12–43) angesprochen, einige Jahre später wurde auf Initiative des Bildungsministeriums ein Handbuch zur Praxisberatung veröffentlicht (Brenn et al., 1991). In diesem wird die Orientierung der schulpraktischen Ausbildung am sogenannten „4-K-Modell“ festgemacht: Im jeweiligen Kontext der Schulpraxis soll kooperativ, kontinuierlich und kriterienbezogen gearbeitet werden. Ausbildungslehrer/innen und Studierende sollten gemeinsam individuelle schulpraktische Ausbildungsschwerpunkte, wie beispielsweise Unterrichtseröffnungen oder Gruppeneinteilungen festlegen, dazu passende Kriterien formulieren und für längere Zeit an diesen arbeiten. Die Tätigkeit der Ausbildungslehrer/innen war im Handbuch ausführlich beschrieben und setzte sich aus den folgenden Handlungsbereichen zusammen: Vorbesprechen, Beobachten, Nachbesprechen und Beurteilen. Um die Ausbildungslehrer/innen optimal zu qualifizieren und einen Professionalisierungsschub einzuleiten, wurde mit Unterstützung des Bildungsministe-riums ein Handlungsforschungsprojekt zur Förderung der Beratungskompetenz gestartet, an dem Ausbildungslehrer/innen und Praxisberater/innen aus den Pädagogischen Akademien teilnahmen. Im Zuge des Projekts kam es zur Umstellung auf das „5-K-Modell“ durch die Erweiterung um die Dimension „Kreativität“, das von persönlich bedeutsamen Fragen der Ausbildungslehrer/innen ausgehend die kreative Auseinandersetzung mit der eigenen Ausbildungspraxis anregen und damit die Weiterentwicklung der „Schulpraktischen Studien“ – so war die neue Bezeichnung – fördern sollte (Klement & Teml, 1996, S. 3). Die Professionalisierungsbestrebungen fanden ihren Niederschlag in Qualifikationskursen für Ausbildungslehrer/innen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es im Bereich der Schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung zu einem Paradigmenwechsel kam, der mit dem konstruktivistischen Lernansatz in Verbindung stand. Schulpraxis war nicht mehr nur Fertigkeitstraining, sondern die Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit durch kritisches Erkunden und Analysieren. Das selbstgesteuerte Evaluieren rückte in den Mittelpunkt. Der Begriff Praxisberatung machte jenem der Praxisbetreuung Platz. In der Praxisbetreuung ging es um die Anregung zur Reflexion der Unterrichtspraxis der Studierenden, um eine offene Auseinandersetzung mit den Praxiserfahrungen, basierend auf selbstständigem und eigenverantwortlichem Lehrerhandeln. Daher standen Lern- und Entwicklungsprozesse der Studierenden im Mit-telpunkt der Bemühungen von Ausbildungslehrer/innen, die förderliche Lernsituationen für diese Lern- und Entwicklungsprozesse zur Verfügung stellten und diese unterstützten (Klement & Teml, 1996, S. 15). Seit damals wird Lernen als Prozess der Selbstaneignung verstanden, der der Selbstorganisation bedarf. Damals wie heute bilden Lehrerbildungsin-stitutionen nicht „fertige Lehrer/innen“ (Behr, 2017, S. 25) aus, sondern Personen, die eine fragende Einstellung zum Unterricht einnehmen und die ihre berufliche Entwicklung selbst steuern. Ausbildungslehrer/innen wurden daher als reflexive Praktiker/innen verstanden. Das Paradigma wechselte von Vorgaben zu Fragen. Dahinter versteckte sich, dass die konkrete Bewältigung von Problemen der Studierenden nicht direkt vermittelt werden kann. Daher sollen Ausbildungslehrer/innen Studierenden solche Situationen anbieten, die das

Sammeln von eigenen Erfahrungen ermöglichen und sie sollen sie bei diesen Erfahrungen begleiten. Kooperative Formen der Beurteilung, bei denen die Balance von Fremd- und Selbstbewertung gesucht wurde, rückten ins Zentrum, also weg von der Beurteilung hin zur Qualitätssicherung (Janik, 2003). Fasst man die Entwicklung der Tätigkeitsfelder der Praxislehrpersonen aus historischer Sicht zusammen, dann kann gesagt werden, dass der Versuch des Abbaus der anweisenden Meisterlehre deutlich zu erkennen war. Die normgerechte Performanz der Studierenden im Sinne eines „Schaulaufens“ (Fraefel, 2018, S. 47) und deren Beurteilung war zwar immer noch bedeutsam, aber die Beratung der Studierenden und die angeleitete Reflexion der Unterrichtstätigkeit im Sinne der Aktionsforschung bekamen immer größere Bedeutung. Weiterhin sollten die Studierenden jedoch durch Fertigkeits-training unterstützt werden.

3.2 Kollaboratives Mentoring in der PädagogInnenbildung NEU

Dieses Kapitel widmet sich dem gegenwärtigen Paradigma zur Unterstützung des Professionalisierungsprozesses der Studierenden in den Praktika, basierend auf den gesetzlichen Vorgaben der PädagogInnenbildung NEU und zahlreichen einschlägigen Forschungsergebnissen.

Für die Gestaltung der Pädagogisch-praktischen-Studien in der PädagogInnenbildung NEU wurden seitens der Expertengruppe die Empfehlungen abgegeben, dass diese einen zentralen Erfahrungsort darstellen sollen, welcher Bewährung und Überprüfung theoretischer Erkenntnisse in Verbindung mit konkreter Praxis ermöglicht (Braunsteiner, 2014). Spezifische curriculare Strukturen und hochschuldidaktische Lehr-Lern-Formate, wie kollaborative Lerngemeinschaften, Peer-Feedback-Tandems, Lesson-Studies und individuelle Praxis-reflexionen – begleitet durch Mentorinnen und Mentoren – sollen eine theoriegeleitete und mehrperspektivische Lernorganisation sicherstellen (Curriculum Bachelorstudium Primarstufe der PH NÖ, 2018, S. 35). Für die weiteren Überlegungen gilt es zu bedenken, dass sich in den letzten Jahren die Diskussion zum Theorie-Praxis-Verhältnis verändert hat und die Betonung nicht mehr auf der Balance zwischen Theorie und Praxis liegt, sondern auf der Beschreibung des Verhältnisses von Theorie und Praxis (Gröschner, 2019, S. 43). Bereits in den Vorgaben lassen sich deutliche Unterschiede zu den bisherigen Praxiskonzepten erkennen: Einerseits die begriffliche Veränderung „Pädagogisch-praktische Studien“ und andererseits die neue Bezeichnung der Praxislehrpersonen als „Mentorinnen und Mentoren“. Ein Paradigmenwechsel in den Pädagogisch-praktischen Studien mit Abwendung von der Performanz der Studierenden hin zu der Frage „Wie unterrichte ich wirkungsvoll?“ ist erkennbar, d. h., der Fokus wird auf die Schüler/innen und deren Lernen gerichtet. „In einem tendenziell Komplexitätsreduzierten Arrangement zu Trainingszwecken sind die Schülerinnen und Schüler eher Figurantinnen und Figuranten und werden nicht ausreichend als Subjekte verstanden“ (Fraefel, 2018, S. 47).

Bedeutsam ist daher in diesem Kontext die Entwicklung bzw. Anbahnung eines „reflexiven Habitus“ (Helsper, 2001, S. 11) bei den Studierenden. Dieser soll sie in die Lage versetzen, sich selbst von außen zu betrachten, um Schwierigkeiten oder Lücken des eigenen Lernens zu beobachten und daraus abgeleitet neue, kreative Wege zu gehen und das Lernverhalten zu verändern. Mit diesen Bemühungen in engem Zusammenhang steht die Erkenntnis, dass es für den Erfolg von Praktika bedeutsam ist, dass die Praxislehrpersonen und die Hochschule

über kohärente Konzepte und Strategien der Professionalisierung verfügen (Fraefel, 2018, S. 43–44). Es geht um den Aufbau von Mentoring-Beziehungen, die weniger einseitig und hierarchisch sind, und um Konzepte, die dialogisch ein tiefes Verständnis und dadurch eine professionelle Haltung im Beruf entstehen lassen (ebd., S. 48).

Dies kann dadurch geschehen, dass zwei oder mehrere Erwachsene als mündige und kritisch denkende Menschen an einem Praxiskonzept arbeiten, sich austauschen, um Dinge besser zu verstehen und neue Wege professionellen Handelns zu suchen und auch zu erproben. Dies wird als „kollaboratives Mentoring“ (ebd., S. 49) bezeichnet. Gegenstand des kollaborativen Mentorings ist die Frage, wie man gemeinsam ein Ziel erreicht. Dies steht in engster Verbindung mit den Aufgaben und Funktionen der Mentorin/des Mentors im Sinne einer Ko-Konstruktion, die Co-planning, Co-teaching und Debriefing (Reusser & Fraefel, 2017, S. 19) in einem „hybriden Raum“ (ebd., S. 23) umfasst. Das Konzept des „hybriden Raums“ bezeichnet einen gemeinsamen Lernort von Studierenden, Mentorinnen/Mentoren und eventuell auch von Schülerinnen/Schülern, die zusammenarbeiten. Mit diesen „geht eine herrschaftsarme Diskurskultur einher, die die Lehramtsstudierenden ‚auf Augenhöhe‘ ernst nimmt, die Partizipation aller Akteurinnen und Akteure vorsieht, das Aushandeln und das Vertreten hoher Standards von Professionalität ermöglicht und auch einfordert und Kooperation unter allen Akteurinnen und Akteuren, wo immer möglich, anstrebt“ (ebd., S. 20). Es geht also um ein ganz anderes Verhältnis zwischen Studierenden und Mentorinnen/Mentoren, welches weniger hierarchisch und imperativfordernd ist, sondern aushandelnd. Betrachtet man unter dieser Prämissen das Co-planning, so wird ein diskursiver Raum eröffnet, in dem die Studierenden und die Mentorin/der Mentor gemeinsam darauf fokussiert sind, was die Schüler/innen lernen und wie das entsprechende Lernergebnis aussehen soll. Sowohl die Mentorinnen/Mentoren als auch die Studierenden bringen ihr auf unterschiedlichen Wissens- und Erfahrungsständen basierendes Vorwissen ein, diskutieren dieses und suchen die bestmögliche Lösung. Beim Co-teaching übernehmen alle Beteiligten die Verantwortung für den Unterricht. Dies hat vor allem für die Studierenden den Vorteil, dass sie diese nicht allein tragen müssen und es ihnen daher leichter fällt, die Schüler/innen und deren Lernen mehr ins Blickfeld zu nehmen (Fraefel, 2018, S. 53–55).

Fasst man die derzeitigen Bestrebungen zu den Pädagogisch-praktischen Studien zusammen, dann ist eine deutliche Veränderung des Fokus zu erkennen. Die Schüler/innen und deren Lernen rücken in den Mittelpunkt des Geschehens und nicht die Performanz der Studierenden. Es ist daher nicht mehr die vorrangige Aufgabe der Mentorinnen/Mentoren, in Form einer Nachbesprechung den gehaltenen Unterricht der Studierenden zu analysieren, sondern sie besprechen gemeinsam mit den Studierenden die Lernergebnisse der Schüler/innen. Davon ausgehend entwickelt sich erneutes Co-planning, Co-teaching und Debriefing.

4 Resümee und Ausblick

Die historische Betrachtungsweise der Lehrerbildung bildet die Grundlage für das Verständnis der unterschiedlichen Tätigkeitsbereiche und Rollen von Praxislehrpersonen in den unterschiedlichen historischen Epochen bis zur gegenwärtigen Situation. Ausgedrückt wurde und wird dies durch die differenten Bezeichnungen wie Besuchsschullehrer/in, Ausbildungslehrer/in oder Mentorin/Mentor. Wie bereits angeführt, zeigt diese Entwicklung der Betitelung auch die zunehmende Professionalisierung in diesem Bereich.

Dieser Blick zurück bildet gleichzeitig die Basis für die Zukunftsperspektiven. In den Pädagogisch-praktischen Studien stehen die Ausbildungsinstitutionen vor der Herausforderung, die Mentorinnen/Mentoren auf das neue Paradigma, welches das Lernen der Schüler/innen ins Zentrum rückt und bei welchem die Studierenden gemeinsam mit den Mentorinnen/Mentoren an diesem Bildungsprozess arbeiten, „einzuschwören“. Dies ist ein schwieriger Weg und mit den früheren Veränderungen auf dem Weg zur Ausbildungslehrerin/zum Ausbildungslehrer vergleichbar. Viele Mentorinnen/Mentoren haben selbst noch eine andere Ausbildung erlebt und fallen daher leicht in tradierte Muster zurück. Außerdem ist es ihnen verständlicherweise ein großes Anliegen, ihre eigenen Erfahrungen an die Studierenden weiterzugeben. Eine Möglichkeit zur Unterstützung dieses Change-Prozesses und einer Qualitätssteigerung der Lehrerbildung insgesamt bieten „Partnerschaftsmodelle“ (Bach, 2017, S. 44), bei denen die „Schulen“ gemeinsam mit den „Pädagogischen Hochschulen“ die Verantwortung für die Ausbildung der Studierenden übernehmen.

Literaturverzeichnis

- Bach, A. (2017). Partnerschaftsmodelle in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Das Flensburger Modell „Schuladoption“. In U. Fraefel & A. Seel. *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 43–56). Münster: Waxmann.
- Behr, F. (2017). *Lernhabitus und Weiterbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Boyer, L. (1991). Schulpraktische Ausbildung vor mehr als 200 Jahren. In Pädagogische Akademie des Bundes in Wien (Hrsg.), *Orientierung und Aufbruch* (S. 138–139). Wien: Jugend & Volk.
- Boyer, L. (2012). *Elementarschulen und Elementarunterricht in Österreich*. Graz: Leykam.
- Brandauer, H. (1973). Bericht über das Projekt „Beurteilungsmodell für Lehrübungen“ an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Klagenfurt. In Bundesministerium für Unterricht und Kunst (Hrsg.), *Lehrerbildung – aktuell*, 1, (S. 172–187). Wien: ÖBV.
- Braunsteiner, M. (Hrsg.). (2014). *Grundlage und Materialien zur Erstellung von Curricula – Arbeitsversion 1.0 vom 31.1.2014*. Abgerufen von https://pro.kphvie.ac.at/fileadmin/pro/pro/rudolf.beer/_SS_2014/Grundlagen_und_Materialien_zur_Erstellung_von_Curricula_31.01.2014-1.pdf (24.12.2019)
- Braunsteiner, M., Schnider, A. & Zahalka, U. (Hrsg.). (2014). *Grundlagen und Materialien zur Erstellung von Curricula*. Graz: Leykam. Abgerufen von https://onlinecampus.virtuelle-ph.at/pluginfile.php/43796/coursecat/description/Grundlagen_und_Materialien_zur_Curriculumsentwicklung_Druckversion.pdf (06.08.2020)
- Brenn, H., Buchberger, F., Eichenberger, H., Freund, J., Klement, K., Harb, H. & Teml, H. (1991). *Handbuch zur Praxisberatung in der Lehrerbildung*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Buchberger, F., Rieder, A. & Riedl, J. (1987). Das Studienkonzept der Pädagogischen Akademien: Beschreibung und Begründung. In F. Buchberger & J. Riedl (Hrsg.), *Lehrerbildung – heute. Kommentar zum Lehrplan der Pädagogischen Akademie*, 1, (S. 206–214). Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kultur und Sport.
- Eder, A. (1985). Akademische Lehrerbildung als Problem und Aufgabe heute. In *Erziehung und Unterricht* (S. 187–196). Wien: Österreichischer Bundesverlag.

- Engelbrecht, H. (2015). *Schule in Österreich*. Wien: new academic press.
- von Felbinger, J. I. (1905). *Eigenschaften, Wissenschaften und Bezeichen rechtschaffener Schulseleute. Methodenbuch*. Schöningh. Abgerufen von <https://gdz.sub.uni-goettingen.de>
- Fraefel, U. & Seel, A. (2017). Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Eine Einführung. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.). *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 7–10). Münster: Waxmann.
- Fraefel, U. (2018). Die Wende zum kollaborativen Mentoring in Schulpraktika. In Ch. Reintjes, G. Bellenberg & G. im Brahm (Hrsg.). *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (S. 41–66). Münster: Waxmann.
- Freiherr von Helpert, J. A. (1860). Die österreichische Volksschule: Die Gründung der österreichischen Volksschule durch Maria Theresia. Friedrich Tempsky. https://books.google.at/books/about/Die_österreichische_Volksschule.html?id=hOlMAAAcAAJ&redir_esc=y
- Gönnner, R. (1967). *Die österreichische Lehrerbildung von der Normalschule bis zur Pädagogischen Akademie*. Wien: Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst
- Gröschner, A. (2019). Zum Verhältnis von „Theorie“ zu „Praxis“: Anknüpfungen an John Dewey sowie Perspektiven für die Gegenwart und die Zukunft der praxisbezogenen Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In J. Kosinar, A. Gröschner & U. Weyland (Hrsg.), *Langzeitpraktika als Lernräume* (S. 41–51). Münster: Waxmann.
- Hechenblaikner, N. (2018). *Das Reichsvolksschulgesetz und seine Auswirkungen auf die Mädchenbildung. Ein Schritt zur Gleichstellung der Geschlechter in österreichischen Grundschulen?* Historia scribere, 10, S. 1–26. Abgerufen von https://www.researchgate.net/publication/326898209_Das_Reichsvolksschulgesetz_und_seine_Auswirkungen_auf_die_Mädchenbildung_Ein_Schritt_zur_Gleichstellung_der_Geschlechter_in_österreichischen_Grundschulen (20.12.2019)
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In *Journal für LehrerInnenbildung 1, H. 3* (S. 7–15).
- Janík, T. (2003). *Zur reflexiven LehrerInnenbildung*. Abgerufen von <http://www.ped.muni.cz/weduresearch/texty/janikreflexivelehrerbildungok.pdf> (21.12.2019)
- Klement, K. & Künz, I. (1991). Schulpraktische Ausbildung von Pflichtschullehrern. In *Erziehung & Unterricht*, 1991/6 (S. 431–438). Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Klement, K. & Teml, H. (Hrsg.). (1996). *Schulpraxis reflektieren*. Innsbruck: Studienverlag.
- Kövesi, L. (1975). Das österreichische Schulrecht. Überblick über Geschichte und Gegenwart. In O. Spachinger, H. Spreitzer & K. Sretenovic (Hrsg.). *Die österreichische Schule 1945 bis 1975*. (S. 11–34). Wien: Jugend & Volk.
- Martig, E. (1901). *Geschichte der Erziehung in ihren Grundzügen mit besonderer Berücksichtigung der Volksschule*. Bern: Schmid und Francke.
- Messner, E., Krainz-Dürr, M. & Fischer, R. (2018). Lehrer/innenbildung in Österreich. In H. Altrichter, B. Hanfstingl, K. Krainer, M. Krainz-Dürr, E. Messner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft: Zum 80. Geburtstag von Peter Posch*. (S. 120–143). Münster: Waxmann. Verfügbar in http://waxmann.ciando.com/img/books/extract/3830987447_lp.pdf
- Reusser, K. & Fraefel, U. (2017). Die Berufspraktischen Studien neu denken – Gestaltungsformen und Tiefenstrukturen. In: U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.). *Konzeptionelle Perspektiven*

- Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 11–40). Münster: Waxmann.
- Schratz, M. (2012). *Die Neuordnung der Lehrerbildung in Österreich*. Abgerufen von https://www.researchgate.net/publication/277556646_Die_Neuordnung_der_Lehrerbildung_in_Osterreich (21.12.2019)
- Seel, H. (2010). *Einführung in die Schulgeschichte Österreichs*. Innsbruck: Studienverlag

Gesetzestexte

- Akademiestudiengesetz i. d. F. vom 25. Juni 1999, BGBl. I Nr. 94/1999
Gehaltsgesetz 1956 i. d. F. vom 29. Februar 1956 (BGBl. Nr. 54/1956), § 59
Hochschulgesetz 2005 i. d. g. F. vom 13.06.2006 (BGBl. I Nr. 30/2006) Abgerufen von <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004626> (24.12.2019)
- Curriculum Bachelorstudium Primarstufe der PH NÖ, Version 9.3, Mai 2018, Abgerufen von https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/PHNÖ/Mitteilungsblatt/verordnungen/Curricula_Primarstufe/aktuell18/PHNOE_BA_Primarstufe.pdf (22.03.2020)

II.

Eröffnende Perspektiven und theoretische Konzeptualisierung

Und nun bin ich Lehrer/in!

Herausforderungen für berufseinstiegende und mentorierende Lehrpersonen

Abstract

Der Einstieg in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit stellt strukturbedingt zu bearbeitende Entwicklungsaufgaben. Den hier dargelegten theoretisch fundierten und empirisch gestützten Befunden folgend nehmen Berufseinstiegende die beruflichen Anforderungen sehr wichtig, sie erleben sich kompetent und in einem mittleren Maß beansprucht. Die größten Herausforderungen sind, den Schülerinnen und Schülern in ihrem Lernen gerecht zu werden, die Klassenkultur zu lenken und die eigenen Ansprüche zu regulieren. Ihr Verständnis von Unterricht ist bedeutend, inwiefern Anforderungen als erfüllend oder erschöpfend wahrgenommen werden. Mentoratspersonen sind in der Begleitung dieser eigenverantwortlich tätigen Lehrpersonen gefordert, ein entsprechendes Verständnis der Rolle, von Vermittlung, Führung und Kooperation zu entwickeln, um der doppelten Verpflichtung (Berufseinstiegende – Profession) nachzukommen.

1 Einleitung

Der Einstieg in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit als Lehrerin oder als Lehrer stellt Anforderungen, auf die im Rahmen der Ausbildung nur begrenzt vorbereitet werden kann, da die Reichweite der beruflichen Verantwortung im von Beurteilung geprägten Ausbildungskontext begrenzt ist. Die Komplexität und die Dynamik der gleichzeitig zu meistern den Anforderungen nimmt durch die Übernahme der gesamten beruflichen Verantwortung in der Rolle als eigenverantwortliche Lehrperson sprunghaft zu (Keller-Schneider, 2010a), wie aus der folgenden Aussage einer neu in den Beruf einsteigenden Lehrperson hervorgeht.

Die tausend Dinge, die ich beachten muss und dabei noch ruhig das Ganze überblicken soll, strapazieren mich arg. Wie kann ich gleichzeitig den Unterricht führen und dabei den Lernprozess jedes Kindes im Auge halten? Wie kann ich die Arbeitsatmosphäre sicherstellen, wenn noch keine Klassengemeinschaft besteht? Wie soll ich den Eltern klar und professionell gegenübertreten, wenn ich noch unsicher bin, wie ich als Lehrerin sein will? Wie kann ich im Team mitdenken und mitgestalten, wenn ich noch nicht weiß, was denn alles zur Arbeit innerhalb einer Schule gehört und welche ungeschriebenen Gesetze ich selbstverständlich beachten muss? (Barbara Binder, nach sieben Wochen Berufstätigkeit, Ausschnitt aus einem Supervisionsgespräch, in Keller-Schneider, 2010a, S. 9).

Die Freude, die Verantwortung nun selbst zu übernehmen, wird aber auch von Zweifeln begleitet, die Sache recht zu machen. In der nachfolgenden Aussage spiegelt sich diese Ungewissheit und verweist auf den Wunsch nach Rückhalt und Absicherung.

Ich habe mich ja so gefreut, endlich selber entscheiden und auch mal etwas wagen zu dürfen. Doch manchmal wünsche ich mir, dass mir jemand sagen würde, wie ich es machen soll. Das wäre sehr entlastend, dann kann ich auch nichts dafür, wenn es schiefgeht. Doch jetzt muss ich alles selber entscheiden und erst noch die Verantwortung dafür übernehmen, ohne dass mir jemand sagt, ich hätte das gut gemacht (Tanja Turnher, in Keller-Schneider, 2010a, S. 8).

Die neu zu gestaltende und zu verantwortende berufliche Tätigkeit in der Rolle als eigenverantwortliche Lehrperson und als vollwertiges Mitglied des Kollegiums in einem zu gestaltenden und zu verantwortenden schulischen Umfeld erfordert weitere Schritte der Professionalisierung (Keller-Schneider, 2010a). Professionalisierung umfasst den Prozess, in welchem Professionelle, die über einen gewissen Grad an Professionalität als Können verfügen (Neuweg, 2014), in die Strukturen ihres Berufs hineinfinden und sich in der Auseinandersetzung mit berufsbiografischen Entwicklungsaufgaben weitere Kompetenzen erwerben, um den Erwartungen der Profession und an die Profession zu entsprechen (Hericks, Keller-Schneider & Bonnet, 2019). Der Prozess des Lehrer/in-Werdens ist ein komplexer, krisenhafter und individueller Entwicklungsprozess (Keller-Schneider & Hericks, 2014), der sich als berufsbiografisches Entwicklungsproblem (Terhart, 2001) aus dem Zusammenspiel von person- und situationspezifischen Faktoren ergibt. Die Person wird dabei als Gestalterin ihrer Biografie, nicht als Opfer ihrer Lebensumstände angesehen (Keller-Schneider 2020a, S. 124). Der Berufseinstieg wird individuell verschieden erlebt, der Abschluss dieser Einstiegsphase folgt einem subjektiven Maßstab.

Nun geht es mir gut, ich bin im Beruf und am Schulort angekommen. Ich fühle mich sicher und den Anforderungen gewachsen, auch wenn es anstrengend ist und ich noch Vieles verbessern will! (Lara Tanner 2009, zweites Dienstjahr, in Keller-Schneider, 2012, S. 40).

2 Berufseinstieg – Start in eine neue Berufsphase

Beim Einstieg in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit erweitert sich die zeitliche Reichweite und die berufliche Verantwortung. Es geht nicht mehr darum, die eigene Lehrfähigkeit in einem begrenzten Zeitraum zu erproben, zu zeigen und weiterzuentwickeln, wie dies in Praxisphasen von Bedeutung war (Gröschner, Schmitt & Seidel, 2013). Das Lernen und die Entwicklung der Schüler/innen rückt ins Zentrum (Keller-Schneider, 2016).

Die *Vermittlungsaufgabe* geht über die Aufbereitung und Darstellung von Sachverhalten hinaus und ist mit der Beurteilung von Lernergebnissen nicht abgeschlossen, sondern geht in einen zyklisch verlaufenden Förderprozess über. Damit umfasst die Vermittlung das Lernen und die Entwicklung der Schüler/innen in ihrer Ganzheit. Im Berufseinstieg verändert sich das Verständnis der Vermittlungsaufgabe, wie aus der folgenden Aussage hervorgeht.

Es genügt nicht mehr einfach zu unterrichten, d. h., vom Stoff her zu denken und diesen für die Schülerinnen und Schüler aufzubereiten. Ich muss nun auch die Lernprozesse der Lernenden im Auge behalten und eine Arbeitskultur aufbauen, die ermöglicht, dass auch wirklich gearbeitet werden kann. Das finde ich schon sehr herausfordernd! (Esther Gerber, 2008, im ersten Berufsjahr, Keller-Schneider, 2016, S. 25).

Die Lernvoraussetzungen der Schüler/innen zu beachten und die Vermittlung auf diese auszurichten, stellt neue Herausforderungen (Keller-Schneider, 2010a). Werden die individuellen Lernvoraussetzungen und Lernbereitschaften übergegangen, so können Disziplinprobleme resultieren, die einer effektiven Unterrichtsführung entgegenwirken und damit die Lerngelegenheiten der Schüler/innen schmälern. Zudem beeinträchtigen sie, insbesondere bei ungünstigen Lehrer-Schüler-Beziehungen, die Berufsgesundheit der Lehrperson (Aldrup et al., 2018). Unterrichtsstörungen sind nicht lediglich als Fehlverhalten der Schüler/innen zu verstehen, sondern verweisen auf eine fehlende Passung der von der Lehrperson gestellten Anforderungen. Entsprechende Zeichen der Schüler/innen diagnostisch zu nutzen und den Unterricht in seiner Passung zu optimieren, zeugt von Anerkennung und eröffnet neue Wege.

Die Fokusverschiebung im Vermittlungsverständnis von der Sache auf das Lernen der Schüler/innen geht mit einem veränderten Verständnis der *Klassenführung* einher. Es genügt nicht mehr, Regeln durchzusetzen und Konsequenz zu zeigen; die Entwicklung einer Lern- und Klassenkultur ist erforderlich, um eine entwicklungsförderliche Lernumgebung aufzubauen, in welcher sich die Schüler/innen wirksam und mitbestimmend erleben (Drössler, Röder & Jerusalem, 2007). Dabei nimmt die Beziehung zwischen der Lehrperson und ihren Schülerinnen und Schülern eine zentrale Rolle ein (Grewe, 2017; Rucinski et al., 2018). Die Förderung sozialer Kompetenzen ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, ein den Erwartungen entsprechendes Verhalten in einer Großgruppe zu zeigen (Drössler, Jerusalem & Mittag, 2007) und damit Anerkennung zu erfahren. Eine auf Wertschätzung basierende und Anliegen anerkennende Lehrer-Schüler-Beziehung stärkt nicht nur das Wohlbefinden und die Motivation der Schüler/innen (Roorda et al., 2011; Rucinski et al., 2018), sondern auch das Wohlbefinden der Lehrperson (Aldrup et al., 2018; Aloe et al., 2014). Berufseinsteigende sind erstmals vor die Herausforderung gestellt, in der von ihnen unterrichteten Klasse eine Lern- und Arbeitskultur aufzubauen und zu fördern, diese nach eigenen Zielen zu gestalten, zu lenken und zu verantworten. Dabei sind einerseits die Entwicklungsphasen einer Gruppe zu beachten (Stanford, 2002; Haag, 2018), um phasenspezifisch passende Arbeitsformen zu finden und mit Konflikten umzugehen (Keller-Schneider, 2018a); andererseits ist auch eine Klärung des eigenen Führungs- und Rollenverständnisses und der Vorstellung einer lernförderlichen Klassenkultur erforderlich.

Die in die eigenständige Berufstätigkeit eintretende Lehrperson ist vor die Aufgabe gestellt, ihre Rolle zu gestalten und eine *berufliche Identität* zu finden (Pillen, 2013). Dabei wirken auch vielfältige Kontextfaktoren sozialisierend ein (Flores & Day, 2006). *Lehrer/in-Werden* geht in *Lehrer/in-Sein* über. Aufgrund der entfallenden Beurteilung und des unklaren Qualitätsmaßstabs des Lehrberufs muss ein subjektiv abgestützter Referenzrahmen entwickelt werden, um bedeutsame Ziele zu setzen und diese zu verfolgen. Ein ressourcenerhaltender und Herausforderungen annehmender Umgang mit den eigenen Kräften ist berufsgesundheitlich zentral (Buchwald & Hobfoll, 2004), denn die Unterrichtstätigkeit

erstreckt sich über eine größere Zeitspanne. Es muss eigenständig eine Balance zwischen *sich herausfordern lassen* und *Zufriedenheit aufbauen* gefunden werden, denn niemand sagt, inwiefern die Arbeit gut gemacht wird. Sich stärken und Resilienz aufbauen (Le Cornu, 2013) ist von Bedeutung. Eine gute Balance zu erreichen und die Berufsgesundheit zu erhalten, ist nicht nur für die Lehrperson von Bedeutung (Hillert & Schmitz, 2004), sondern auch für das Klassenklima (Keller-Schneider, 2020b) sowie für das Lernen und die Entwicklung der Schüler/innen (Klusmann et al., 2006, 2008; Klusmann & Richter, 2014).

Durch den Wegfall des Ausbildungskontextes entfällt nicht nur die Beurteilung durch Ausbildungspersonen, sondern auch ihre Wertschätzung und ihr Feedback (Futter, 2017; Kosinar & Schmid, 2018; Schnebel, 2019) sowie der Austausch in der und der Rückhalt durch die Peer-Gruppe (Kreis, Schnebel & Musow, 2017). Das soziale Netzwerk muss neu aufgebaut und gestaltet werden. Dieses gibt Impulse und Unterstützung (Thomas et al., 2019) sowie Halt und Energie (Baker-Doyle, 2012); doch der Aufbau von neuen sozialen Netzwerken bindet auch Energien; zudem können ungünstige und ressourcenzehrende Teamkonstellationen auch belastend sein.

Im Einstieg in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit nimmt die Lehrperson jedoch nicht nur den Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern gegenüber eine neu zu gestaltende Rolle ein, sondern auch ihren *Kolleginnen und Kollegen*, die ebenfalls Erwartungen stellen. Die Lehrperson ist gefordert, sich ins Kollegium einzufügen, sich dabei auch zu positionieren, eigene Ideen zu vertreten und Beziehungen aufzubauen. Eingebettet in den sozialen Kontext und von positiven Beziehungen getragen sein ist für das Wohlbefinden von berufseinstiegenden Lehrpersonen von hoher Bedeutung (Le Cornu, 2013).

Als in pädagogisch-psychologischen und fachdidaktischen Bereichen aktuell Ausgebildete bringen berufseinstiegende Lehrpersonen zudem auch Innovationspotenzial in eine Schule, das von dieser als Ressource genutzt werden kann bzw. soll (Hericks, 2006; Keller-Schneider, 2018a). Berufseinstiegende Lehrpersonen sind daher nicht als noch nicht fertige Lehrpersonen zu betrachten, sondern als aktuell ausgebildete und *Innovationspotenzial* mit sich bringende Kolleginnen und Kollegen mit spezifischen Bedürfnissen, die den Übergang in die Berufswelt als Lehrperson gestalten und meistern müssen und zudem gefordert sind – gleich wie erfahrene Lehrpersonen – sich laufend weiterzubilden.

Der Einstieg in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit ist zudem auch von *nicht beruflichen Anforderungen* geprägt. Mit dem Eintritt in die vollwertige Erwerbstätigkeit beginnt in der Regel eine *Lebensphase*, in welcher die Person die Primärverantwortung für sich übernimmt und vor Anforderungen gestellt ist, auch das Privateleben und die damit einhergehenden Erfordernisse zu regeln und zu meistern.

In der Dynamik dieser komplexer gewordenen Aufgaben ist die Lehrperson gefordert, diese Herausforderungen zu bewältigen und dabei ihre *Vorstellungen als Lehrperson zu klären* und weiter auszudifferenzieren.

Die *Phase der Induktion in Österreich* stellt weitere Anforderungen an Berufseinstiegende. Einerseits sind diese eigenverantwortlich berufstätig, insbesondere den Schülerinnen und Schülern sowie ihren Eltern gegenüber verpflichtet; andererseits stehen sie in einem Kontext erweiterter Ausbildung, in welchem ihre Berufstätigkeit von Mentorinnen/Mentoren begleitet und auch beurteilt wird. Dabei eigenverantwortlich handelnd zu bleiben und sich dennoch von Personen mit Beurteilungsaufgaben beraten zu lassen, stellt Herausforderungen sowohl für die Berufseinstiegenden als auch für die Mentorinnen/Mentoren dar.

3 Wahrnehmung von Anforderungen und die Bedeutung für die weitere Professionalisierung

Berufliche Anforderungen werden individuell verschieden wahrgenommen. Anforderungen werden nicht nur vom *Feld* und der situativen Bedingtheit geprägt, sondern auch von der subjektiven Wahrnehmung der individuellen *Person*. Aus diesem Zusammenwirken stellen sich Entwicklungsaufgaben, die als objektiv gestellte Anforderungen vom Subjekt wahrgenommen und als Herausforderungen angenommen werden müssen, um in einem Kräfte in Anspruch nehmenden Prozess weitere Professionalisierungsschritte einzuleiten und Lösungen zu finden. Als gelöst erweisen sich Entwicklungsaufgaben, wenn sie zur Zufriedenheit aller Beteiligten führen und damit vielfältigen Erwartungen und Qualitätsansprüchen entsprechen (Keller-Schneider, 2020a).

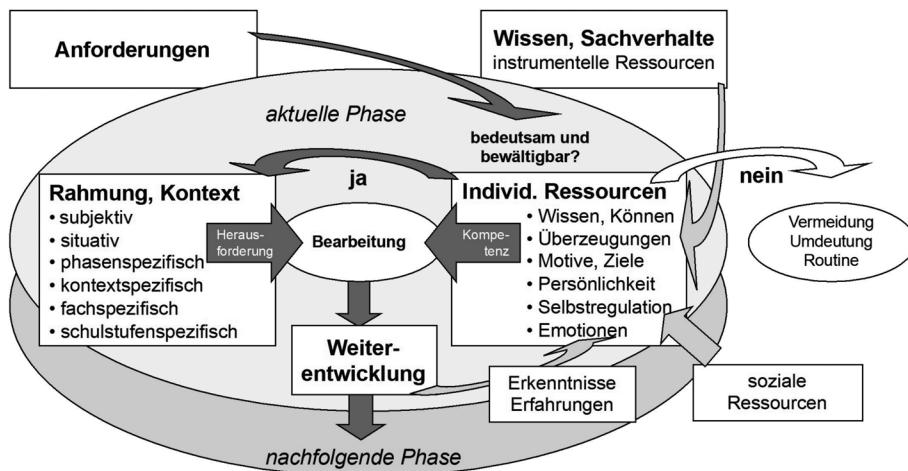


Abbildung 1: Wahrnehmungsgestütztes, stress- und ressourcentheoretisch begründetes Modell der Professionalisierung (Keller-Schneider, 2020a, S. 151)

Dem wahrnehmungsgestützten, stress- und ressourcentheoretisch begründeten Modell der Professionalisierung von Lehrpersonen im beruflichen Kontext entsprechend (Abb. 1; Keller-Schneider, 2020a) werden situativ sich stellende *Anforderungen* mittels *individueller Ressourcen* wahrgenommen und in einem unbewusst und intuitiv ablaufenden Prozess auf ihre subjektive *Relevanz* und *Bewältigbarkeit* geprüft (Lazarus & Folkman, 1984; Schwarzer, 2000). In diesem Wahrnehmungs-, Deutungs- und Entscheidungsfindungsprozess sind individuelle Ressourcen in ihrem Zusammenwirken von Bedeutung. Als kognitive und motivational-volitionale Faktoren umfassen sie die Kompetenz im weiten Sinne, welche als Kontinuum angelegt, Voraussetzungen, Wahrnehmungen und Entscheidungsfindungen sowie Handlungen umfasst (Blömeke et al., 2015). *Wissen und Können* stellen als implizite Wissensstrukturen eine bedeutende Grundlage dar (Shulman, 1986; Bromme, 1992; Neuweg, 2014), *Überzeugungen* und grundlegende Werte rahmen den Wahrnehmungs-, Deutungsprozess und Entscheidungsfindungsprozess und bestimmen mit, was für wichtige Ressourcen für die Professionalisierung relevant sind.

tig und machbar gehalten wird (Cochran-Smith & Zeichner, 2005; Blömeke et al., 2008; Buehl & Beck, 2015). *Motive* als dynamisierende Komponente wirken über eine Handlung mitbedingende Gründe oder zu erreichende Ziele (Kuhl, 2001) auf den Prozess und die daraus hervorgehende Handlungsentscheidung ein (Fives & Buehl, 2016; Ryan & Deci, 2017). *Selbstregulationsprozesse* steuern die Ausrichtung und die Intensität der Auseinandersetzung (Zimmerman & Schunk, 2011). Als stabil geltende *Persönlichkeitsmerkmale* (Big Five, Asendorpf, 2007) begrenzen die Variabilität möglicher Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten (Keller-Schneider, 2010a). *Emotionen* färben die Wahrnehmung affektiv (Hascher & Hagenauer, 2018) und tragen bspw. über Freude als ressourcenstärkende oder über Enttäuschung und Befürchtungen als ressourcenschwächende Kräfte bei (Buchwald & Hobfoll, 2004). Die affektiven Grundstimmungen, wie Zufriedenheit und Wohlbefinden versus Sich-erschöpft-Fühlen und Unwohlsein bildet eine wichtige Ressource, um weitere Ressourcen wahrzunehmen und sich mit Anforderungen auseinanderzusetzen.

Soziale Ressourcen sind von Bedeutung (Thomas et al., 2019), müssen aber als solche wahrgenommen und aktiviert werden, um ressourcenstärkend wirksam zu werden (Keller-Schneider, 2018b). Diese manifestieren sich in Netzwerken (Baker-Doyle, 2012; Kira et al., 2012), welche als klimatische Faktoren ein Umfeld prägen; sie zeigen sich in Unterstützung, aber auch in kooperativen Beziehungen, die auf der Anerkennung von Gleichwertigkeit (nicht Gleichheit) basieren.

Aus diesem Kräfte in Anspruch nehmenden Prozess gehen Erkenntnisse hervor, die, in die individuellen Ressourcen integriert, diese transformieren und nachfolgende Anforderungen in einen veränderten Referenzrahmen stellen (Keller-Schneider, 2020a, S. 151). Dem Individuum eröffnen sich damit neue Perspektiven auf die sich stellenden beruflichen Anforderungen.

Angehende, berufseinstiegende und erfahrene Lehrpersonen unterscheiden sich in der latenten Struktur ihres Denkens, wie aus kognitionspsychologischen Studien hervorgeht und sich auch in der Novizen-Expertenforschung zeigt (Dreyfus & Dreyfus, 1986; Berliner, 2001; Gruber & Stöger, 2011; Neuweg, 2014). Die latente Struktur des Denkens zeichnet sich durch veränderte Synergien und deutlichere Bündelungen von Anforderungen aus (Keller-Schneider, 2010a, 2015), die aufgrund von Erfahrung nach Ähnlichkeiten in ihrer Grundanforderung durchdrungen werden können. Berufseinstiegende unterscheiden sich von erfahrenen Lehrpersonen durch ein *anderes* Verständnis von Anforderungen. Daher kann Professionalität nicht einfach weitergegeben, sondern muss in Professionalisierungsprozessen aufgebaut werden (Keller-Schneider, 2010b). Damit ist das Individuum gefordert, sich weiter zu professionalisieren, die eigenen Ressourcen sowie weitere soziale und instrumentelle Ressourcen zu nutzen und sich weiterzuentwickeln.

Diese Auseinandersetzungsprozesse und ihre Folgen schlagen sich jedoch nicht nur in veränderten Denk- und Wahrnehmungsstrukturen und in neuen Perspektiven nieder, sondern auch in affektiven Entwicklungen, wie Zufriedenheit und Wohlbefinden oder Zweifel und Erschöpfung. Kognitive und affektive Folgen sind jedoch nicht nur für die Lehrperson und ihre Professionalisierungsprozesse von Bedeutung, sondern auch für das Lernen und Wohlbefinden der Schüler/innen (Klusmann et al., 2006, 2008; Klusmann & Richter, 2014; Keller-Schneider, 2020b) und die Schulkultur insgesamt (Fischer & Richey, 2020).

Eine weiterführende, den eigenen Ressourcen entsprechende, die Kompetenz und die Eigenverantwortlichkeit der Lehrperson anerkennende Professionalisierung ist erforderlich.

4 Studie zur Wahrnehmung beruflicher Anforderungen von in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit einsteigenden Lehrpersonen

Wie erleben Berufseinstiegende das berufliche Feld und die an sie gestellten Anforderungen? Da sich Expertinnen/Experten und Novizinnen/Novizen in ihren Wahrnehmungsstrukturen unterscheiden und über unterschiedliche Erfahrungen verfügen, können aus Expertensicht nur Erwartungen gestellt werden; das berufsphasenspezifische Verständnis aus subjektiver Sicht der Berufseinstiegenden bleibt jedoch verborgen. Expertinnen/Experten können somit nur begrenzt die Sichtweise von in anderen Professionalisierungsphasen stehenden Lehrpersonen kennen. Um genauer zu verstehen, welche Anforderungen sich Berufseinstiegende aus ihrer Perspektive stellen und wie sie diese wahrnehmen und meistern, wurde das Forschungsprojekt „Entwicklungsaufgaben von Lehrpersonen im Berufseinstieg“ lanciert, aus welchem nun Befunde dargelegt werden (vgl. dazu Keller-Schneider, 2010a, 2020a).

4.1 Struktur der wahrgenommenen beruflichen Anforderungen

Zur Identifikation berufsphasenspezifisch wahrgenommener Anforderungen wurden in einer Vorstudie aus Protokollen zu Supervisionsprozessen mit Berufseinstiegenden¹ inhaltsanalytisch Anforderungen herausgearbeitet und zu tätigkeitsnahen Items für die Fragebogenerhebung umformuliert. Diese umfassen Tätigkeiten, die auch intrapsychisch ablaufen oder sich auf eine längere Zeitspanne beziehen und daher von außen nicht direkt beobachtbar sind. Die transaktionale Stresstheorie von Lazarus operationalisierend (Lazarus & Lauzier, 1981; Schwarzer, 2000) wurden diese Anforderungen in einer Fragebogenerhebung nach ihrer Wichtigkeit (... ist mir wichtig), nach dem Kompetenzerleben (... gelingt mir) und nach der Intensität der Auseinandersetzung (... beansprucht mich) auf einer sechsstufigen Skala eingeschätzt. Über explorative Faktorenanalysen wurde ein Modell der latenten Struktur wahrgenommener Anforderungen entwickelt, das die Anforderungen in vier Bereiche mit je zwei bis vier Teilbereichen und einer Anzahl Anforderungen gliedert, die mit allen Anforderungen zusammenhängend sich nicht in diese Bereiche integrieren lassen (vgl. Abb. 2).

1 Diese Supervisionen, ein Angebot der Berufseinführung der Pädagogischen Hochschule Zürich, können von den Berufseinstiegenden freiwillig und unentgeltlich genutzt werden, um Anliegen zu besprechen, Erfahrungen zu reflektieren oder auch Feedback einzuholen (vgl. Keller-Schneider, 2009, 2019a).

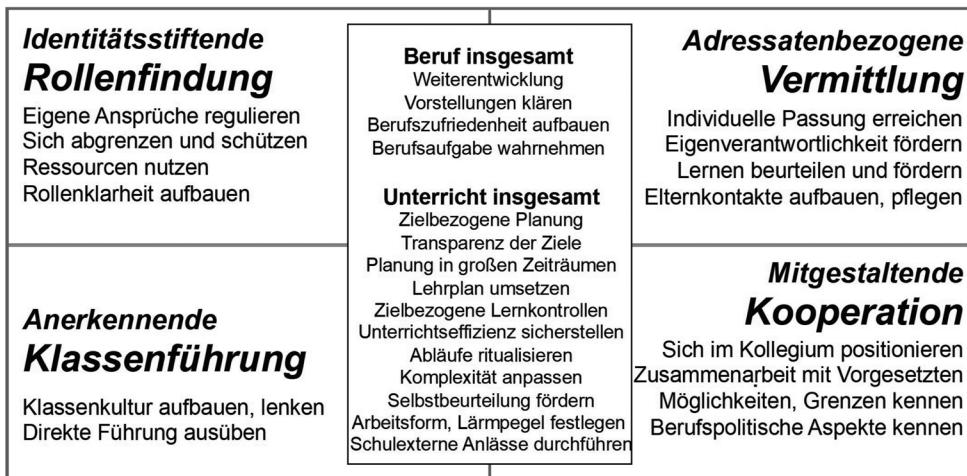


Abbildung 2: Modell der beruflichen Anforderungen: Entwicklungsaufgaben, Teilbereiche und Einzelanforderungen (Keller-Schneider, 2020a, S. 251)

Als Hauptbereiche, welche sich als über die Fächer hinausführende Entwicklungsaufgaben in der Berufseinstiegsphase stellen, zeigen sich Anforderungen der identitätsstiftenden Rollenfindung, der adressatenbezogenen Vermittlung, der anerkennenden Klassenführung und der mitgestaltenden Kooperation in und mit der Institution Schule. Diese lassen sich in Teilbereiche gliedern (vgl. Abb. 2). Direkt den Unterricht betreffende Anforderungen erweisen sich als mit allen vier Bereichen zusammenhängend und werden als Einzelanforderungen wahrgenommen, d. h., es zeigen sich geringe Synergien, die eine Komplexitätsreduktion ermöglichen würden. Nach den drei Wahrnehmungsperspektiven differenziert ergeben sich folgende Ergebnisse (vgl. Kap. 4.2 und Abb. 3).

4.2 Ausprägungen wahrgenommener beruflicher Anforderungen

Relevanz der Anforderungen: Die Ergebnisse zeigen (Abb. 3), dass die Berufseinstiegenden die beruflichen Anforderungen als wichtig erachten. Die Mittelwerte aller Anforderungsbereiche liegen im oberen Viertel der Skala und damit im deutlich zustimmenden Bereich. Als besonders wichtig werden die Anforderungen der anerkennenden Klassenführung betrachtet, mit den Teilbereichen eine Lern- und Klassenkultur aufbauen und lenken und direkte Führungsaufgaben übernehmen, gefolgt von den Anforderungen der identitätsstiftenden Rollenfindung, die sich in den Teilanforderungen Rollenklarheit aufbauen, sich angemessen schützen und abgrenzen sowie die Ansprüche an die eigene Arbeit regulieren konkretisieren. Anforderungen der adressatenbezogenen Vermittlung folgen nach und manifestieren sich in der individuellen Passung des Unterrichts an die Lernvoraussetzungen der Schüler/innen sowie in den Elternkontakten. Anforderungen, die sich auf die Entwicklung der Schüler/innen insgesamt beziehen, wie die Förderung ihrer Eigenverantwortlichkeit und die Beurteilung und Förderung ihrer Lernprozesse sowie insbesondere institutionsbezogene

Anforderungen, werden in ihrer Wichtigkeit zurückgestellt. Die Anforderungen der mitgestaltenden Kooperation in der Schule betreffen den Schulalltag weniger direkt und werden als weniger wichtig erachtet, insbesondere jene des Vertrautseins mit berufspolitischen Aspekten (als Teilbereich der mitgestaltenden Kooperation mit der Institution Schule).

Ein Vergleich mit *erfahrenen Lehrpersonen*, die als Praktikumslehrpersonen an der Ausbildung von Studierenden mitarbeiten, und mit *Studierenden* am Ende ihrer einphasigen Ausbildung zeigt, dass sich die unterschiedlichen Berufserfahrungsgruppen in der Wichtigkeit der beruflichen Anforderungen mehrheitlich nicht unterscheiden. Die Anforderungen werden von allen als sehr wichtig wahrgenommen. Einzig die Anforderungen der Förderung der Eigenverantwortlichkeit der Schüler/innen sowie die Beurteilung und Förderung ihrer Lernprozesse werden von Berufseinstiegenden als weniger relevant erachtet und gewinnen in späteren Berufsjahren an Wichtigkeit (vgl. Keller-Schneider, 2017).

Kompetenzerleben: Berufseinstiegende Lehrpersonen erachten sich in der Bewältigung von beruflichen Anforderungen als kompetent; es gelingt ihnen, die beruflichen Anforderungen zu meistern (Abb. 3). Es zeigen sich jedoch auf der Ebene der Teilanforderungen deutliche Unterschiede. Insbesondere die Anforderungen Rollenklarheit aufzubauen, direkte Führungsaufgaben ausüben, sich im Kollegium positionieren und eine Zusammenarbeit mit den Vorgesetzten aufzubauen sowie eine lernförderliche Klassenkultur aufzubauen und lenken sowie Elternkontakte pflegen gelingen ihnen gut. Die tiefsten Werte, jedoch auch im Zustimmenden, also gelingenden Bereich, zeigen sich in der Anforderung der individuellen Passung des Unterrichts an die Voraussetzungen der Schüler/innen, in der Beurteilung und Förderung ihres Lernens sowie in den Anforderungen, Möglichkeiten und Ressourcen zu nutzen und sich angemessen zu schützen und abzugrenzen.

Ein Vergleich mit *erfahrenen Lehrpersonen* und mit *Studierenden* am Ende ihrer einphasigen Ausbildung zur Lehrperson zeigt, dass sich diese als kompetenter erleben, als sich Berufseinstiegende wahrnehmen (Keller-Schneider, 2017). Der Einstieg in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit irritiert das in der Ausbildung erworbene Selbstkonzept; eine gewisse Verunsicherung tritt ein. Befunde aus einer *Längsschnittstudie* über das erste Berufsjahr zeigen, dass sich Berufseinstiegende im Rückblick betrachtet weniger kompetent wahrnehmen, als sie sich zum Zeitpunkt des Einstiegs erlebt hatten (Keller-Schneider, 2014). Ein positives Selbstkonzept ermöglicht ihnen, sich mit den beruflichen Anforderungen auseinanderzusetzen und aufgrund positiver Erfahrungen in ihrer Professionalisierung voranzukommen (Keller-Schneider, 2012).

Die Intensität der Auseinandersetzung, erfasst über die damit einhergehende Beanspruchung, liegt mehrheitlich im mittleren Bereich (Abb. 3); es zeigen sich aber auch in dieser Perspektive anforderungsdifferente Wahrnehmungen. Der höchste Wert liegt in der Anforderung der individuellen Passung des Unterrichts an die Voraussetzungen der Schüler/innen, gefolgt von Anforderungen, eine Lern- und Klassenkultur aufzubauen und zu lenken, Elternkontakte aufzubauen und zu pflegen sowie die Ansprüche an die eigene Arbeit zu regulieren. Kooperationsbezogene Anforderungen beanspruchen die Kräfte eher in geringem Maß. Die Werte streuen jedoch sehr breit, was auf ein individuell differentes Erleben verweist, das von Persönlichkeitsmerkmalen geprägt wird (Keller-Schneider, 2010a).

Ein Vergleich mit *erfahrenen* und *angehenden Lehrpersonen* zeigt, dass sich die Gruppen unterschiedlicher Berufserfahrung in der Intensität der Auseinandersetzung und der damit

einhergehenden Beanspruchung ihrer Kräfte nicht unterscheiden (weder in den Mittelwerten noch in der Breite der Streuung, Keller-Schneider, 2017). Diesen Befunden folgend bleibt die Intensität der Auseinandersetzung mit den beruflichen Anforderungen bei gleichbleibender, z. T. ansteigender Wichtigkeit der Anforderungen, mit zunehmender Berufserfahrung nicht ab, auch wenn das Kompetenzerleben, das beim Einstieg leicht geringer ist, mit zunehmender Berufserfahrung ansteigt.

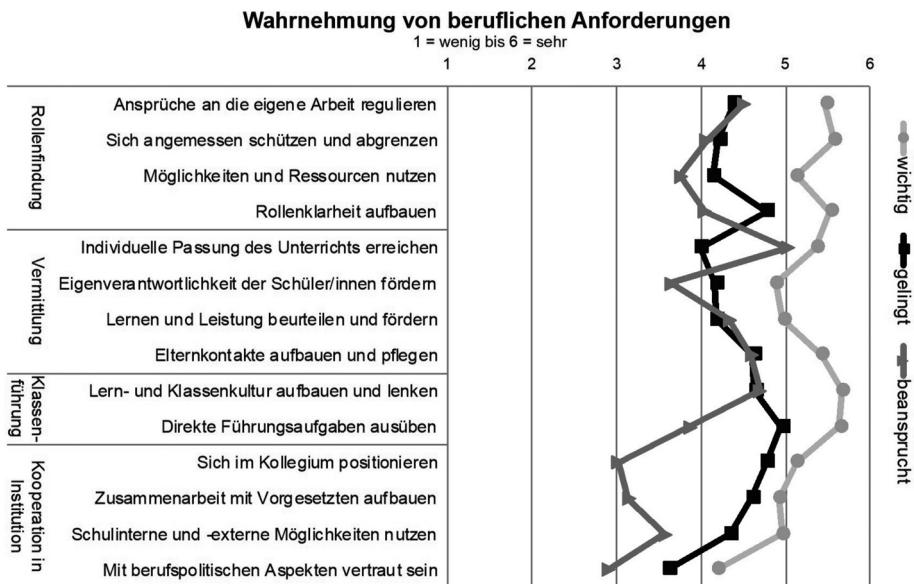


Abbildung 3: Von Berufseinsteigenden wahrgenommene berufliche Anforderungen

4.3 Entwicklungsbereiche und Ressourcen

Werden die Konstellationen der unterschiedlichen Perspektiven auf die beruflichen Anforderungen (vgl. Abb. 3) ressourcentheoretisch gestützt nach der Bedeutung ihres Zusammenwirkens betrachtet, so lassen sich die Anforderungen nach Entwicklungs- und Ressourcenbereichen deuten (vgl. dazu auch Keller-Schneider, 2020a).

Entwicklungsbereiche: Aufgrund des relativ geringen Gelingens und der eher als hoch wahrgenommenen Beanspruchung im Prozess der Auseinandersetzung bei hoher Wichtigkeit erweist sich die Anforderung der individuellen Passung des Unterrichts an die Voraussetzung der Schüler/innen als größte Herausforderung. Bei ebenfalls hoher Wichtigkeit und leicht tieferem Kompetenzerleben und etwa die Balance haltender Intensität der Bearbeitung erweisen sich die Anforderungen der Regulation der Ansprüche an die Qualität der eigenen Arbeit, sich angemessen schützen und abgrenzen, eine lernförderliche Klassenkultur aufbauen und lenken sowie – bei leicht reduzierter Wichtigkeit – auch Elternkontakte aufbauen und pflegen als herausfordernde Aufgaben.

Ressourcenbereiche: Bei hoher Wichtigkeit, hoch ausgeprägtem Gelingen und relativ geringer Beanspruchung erweisen sich die Anforderungen Rollenklarheit aufbauen, direkte Führung ausüben und – bei leicht reduzierter Wichtigkeit – sich im Kollegium positionieren

als Anforderungen, in welchen das Gelingen die mit der Bearbeitung einhergehende Beanspruchung übersteigt. Das hohe Kompetenzerleben in der Auseinandersetzung mit diesen Anforderungen stärkt das Selbstkonzept, als Lehrperson den Anforderungen gewachsen zu sein. Diese Anforderungen werden als *ressourcenstärkend* wahrgenommen und stellen Ressourcenbereiche dar. Die Anforderungen der mitgestaltenden Kooperation in und mit der Institution Schule erweisen sich – geprägt von einer geringeren Wichtigkeit – als *ressourcenstärkend*, wie aus der Konstellation der Einschätzungen von Wichtigkeit, Kompetenz-erleben und Beanspruchung hervorgeht.

Berufphasenspezifische Herausforderungen und Ressourcen: Zusammenfassend zeigt sich in diesen Befunden, dass berufseinstiegende Lehrpersonen von spezifischen Anforderungen stärker herausgefordert werden als von anderen und dass insbesondere die Anforderungen, den Schülerinnen und Schülern in ihrem Lernen gerecht zu werden und den Unterricht auf ihre Möglichkeiten auszurichten, die größte Herausforderung darstellt, gefolgt von Anforderungen der Lenkung der Klassenkultur und der Regulation der eigenen Ansprüche. Diese Anforderungen zeigen sich insbesondere im situativen Kontext und erfordern eine Bereitschaft und eine Fähigkeit, sich immer wieder neu auf die Situation auszurichten, mit der damit einhergehenden Ungewissheit umzugehen und die eigenen Handlungen auf situative Erfordernisse auszurichten. Die auf das Kollegium und die Schule ausgerichteten Anforderungen erweisen sich als stärkend, das soziale Netzwerk im beruflichen Kontext bindet durchschnittlich wenig Kräfte.

Eine Vergleichsstudie mit deutschen Lehrpersonen der Primarstufe zeigt, dass sich diese in den Ausprägungen wahrgenommener Berufsanforderungen nicht von den schweizerischen unterscheiden (Keller-Schneider et al., 2019). Inwiefern diese Befunde für Österreich gelten, müsste geprüft werden.

4.4 Das Verständnis von Unterricht bestimmt die Wahrnehmung von Anforderungen mit

In einer qualitativen Studie² wurden neu in den Beruf einsteigende Lehrpersonen über Interviews nach Erlebnissen und Erfahrungen befragt. Im Rahmen dieser Interviews wurden sie auch gebeten, aus ihrem konkreten Unterricht zu erzählen. Aus inhaltsanalytisch ermittelten Ergebnissen geht eine fallorientiert ermittelte Typologie des Verständnisses von Unterricht und der Rolle als Lehrperson hervor, die den Komponenten der *Sache*, der *Lehrperson*, der *Schüler/innen* sowie des *Settings* unterschiedliche Bedeutungen zuschreibt (Abb. 4). Dieses Verständnis von Unterricht schlägt sich auf die Wahrnehmung der beruflichen Anforderungen nieder. Aus den in diesem Feld positionierten Typen werden exemplarisch die Ecktypen beschrieben und mit Ergebnissen der quantitativen Daten trianguliert (Keller-Schneider, 2020b).

2 Qualitative Teilstudie aus KomBest (binationales, von SNF und DFG unterstütztes Projekt zum Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern (von Hericks und Keller-Schneider), deren narrative Interviews mittels der dokumentarischen Methode ausgewertet wurden (Hericks et al., 2018) und zu einer Typologie des Umgangs mit Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Norm führte, die auch im Längsschnitt verfolgt wurde (Wittekk et al., 2020).

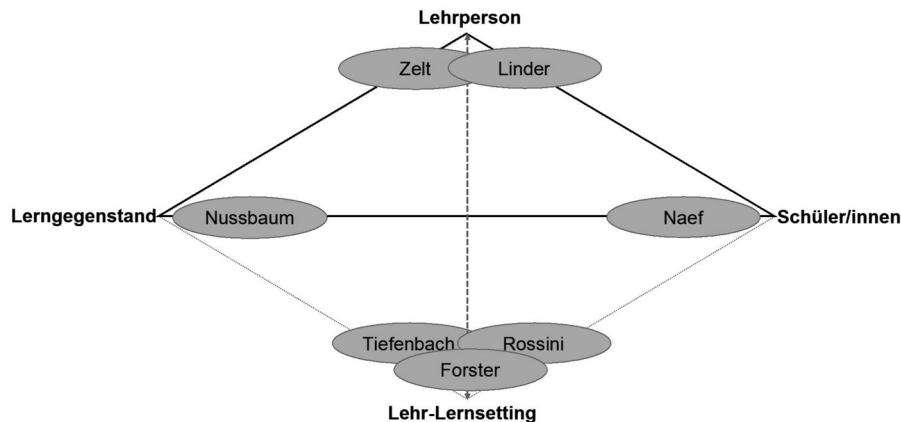


Abbildung 4: Typologie des Verständnisses von Unterricht

Im Unterrichtsverständnis von Frau Naef steht die von den *Schülerinnen und Schülern* ausgehende Dynamik an zentraler Stelle, wie aus Erzählungen von konkreten Unterrichtssequenzen inhaltsanalytisch herausgearbeitet wurde. Den quantitativen Daten entsprechend nimmt sich die Lehrperson in der Auseinandersetzung mit den von ihr als wichtig und gelingend wahrgenommenen vermittlungs- und führungsbezogenen Anforderungen als stark beansprucht wahr. Ihrem Unterrichtsverständnis folgend setzt sie ihre Energie gezielt für die interagierende und ko-konstruktive Begleitung der Schüler/innen ein und erlebt solche Unterrichtssituationen als gut und erfüllend. Der ihrem Verständnis von Unterricht entsprechend erforderliche hohe Ressourceneinsatz wirkt über die erlebte Zufriedenheit insgesamt *ressourcenstärkend*. Ein hohes Beanspruchungserleben kann Kräfte stärkend wahrgenommen werden (Eustress, Selye, 1976) und trägt unterstützend zur Zielverfolgung bei. Eine als hoch wahrgenommene Beanspruchung wirkt in diesem Typ stärkend und positiv auf den Umgang mit unterrichtsbezogenen Anforderungen ein.

Im Typ, bei welchem dem Verständnis der Lehrperson entsprechend das Unterrichtsgeschehen stark von der *Lehrperson* bestimmt wird, wie sich bei Frau Zelt und Frau Linder zeigt, erlebt sich die Lehrperson in der Bewältigung der als wichtig wahrgenommenen vermittlungs- und führungsbezogenen Anforderungen als kompetent und weniger stark beansprucht als die Lehrperson des voran beschriebenen Typs, aber ebenso zufrieden und erfüllt. Das Unterrichtsgeschehen wird als planbar und von der Lehrperson bestimmbar wahrgenommen.

Wird dem didaktischen Setting des *Unterrichts* eine steuernde Kraft zugeschrieben, wie sich das bei Frau Rossini, Frau Tiefenbach und Frau Forster erkennen lässt, so erlebt sich die Lehrperson als wenig kompetent, aber auch als wenig einflussreich und daher als wenig beansprucht. Das Übertragen der Steuerung an ein Setting kann entlastend wirken, indem die Lehrperson die Verantwortung weniger bei sich sieht, als wenn sie sich als für das Unterrichtsgeschehen und den Einbezug der Schüler/innen verantwortlich wahrnimmt.

Beim Typ, vertreten durch Herrn Nussbaum, bei welchem die steuernde Dynamik von der *Sache* ausgeht, steht die von der Lehrperson gestellte Aufgabe im Zentrum des Gesche-

hens. In seinem Verständnis von Unterricht arbeiten die Schüler/innen eigenständig an der Aufgabe, deren Lösung von der Lehrperson beurteilt wird. Auf das Geschehen in der Klasse Einfluss zu nehmen sowie die Schüler/innen individuell zu begleiten und sie in ihren Lern- und Arbeitsprozessen zu unterstützen und zu fördern, kommt in der Erzählung nicht zur Sprache. Dies spiegelt sich in den Ergebnissen der quantitativen Daten: Die Dynamik der Klasse zu lenken und die individuelle Förderung ist diesem Typen wenig wichtig und beansprucht ihn wenig. Die passende Aufgabe zu finden und durch die Aufgabe den Unterrichtsablauf zu klären, steht bei ihm im Zentrum des Unterrichtsverständnisses und der Anforderung an die Lehrperson.

In diesen Befunden zeigt sich, dass das Verständnis von Unterricht und der Dynamik, die auf diesen einwirkt, sehr verschieden sein kann und dass dieses Verständnis die Wahrnehmung und Deutung der beruflichen Anforderungen prägt. Welches Verständnis das objektiv „richtige“ ist, bleibt dabei offen, denn in allen aus den Fallanalysen hervorgehenden Unterrichtsverständnissen kann lernwirksamer Unterricht hervorgehen. Für Begleitprozesse in Mentor-Mentee-Beziehungen wird deutlich, dass es zu beachten gilt, dass die subjektiven Überzeugungen und Werte als Orientierungen das unterrichtliche Handeln rahmen und dass die Sichtweisen divergieren können.

Weiter wird deutlich, dass sich beansprucht erleben auch von Engagement zeugt und mit stärkenden Emotionen und Zufriedenheit einhergehen kann. Beansprucht sein und sich beanspruchen lassen haben ressourcentheoretisch unterschiedliche Wirkungen (vgl. Buchwald & Hobfoll, 2004; Keller-Schneider, 2018a).

5 Folgerung für die Berufseinführung und die Herausforderung an Mentorinnen/Mentoren

Aus den dargelegten Befunden geht hervor, dass der Berufseinstieg *strukturbedingt* Anforderungen stellt, die neue Herausforderungen darstellen und als zu bearbeitende Entwicklungsaufgaben weitere Professionalisierungsschritte erfordern. Es zeigt sich auch, dass insbesondere die *Anforderungen, die sich im situativen Kontext immer wieder neu stellen*, aufgrund der begrenzen Reichweite der Verantwortung und des Zeithorizonts der beruflichen Tätigkeit in der Ausbildung nur begrenzt erfahrbar waren und hohe Adaptationsfähigkeiten von der Lehrperson fordern. Sie stellen spezifische Herausforderungen dar, die als Kristallisierungspunkte des Berufseinstiegs diese Phase charakterisieren, wie aus den quantitativen Daten hervorgeht (Kap. 3.2 und 3.3).

Angebote einer Berufseinführung können dazu beitragen, dass diese Anforderungen in einer professionalisierenden Art und Weise gemeistert werden. Von Bedeutung ist jedoch, dass die erfahrene Lehrperson, welche Begleitaufgaben übernimmt, sich bewusst ist, dass es sich bei Berufseinstiegenden³ um fertig ausgebildete Lehrpersonen handelt, die sich in der

3 In Österreich und in der Schweiz stellt der Berufseinstieg die erste eigenverantwortliche Berufstätigkeit nach Abschluss der einphasigen Ausbildung dar; in Deutschland wird teilweise die zweite Phase der Ausbildung (Referendariat, Vorbereitungsdienst) als Berufseinstieg bezeichnet. Zu beachten ist, dass den im Rahmen der Ausbildung tätigen Mentorats- und Praxislehrpersonen Ausbildungsfunktionen zukommen, was sich auf die Interaktion und die Machtverhältnisse auswirkt (vgl. dazu Kosinar, 2014, 2018; Keller-Schneider, Seel & Sauer, 2018), auf den an die Ausbildung anschließenden Berufseinstieg jedoch nicht (vgl. Keller-Schneider, 2019a).

Berechtigung nach Eigenständigkeit von in Ausbildung stehenden angehenden Lehrpersonen unterscheiden. Diese Tatsache prägt die Rolle der Mentoratsperson und soll von den Mentorinnen/Mentoren und den Mentees rollenspezifisch wahrgenommen werden.

Unterricht und berufliches Handeln sowie die Wahrnehmung und Deutung von Anforderungen werden von Überzeugungen und Werten geprägt, die individuell differieren, wie aus den Analysen zum Unterrichtsverständnis hervorgeht (Kap. 4.4). Damit folgen Wahrnehmungen, Deutungen und Handlungen subjektiven Logiken und richtungsweisenden Orientierungen. Diese Überzeugungen bestimmen auch mit, ob die Intensität der Auseinandersetzung mit spezifischen Anforderungen von Zufriedenheit begleitet ist und zu Erfüllung führt oder ob diese mit Ermüdung und einem Ressourcenverlust einhergeht. Sich beanspruchen lassen kann somit eine stärkende und eine schwächende Auswirkung haben.

In der *Induktion in Österreich*, die mit einer Beurteilung abschließt, welche für eine Festanstellung zwingend positiv verlaufen muss, kommt erschwerend dazu, dass der begleitenden und beratenden Mentoratsperson von eigenverantwortlich tätigen Lehrpersonen über das Erstellen eines Gutachtens zuhanden der Schulleitung indirekt auch eine *Beurteilungsaufgabe* übertragen wird, welche – insbesondere bei nicht übereinstimmenden Ansichten über Unterricht und über das Handeln der Lehrperson – die Eigenverantwortlichkeit der berufseinstiegenden Lehrperson einschränkt und dieser Grenzen setzt. Solche Divergenzen könnten aufgrund der Asymmetrie und der Abhängigkeit dazu führen, dass die berufseinstiegende Lehrperson sich nach dem wahrgenommenen Qualitätsmaßstab der Mentoratsperson richtet und sich erst in der an die Induktion anschließende Berufstätigkeit als eigenverantwortlich wahrnimmt. Eigene Überzeugungen zu erkennen, um sich deren Bedeutung für die Beratung und Beurteilung bewusst zu sein, ist nicht nur für die Berufseinstiegenden, sondern parallel dazu auch für die Mentoratsperson und ihre Rollenfindung in dieser Aufgabe von großer Bedeutung.⁴

Auch der *Mentorin* bzw. dem *Mentor* stellen sich Entwicklungsaufgaben, die es auf diese Rolle bezogen zu bearbeiten und zu meistern gilt. Eine gute Lehrperson muss nicht zwingend einer guten Mentoratsperson in der Ausbildung und nicht einer in der Induktionsphase entsprechen, denn in der Rolle als Mentoratsperson stellen sich andere Anforderungen als in jener als Lehrperson. Mentorinnen/Mentoren der Induktion sind gefordert, sich in die Rolle einer kollegial begleitenden und zugleich beurteilenden Mentoratsperson einzufinden, ein auf eine eigenverantwortlich tätige, aber vom Urteil der Mentoratsperson abhängige Lehrperson ausgerichtetes Vermittlungs- und Führungsverständnis zu entwickeln und sich in der Rolle als Mentorin/Mentor den kooperationsbezogenen Anforderungen der Induktion und denjenigen der Schule zu stellen. In ihrer Aufgabe sind Mentorinnen und Mentoren in eine doppelte Verpflichtung eingebunden: Einerseits sind sie der berufseinstiegenden Lehrperson verpflichtet, andererseits auch der Schule, dem Berufsstand und den Anforderungen der Profession. Diese Herausforderungen gilt es anzunehmen und sich damit auseinanderzusetzen.

4 Hinweise zur Reflexion von Überzeugungen in Keller-Schneider, 2018a.

Literaturverzeichnis

- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R. & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being. *Learning and Instruction*, 58, 126–136.
- Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B. & Rinker, T. W. (2014). A multi-variate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12, 30–44.
- Asendorpf, J. (2007). *Psychologie der Persönlichkeit*. Heidelberg: Springer (4. Auflage).
- Baker-Doyle, K. J. (2012). First-y' networks and diverse professional allies. *The New Educator*, 8, 65–85.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and Learning from Expert Teachers. *International Journal of Education Research*, 34, 463–482.
- Blömeke, S., Gustafsson, J. E., Shavelson, R. L. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223 (1), 3–13.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer*. Münster: Waxmann.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Buchwald, P. & Hobfoll, S. E. (2004). Burnout aus ressourcentheoretischer Perspektive. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51 (4), 247–257.
- Buehl, M. M. & Beck, J. S. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. In H. Fives & M. Gregoire Gill (Hrsg.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (S. 66–84). New York: Routledge.
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. (Eds.) (2005). *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1986). *Mind over machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: The Free Press.
- Drössler, S., Jerusalem, M. & Mittag, W. (2007). Förderung sozialer Kompetenzen im Unterricht – Implementation eines Lehrerfortbildungsprojekts. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, Vol. 21, 157–168.
- Drössler, S., Röder, B. & Jerusalem, M. (2007). Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht. In M. Landmann & B. Schmitz (Hrsg.), *Selbstregulation erfolgreich fördern* (S. 206–231). Stuttgart: Kohlhammer.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219–232.
- Futter, K. (2017). *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grawe, N. (2017). Soziale Interaktion und Klassenklima. In Schweer M. (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion* (S. 547–560). Wiesbaden: Springer VS
- Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27 (1–2), 77–86.
- Gruber, H. & Stöger, H. (2011). Experten-Novizen-Paradigma. In E. Kiel & K. Zierer (Hrsg.), *Basiswissen Unterrichtsgestaltung* (S. 247–264). Hohengehren: Schneider.
- Haag, L. (2018). *Kernkompetenz Klassenführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.

- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Bonnet, A. (2019). Lehrerprofessionalität in berufsbiographischer Perspektive. In M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 597–607). Münster: Waxmann utb.
- Hillert, A. & Schmitz, E. (2004) (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern*. Stuttgart: Schattauer.
- 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. (2010a). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2010b). Berufseinstieg – Patentrezepte greifen nicht. *Grundschulzeitschrift* 231 (2), 4–11.
- Keller-Schneider, M. (2012). Nun bin ich im Beruf angekommen – aber es war anstrengend. In T. Hascher & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innenbildung* (S. 221–238). Wien: LIT-Verlag.
- Keller-Schneider, M. (2014). Kompetenz von Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase. Die Bedeutung von zwei methodisch unterschiedlichen Erfassungszugängen. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 4 (2), 101–117.
- Keller-Schneider, Manuela (2015). Mit der Klasse umgehen. Anforderungen zur Klassenführung unter berufsphasenspezifischer Perspektive. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 5, 40–55.
- Keller-Schneider, M. (2016). Lehren als adressatenbezogene Vermittlung. *Friedrich Jahrestheft*, 34, 25–27.
- Keller-Schneider, M. (2017). Die Wahrnehmung von Anforderungen durch Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase im Vergleich mit angehenden und erfahrenen Lehrpersonen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 10 (2), 152–173.
- Keller-Schneider, M. (2018a). *Impulse zum Berufseinstieg von Lehrpersonen. Grundlagen – Erfahrungsberichte – Reflexionsinstrumente*. Bern: hep.
- Keller-Schneider, M. (2018b). Job demands appraisals, classroom climate, and team support predict changes in emotional exhaustion among teachers after two years. *Journal of Teacher Education and Educators*, 7 (3), 223–242.
- Keller-Schneider, M. (2019a). Professionalisierung im Berufseinstieg von Lehrpersonen: Individuelle Wahrnehmung – institutionelle Angebote – berufsphasenspezifische Herausforderungen und Ressourcen. In M. Syring & S. Weiß (Hrsg.), *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren* (S. 145–160). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keller-Schneider, M. (2019b). Die Bedeutung des Belastungserlebens von Lehrpersonen für das von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Klassenklima, ihre Selbstwirksamkeit, ihr schulisches Selbstkonzept und ihre Motivation. *Empirische Pädagogik* 34 (4), 433–454.
- Keller-Schneider, M. (2020a). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Bearbeitung beruflicher Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen sowie in berufsphasendifferenten Vergleichen*, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster: Waxmann.

- Keller-Schneider, M. (2020b). Das Verständnis von Unterricht und Vermittlungsanforderungen von Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 21 (1), Art. 23.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland. *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 386–407). Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M., Arslan, E., Kirchhoff, E., Maas, J. & Hericks, U. (2019). Herausforderungen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 12 (1), 80–100.
- Keller-Schneider, M., Sauer, D. & Seel, A. (2018). Lehrer/innenbildung und Praktikumslehrpersonen. Deutschland – Österreich – Schweiz. *Journal für Lehrer/innenbildung* 18(4), 7–16.
- Kira J. & Baker-Doyle, K. J. (2012). First-Year Teachers' Support Networks. *The New Educator*, 8 (1), 65–85.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U. & Baumert, J. (2006). Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (3), 161–173.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2008). Teacher's Occupational Well-Being and the Quality of Instruction. *Journal of Educational Psychology*, 100 (3), 702–715.
- Klusmann, U. & Richter, D. (2014). Beanspruchungserleben von Lehrkräften und Schülerleistung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (2), 202–224.
- Kosinar, J. (2014). Professionalisierung in der Lehrerausbildung. Verlag Barbara Budrich.
- Košinář, J. (2018): Das Mentorat zwischen Individualisierung und Standardisierung. In C. Reintjes, G. Bellenberg & G. im Brahm (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (S. 67–84). Münster: Waxmann.
- Košinář, J. & Schmid, E. (2018). Die Rolle der Praxislehrperson aus Studierendensicht. *BzL*, 35 (3), 459–471.
- Kreis, A., Schnebel, S. & Musow, S. (2017). What do pre-service teachers talk about in collaborative lesson planning dialogues? In A. Kreis & S. Schnebel (Hrsg.), *Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Sonderheft „Peer Coaching in der praxissituerten Ausbildung von Lehrpersonen“* (S. 80–106). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Kuhl, J. (2001). Motivation und Persönlichkeit. Göttingen: Hogrefe.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). Stress, Appraisal and coping. New York: Springer.
- Lazarus, R. S. & Launier, R. (1981). Stressbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In J. R. Nitsch (Hrsg.), *Stress* (S. 213–259). Bern: Huber.
- Le Cornu, R. (2013). Building early career teacher resilience. *Australian Journal of Teacher Education*, 38 (4).
- Neuweg, H. G. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland. *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 583–614). Münster: Waxmann.
- 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.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L. & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement a meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81 (4), 493–529.

- Rucinski, C. L., Brown, J. L. & Downer, J. T. (2018). Teacher-child relationships, classroom climate, and children's social-emotional and academic development. *Journal of Educational Psychology*, 110 (7), 992–1004.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory. New York: Guilford Publishing.
- Richey, P. & Fischer, N. (2020). Belastete Lehrkollegien – schlechtes Beziehungsklima? *Empirische Pädagogik* 34,4, i. V.
- Schnebel, S. (2019). Lernbegleitung im schulischen Unterricht und in Praxisphasen der Lehrpersonenausbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwarzer, R. (2000). Stress, Angst und Handlungsregulation. Stuttgart: Kohlhammer.
- Selye, H. (1976). Stress of Life. New York: McGraw-Hill.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14.
- Stanford, G. (2002). Gruppenentwicklung im Klassenraum und anderswo. Hahner Verlagsgesellschaft.
- Terhart, E. (2001). Lehrerberuf und Lehrerbildung. Weinheim: Beltz.
- Thomas, L., Tuytens, M., Moolenaar, N., Devos, G., Kelchtermans, G. & Vanderlinde, R. (2019). Teachers' first year in the profession: the power of high-quality support. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 25 (2), 160–188.
- Wittek, D., Hericks, U., Rauschenberg, A., Sotzek, J. & Keller-Schneider, M. (2020). Professionalisierung von Lehrpersonen im Berufseinstieg. In S. Thiersch (Hrsg.), *Qualitative Längsschnittforschung* (S. 297–322). Opladen, Farmington Hills.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2011). Handbook of self-regulation of learning and performance. New York: Taylor & Francis.

Johannes Dammerer

Mentoring für beginnende Lehrpersonen – ein Instrument der Personalentwicklung

Abstract

Ein zentrales bzw. das zentrale Element für die Qualität von Schule ist das Personal, die Lehrerinnen und Lehrer. Ein Arbeiten in Bildungseinrichtungen ist sehr personengebunden und das Wirken der Lehrer/innen ist die eigentliche inhaltliche Leistungsebene des Schulsystems, die von keinem anderen Akteur erbracht werden kann, sowohl im Ablauf als auch im Ergebnis.

Wenn es um erfolgreiche Konzepte der Personalentwicklung in Dienstleistungsorganisationen geht, tritt immer häufiger der Begriff des Mentoring in Erscheinung. In diesem Beitrag werden daher das Thema Personalentwicklung im Kontext Schule sowie das Instrument Mentoring als eine Form der Personalentwicklung näher betrachtet.

1 Einleitung

Mentoring bedeutet andere erfolgreich machen.

Univ.-Prof. HR MMag. DDr. Erwin Rauscher¹

Wo Menschen berufliche Arbeit leisten, ist die Auswahl geeigneter Personen, ihre Vorbereitung auf die konkrete Arbeitsaufgabe, ihr Einsatz entsprechend ihren Fähigkeiten, die Aufrechterhaltung ihrer Motivation und die weitere Planung ihrer individuellen Kompetenzentwicklung eine zentrale Aufgabe für diejenigen Gremien, die die Arbeitsprozesse insgesamt zu steuern haben. Dies gilt im besonderen Maße für Menschen, die im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit Dienstleistungen für andere Menschen erbringen. Das Schulsystem unterliegt „in besonders verschärfter Form der Notwendigkeit, der Personalauswahl, dem Personaleinsatz und der Personalentwicklung im Interesse zielgerichteter und effektiver Arbeitsprozesse höchste Aufmerksamkeit zu widmen“ (Terhart, 2010, S. 255). Ein Arbeiten in Bildungseinrichtungen ist sehr personengebunden und das Wirken der Lehrer/innen ist die eigentliche inhaltliche Leistungsebene des Schulsystems, die von keinem anderen Akteur erbracht werden kann, sowohl im Ablauf als auch im Ergebnis. Lehrpersonen sind prozess- und ergebnisentscheidend für Schülerinnen und Schüler. Schulen gehören zu den Einrichtungen, die mit Menschen arbeiten und Menschen verändern, und in solchen Einrichtungen spielt der Faktor Personal eine ganz entscheidende Rolle (Terhart, 2010, S. 55), weil das Personal nicht einfach Technologien und die bereitgestellten Instrumente bedient

¹ Rektor der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich; Vortrag Internationale Woche 2019; 14. Mai 2019

oder die vorgeschriebenen Verfahren mechanisch befolgt, sondern selbst das zentrale Instrument darstellt.

Keine lehrerbildende Institution kann nun eine „fertige“ Lehrperson liefern, konstatiert Behr und führt weiter aus, dass Lehrersein eine permanente Lern- und Entwicklungsaufgabe darstellt (2017, S. 25). Der ersten Phase der Ausbildung folgt der Berufseinstieg – zweite Phase –, und diesem eine ständige Fort- und Weiterbildung – dritte Phase –, die das komplette Berufsleben umspannt (Behr, 2017). Durch die Einführung der PädagogInnenbildung NEU in Österreich und besonders der so bezeichneten Induktionsphase, des ersten Dienstjahrs, wird der von Behr beschriebenen zweiten Phase mehr Aufmerksamkeit gewidmet, in welcher die beginnende Lehrperson im Zentrum steht. Darüber hinaus erscheint es wichtig zu erwähnen, dass es sich bei der PädagogInnenbildung (nicht PädagogInnenausbildung) um ein lebenslanges Konzept handelt, das nicht nur der Ausbildung vorbehalten bleibt. Es wird von einem Professionalisierungskontinuum gesprochen, denn zum Kompetenzaufbau muss zusätzlich Berufserfahrung gemacht werden. Die Lehrerausbildung entlässt kompetente Berufsanfänger/innen, die ihre professionellen Grundqualifikationen in der Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Alltag und durch Fort- und Weiterbildung weiterentwickeln müssen (KMK, 2008).

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 gilt diese Erfahrung als weichenstellend für die weitere berufliche Zukunft von Lehrpersonen (Herrmann & Hertramph, 2000a, S. 54 ff.). Manuela Keller-Schneider führt in ihrem Beitrag in diesem Buch diese Thematik weiter aus.

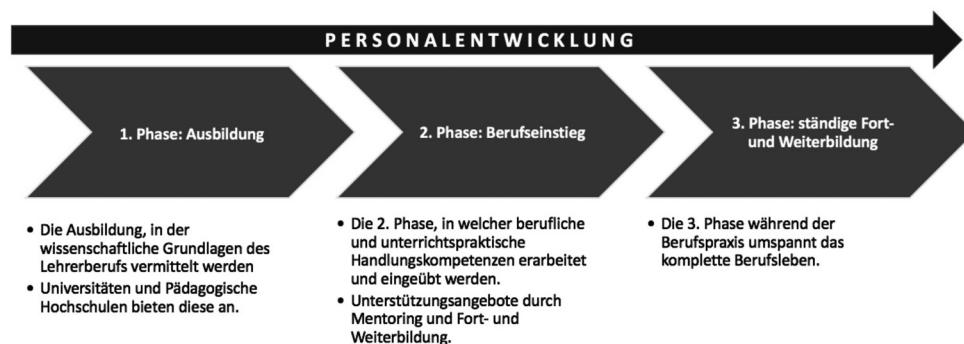


Abbildung 1: Professionalisierungskontinuum für Lehrpersonen

Abbildung 1 fasst das angesprochene Professionalisierungskontinuum schematisch zusammen. Alle drei Phasen sind Teil eines Prozesses, der der Personalentwicklung zugeordnet werden kann.

Wenn es um erfolgreiche Konzepte der Personalentwicklung in Dienstleistungsorganisationen geht, tritt immer häufiger der Begriff des Mentorings in Erscheinung. In weiterer

Folge sollen daher das Thema Personalentwicklung im Kontext Schule sowie das Instrument Mentoring als eine Form der Personalentwicklung näher betrachtet werden.

2 Personalentwicklung in der Schule

Terhart (2010, S. 259) stellte 2010 fest, dass es eine Personalentwicklung im privat- und betriebswirtschaftlichen Sinne an Schulen bislang nicht gegeben hat. Dem sei aus heutiger Sicht zu entgegnen, dass es in den letzten Jahren zu verstärkten Maßnahmen in diesem Bereich gekommen ist. Müller (2018) zeigt auf, dass sich im Bereich der Fort- und Weiterbildung einiges bewegt, dennoch spricht er noch von zusätzlichem Forschungsbedarf. Auch wurde im Kontext der PädagogInnenbildung NEU in Österreich (Bundesgesetzblatt, 2013) das Personalentwicklungsinstrument Mentoring institutionalisiert.

Ein zentrales bzw. das zentrale Element für die Qualität von Schule ist das Personal, die Lehrerinnen und Lehrer. Veränderungen sowohl in der Organisation von Schule als auch von Inhalten in Schule werden von Lehrpersonen umgesetzt und vollzogen, sie sind – so wie in der Einleitung beschrieben – als die ursächliche Wirkungsebene von Schule zu sehen. Terhart (2010, S. 256) geht so weit, dass er vorgibt, dass Personalentwicklung Teil von Schulentwicklung werden muss. Er belegt das mittels dreier wesentlicher Punkte, die im Zentrum der Qualität von Schulen von Bedeutung sind:

- (1) Die didaktische, diagnostische und fachliche Qualifikation des Personals, welche auf Reflexivität gründet, ist zentrale Quelle für die Qualität von Schule insgesamt (Fend, 1998).
- (2) Auch wenn die Wirkungen der Ausbildung, der Lehrerfort- und Weiterbildung meist längerfristig zu betrachten sind, so hat diese eine zentrale Stellung im Sinne der Personalentwicklung (Zehetmeier, 2014, 2017, 2019; Lipowsky, 2006, 2010, 2014).
- (3) Gute kollegiale Zusammenarbeit ist Basis von Schulqualität. Nicht nur das Klassenzimmer, sondern auch das Lehrerzimmer/Lehrerkollegium ist von großer Bedeutung. Kollegiale Zusammenarbeit stellt einen wesentlichen Faktor für Personalentwicklung und Schulqualität dar, auch wenn bisher das Bild des herkömmlichen Einzelkämpfertums den Lehrerberuf prägt (Rothland, 2007).

Wie schon mehrfach erwähnt, wird hier wiederum deutlich, dass Lehrpersonen – das Personal – maßgeblich für die Qualität von Schule und Unterricht sind.

Aus diesen Überlegungen heraus sei die Frage zu stellen, welche Möglichkeiten, Mittel und Instrumente für Schule zur Verfügung stehen, um Personalentwicklung zu betreiben. In den letzten Jahren verstärkten sich die Bemühungen, die Erstausbildung zu verbessern, die Wirkungen einer veränderten Ausbildung von Lehrpersonen werden sich aber dennoch erst längerfristig darstellen. Die Lehrerfort- und Weiterbildung kann in diesem Zusammenhang vermutlich rascher Wirkungen zeigen.

Ein weiteres Instrument, das nun immer mehr in den Fokus rückt, ist Mentoring. Dieses Instrument stützt sich auf die kollegiale Zusammenarbeit. Allerdings darf es auch nicht als isoliert eingesetzte Methode verstanden werden, sondern in einem übergeordneten Kontext – durch die Verknüpfung mit anderen Methoden der Personalentwicklung wird Mentoring effizienter und effektiver (Graf & Edelkraut, 2017, S. 262).

In Österreich trat mit 1. September 2015 ein neues Dienstrecht für Lehrpersonen in Kraft. Dieses ist seit dem Schuljahr 2019/20 verpflichtend für alle neu eintretenden Ver-

traglehrpersonen gültig. Die in dieses Dienstverhältnis aufgenommenen Lehrpersonen haben am Beginn ihrer Berufstätigkeit eine zwölf Monate währende Induktionsphase zu absolvieren. Dabei werden sie von einer Mentorin oder einem Mentor begleitet (Dammerer, 2019). Die Vertragslehrperson ist in der Induktionsphase verpflichtet, mit einer Mentorin oder einem Mentor zu kooperieren. Im Bundesgesetzblatt, ausgegeben am 27.12.2013, wurde im § 39 die Funktion der Mentorin/des Mentors festgelegt und beschrieben (Bundesgesetzblatt, 2013 Teil 1, Nr. 211. S. 7).

Diese Form des formellen Mentorings verbindet, wie von Graf & Edelkraut (2017) empfohlen, die Ausbildung, das Lernen in der schulischen Praxis und die Fort- und Weiterbildung und ist somit eingebettet in einen Kontext von Personalentwicklungsmaßnahmen. Terhart (2010, S. 274) postuliert dazu, dass Personalentwicklung nicht nur eine Sache jeder einzelnen Lehrperson ist, sondern vor allem eine Angelegenheit des Dienstgebers.

3 Mentoring von Lehrpersonen

Manuela Keller-Schneider bringt in ihrem Beitrag in diesem Band einen weitreichenden theoretischen Zugang zum Thema Mentoring, daher wird hier nur eine knappe theoretische Grundlegung als Darstellung gewählt.

3.1 Theoretische Grundlegung

Nach Dammerer (2019) wurden unterschiedliche Bedingungen, die für die Entwicklung von Menschen entscheidend sind, in der Forschung ausgemacht. Zu den populärsten zählen aktuell die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (2000) und die Motivationstheorie nach Maslow (1943). Dreer (2018, S. 10–18) leitet aus diesen Theorien vier Grundbedürfnisse von beginnenden Lehrpersonen ab, die im Berufseinstieg Berücksichtigung finden sollen: (1) das Bedürfnis nach Einführung in den Schulalltag, (2) ein Bedürfnis nach Einbindung in die Lehrer- und Schülerschaft, (3) ein Bedürfnis nach Selbsterprobung und (4) das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung als Lehrperson. Eine Mentorin/ein Mentor kann dabei sehr wesentlich und individuell auf diese Bedürfnisse eingehen (Dammerer, 2019b). Wenn diese zentralen Bedürfnisse im Arbeitskontext Schule erfüllt sind, zeigt sich Freude am Unterrichten, generelle Leistungsfähigkeit, Engagement und Wohlbefinden, eine höhere Anstrengungsbereitschaft sowie viele weitere positive Auswirkungen (Betoret et al., 2015; Gahzi et al., 2013).

Auch wenn die Funktion der Mentorin/des Mentors im österreichischen Schulsystem durch das Bundesgesetzblatt (2013) als festgelegt angenommen werden kann, so ist die Rolle, welche die jeweilige Mentorin/der jeweilige Mentor einnimmt, individuell und situationsspezifisch variabel. Eine an Bedürfnissen orientierte Begleitung von beginnenden Lehrpersonen ist daher das Mittel der Wahl und ausgebildete Mentorinnen/Mentoren können dazu einen beachtlichen Beitrag leisten. Schon in Studien von Oosterheert und Vermunt wird deutlich, wie bedeutsam die Erfüllung der angeführten Bedürfnisse für einen guten Start ins Berufsleben ist (2001, S. 133–156). Effektiver und zufriedener sind demnach diejenigen beginnenden Lehrpersonen, die (1) vollwertige Mitglieder eines Kollegiums sind, (2) sich insbesondere um das Lernen der Schülerinnen und Schüler und um eine gute Beziehung zu ihnen bemühen, (3) hochgradig selbstregulative Personen sind sowie (4) bestrebt darin sind,

ihr Lernen und das Verstehen von Lernprozessen unter Zuhilfenahme aller verfügbaren Quellen ständig weiterzuentwickeln. Mentorinnen/Mentoren können im Sinne der Personalentwicklung auf diese individuellen Bedürfnisse spezifisch und bedarfsorientiert eingehen.

3.2 Formen des Mentorings

Es gibt zahlreiche Formen des Mentorings. Die am häufigsten vorkommende wird wohl das informelle Mentoring sein, allerdings ist diese auch die unverbindlichste. Graf & Edelkraut (2017, S. 18) fassen unterschiedliche Formen des Mentorings zusammen. Das klassische Mentoring, als Grundform des Mentorings, in der eine weniger erfahrene Mentee/ein weniger erfahrener Mentee (beginnende Lehrperson) von einer erfahrenen Mentorin/von einem erfahrenen Mentor unterstützt wird. Diese stellt die häufigste Form des formellen Mentorings dar. Aber auch Cross-Mentoring, Reverse-Mentoring, Peer-Mentoring, Informelles Mentoring und sogar Gruppen-Mentoring lassen sich in der Schule als Formen des Mentorings finden.

Das klassische formelle Mentoring als Instrument der Personalentwicklung findet aktuell sogar institutionell organisiert statt. Beginnende Lehrpersonen werden ein Jahr lang von einer Mentorin/einem Mentor betreut.

3.3 Aufgaben von Mentorinnen/Mentoren und deren Motivation (Dammerer, 2019a)

Europaweit und auch in Österreich werden aktuell Lehramtsstudiengänge umstrukturiert. Damit verbunden ist auch eine qualitative und quantitative Ausdehnung der schulpraktischen Studien. In Österreich geht man den Weg, dass zusätzlich zu schulpraktischen Erfahrungen während der Ausbildung nach der Ausbildung eine Induktionsphase stattfindet, in welcher beginnende Lehrpersonen von einer Mentorin/einem Mentor begleitet werden. Aber nicht nur Mentorinnen/Mentoren sollen Begleitung bieten, sondern auch die Schulleitung und das Kollegium am jeweiligen Standort bieten Unterstützung und dürfen – wie im historischen Mentoring als Präzeptoren (Bergmeier, 2019) beschrieben – beginnende Lehrpersonen unterstützen.

Diese Mentorin/dieser Mentor ist formell eine neue Funktion im österreichischen Schulsystem (Dammerer, 2019) und für folgende Aufgaben vorgesehen. § 39a Abs. (3) im Bundesgesetzblatt (2013) führt diese explizit an. Die Mentorin/der Mentor hat die Vertragslehrperson in der Induktionsphase,

- (1) bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts zu beraten,
- (2) mit ihr deren Tätigkeit in Unterricht und Erziehung zu analysieren und zu reflektieren,
- (3) sie im erforderlichen Ausmaß anzuleiten,
- (4) und sie in ihrer beruflichen Entwicklung zu unterstützen.

Die Mentorin/der Mentor hat den Unterricht der Vertragslehrperson in der Induktionsphase (5) im erforderlichen Ausmaß zu beobachten.

Die Mentorin/der Mentor hat (6) ein Entwicklungsprofil der Vertragslehrperson in der Induktionsphase zu erstellen und bis spätestens drei Monate vor Ablauf der Induktionsphase ein Gutachten zu deren Verwendungserfolg zu erstatten.

In einem gemeinsamen Projekt der Akademie für postgraduale Ausbildung St. Petersburg (APPO), der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich (PH NÖ) und Kulturkontakt Austria (KKA) wurden in unterschiedlichen Analysefeldern die Situation von beginnenden Lehrpersonen und die Funktion der Mentorin/des Mentors erkundet. Einen Schwerpunkt nahm dabei die Fragestellung ein: „Was motiviert Lehrpersonen, eine Ausbildung zur Mentorin/zum Mentor zu absolvieren?“ „Sie besitzen die Fähigkeit, sich selbst zu motivieren und sich selbst zu beruhigen. Das beeinflusst ihre intrinsische Motivation – sie machen etwas, nicht weil es eine externe Belohnung gibt, sondern wegen des Spaßes“ (Hanfstingl & Müller, 2017). So formulieren es die beiden Wissenschaftler der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt in einer Studie. Die Ergebnisse der Untersuchung zur Motivation von Mentorinnen/Mentoren von Dammerer (2018) bestätigen bisher gewonnene Erkenntnisse zur Motivation von Lehrpersonen. Externe Belohnungen werden zwar erwähnt, stellen aber unter den untersuchten Kategorien die am wenigsten genannte dar. Hingegen sind die persönliche Weiterentwicklung und Professionalisierung neben der Freude am Tun und dem Interesse am Thema die bedeutendsten Motivationslagen von Lehrpersonen, um eine Ausbildung zur Mentorin/zum Mentor zu absolvieren.

3.4 Begleitung nach drei unterschiedlichen Ansätzen

Bei der Recherche nach Arten des Mentorings erscheint häufig eine Ausarbeitung von Wang & Odell (2007), die im Rahmen einer Literaturanalyse drei unterschiedliche Perspektiven des Mentorings beschreiben (Fischer, 2008). Diese Dreiteilung findet sich auch bei Ittel & Raufelder (2012), wobei diese sie allerdings als Phasen bezeichnen. Die Ansätze sind keiner chronologischen Ordnung unterworfen.

- (1) Ein „Ausbildungs-Ansatz“ (apprenticeship approach), in welchem der Fokus auf der Vermittlung von methodischen Anregungen, Verfahren und Techniken der Klassenführung und der Unterrichtspraxis liegt. Die Mentorin/der Mentor nimmt in diesem Modell vorwiegend die Rolle einer technischen Unterstützerin/eines technischen Unterstützers und Anleiterin/Anleiters ein.
- (2) Der „Humanistische Ansatz“ (humanistic approach) hingegen ist dadurch gekennzeichnet, dass die Mentorin/der Mentor überwiegend die Rolle einer Beraterin/eines Beraters oder eines Coaches einnimmt. Sie/er dient als Rollenmodell und gibt Feedback.
- (3) Im „Kritisch-konstruktiven Ansatz“ stehen die Entwicklung einer autonomen und professionellen Einstellung zum Unterrichten sowie die Förderung von Reflexionskompetenz im Zentrum. Die Mentorin/der Mentor nimmt die Rolle einer Partnerin/eines Partners bzw. einer Motivatorin/eines Motivators ein, welche/welcher die umfassende professionelle Entwicklung der Lehrperson im Blick hat. Die Mentorin/der Mentor hilft der/dem Mentee, ihren/seinen eigenen Weg zu finden, indem er Wissen, Erfahrungen und auch sein Netzwerk in die Mentoring-Beziehung einbringt.

Diese dritte Phase sollte jene Rolle darstellen, in welcher sich Mentorinnen/Mentoren vorwiegend finden (Dammerer, 2018; Dammerer, Ziegler & Bartonek, 2019).

3.5 Fünf wesentliche Merkmale von Mentoring

Mentoring wird nach Dammerer (2019a) nicht selten mit Tutoring oder Coaching synonym verwendet oder ähnlich beschrieben. Eine detaillierte Abgrenzung soll hier nicht erfolgen, dennoch sollen fünf relevante Mentoring-Charakteristika aufgezeigt werden. Eby, Rhodes und Allen (2007) nennen fünf wesentliche Merkmale für eine Mentoring-Beziehung, die in diesem Kontext nicht unerwähnt bleiben sollen:

- (1) Mentoring stellt eine einzigartige Beziehung zwischen zwei Individuen dar.
- (2) Mentoring ist immer eine Beziehung, die darauf ausgerichtet ist, in irgendeiner Form Wissen und neue Erfahrungen zu generieren.
- (3) Mentoring ist immer ein Prozess.
- (4) Eine Mentoring-Beziehung ist immer asymmetrisch, was jedoch nicht bedeutet, dass sie nicht reziprok wäre.
- (5) Mentoring-Partnerschaften stellen dynamische Beziehungen dar.

Wie in Kapitel 2 angeführt, ist gute kollegiale Zusammenarbeit Basis von Schulqualität. Kollegiale Zusammenarbeit stellt einen wesentlichen Faktor für Personalentwicklung und Schulqualität dar (Rothland, 2007) und Mentoring könnte einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, diese kollegiale Zusammenarbeit zu fördern.

3.6 Lehrerkompetenz und Betreuung in einer Mentoring-Beziehung

Nach einer Weiterentwicklung eines Kompetenzmodells für Lehrende von Lanker (2012), wobei er sich auf Schocker-von Ditfurth (2002) bezieht, werden vier wesentliche Kompetenzen von Lehrpersonen dargestellt. An der Spitze steht die fachliche Kompetenz, darunter eine didaktische/methodische Kompetenz, gefolgt von einer unterrichtsorganisatorischen Kompetenz, und als Grundlage dient eine Selbstkompetenz. Diese Selbstkompetenz wird wiederum aufgegliedert in eine Gesprächskompetenz, Beziehungskompetenz und eine Sozialkompetenz. Siehe dazu Abbildung 2.



Abbildung 2: Kompetenzen von Lehrenden nach Lanker (2012) (eigene Darstellung)

Kuhl und Hofmann (2004) erläutern, dass im Studium gelernte Kompetenzen im praktischen Handeln sehr gut wirksam werden können, wenn ausgeprägte Selbstkompetenzen gegeben sind, und thematisieren, dass vorwiegend eine Betreuung im Mentoring auf der Ebene der Selbstkompetenz stattfindet. Eine Unterstützung beim Erwerb von ausschließlich fachlicher Kompetenz sollte jede Kollegin bzw. jeder Kollege im Lehrerkollegium auch leisten können.

3.7 Wovon hängt der Erfolg eines Mentoring-Programms ab?

Ob Mentoring in der Induktionsphase der PädagogInnenbildung NEU in Österreich erfolgreich wird, kann aktuell nicht gesagt werden. Eine Herausforderung für die Umsetzung der im Bundesgesetzblatt genannten Bedingungen stellt die sehr heterogene österreichische Schullandschaft dar. Als weitere Herausforderung gilt die Abstimmung aller an diesem Umsetzungsprozess beteiligten Personen, sowohl inhaltlich als auch schulorganisatorisch. Dennoch lassen sich zu der eingangs gestellten Frage Überlegungen anbieten. Ziegler (2009) nennt zu dieser Fragestellung vier Hinweise. (1) Mentorinnen/Mentoren benötigen ein angemessenes Training bzw. eine angemessene Ausbildung. (2) Aufseiten der Schulorganisation ist auf eine besondere Sorgfalt bei der Zusammenstellung der Mentoring-Tandems zu achten. (3) Eine angemessene Laufzeit für ein Mentoring-Programm ist zu beachten. (4) Es gilt, Maßnahmen zur Förderung der Beziehungsqualität von Mentor/in und Mentee zu setzen. Alle diese vier genannten Bedingungen von Ziegler scheinen in bisherige Überlegungen einzufließen und Berücksichtigung zu finden.

3.8 Ausbildung von Mentorinnen/Mentoren

Eine förderliche Ausbildung von Mentorinnen/Mentoren ist eine Bedingung für den Erfolg eines Mentoring-Programms (Dammerer, 2019a). Die Pädagogische Hochschule Niederösterreich bietet zahlreiche Hochschullehrgänge an, in welchen Mentorinnen/Mentoren bei Interesse sogar bis auf Masterniveau ausgebildet werden. Eine etablierte und zweckmäßige Definition von Mentoring bietet Ziegler:

Mentoring ist eine zeitlich relativ stabile dyadische Beziehung zwischen einer erfahrenen Mentorin/einem erfahrenen Mentor und einem weniger erfahrenen Mentee. Sie ist durch gegenseitiges Vertrauen und Wohlwollen geprägt, ihr Ziel ist die Förderung des Lernens und der Entwicklung sowie das Vorankommen des/der Mentees (2009, S. 11).

Nach diesem Verständnis werden Mentorinnen/Mentoren an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich ausgebildet. Die Inhalte der Hochschullehrgänge setzen sich aus folgenden Elementen zusammen (Pädagogische Hochschule NÖ, 2019):

- Professionsverständnis und Rolle von Mentorinnen/Mentoren
- Lehren und Lernen
- Kommunikation und Interaktion
- Begleiten und Beraten
- Fachdidaktik und Fachwissenschaft

- Organisations- und Personalentwicklung
- Forschungsmethoden und Forschungspraxis

3.9 Nutzen von Mentoring

Mentoring hat immer zum Ziel, die/den Mentee in ihrer/seiner persönlichen und beruflichen Entwicklung zu unterstützen (Graf & Edelkraut, 2017, S. 12). So wird Mentoring sehr flexibel und bedürfnisorientiert einsetzbar und käme damit für die vielfältigen Aufgabengebiete von Lehrpersonen in vielfältigen Schulen sehr entgegen.

Nicht nur die/der Mentee profitiert, auch die Mentorin/der Mentor, und darüber hinaus auch die jeweilige Institution. Abbildung 3 von Doll (2006) versucht, verschiedenen Nutzen von Mentoring zusammenzufassen:

Viele Studien zum Thema Mentoring fanden positive Effekte auf die Mentees (Haghanipour,

Mentee	Mentor	Unternehmen
Fachlicher Austausch und Rat	Weitergabe der eigenen Erfahrungen	Vernetzung der Mitarbeiter
Kontaktgewinn und Einführung in formelle und informelle Netzwerke	Austausch, neue Anregungen und Perspektiven	Lernen als Selbstverständnis
Aneignung von Durchsetzungs- und Führungsstrategien	Reflexion eigener Erfahrungen und des eigenen Führungsstils	Von der Macht der Information zur Macht der Vernetzung
Stärkung des Selbstvertrauens	Steigendes Ansehen	Internes Wissensmanagement
Verbesserung der Selbsteinschätzung	Zufriedenheit und Wertschätzung	Gemeinsame Verantwortung für Potenzialträger
Zuwachs an Kompetenzen	Ungefilterte Informationen von der Basis	Transfer und Bildungscontrolling
Erhöhung der Engagementbereitschaft und Karrieremotivation	–	Kulturentwicklung und Weitergabe
Entwicklung der Persönlichkeit	–	Bindung an das Unternehmen
Reflexion und Verstehen der eigenen Wirkung	–	–
Lernen anhand von Beispielen	–	–
Mehr Verständnis für das Umfeld und die Komplexität von Entscheidungen	–	–
Klärung der eigenen beruflichen und privaten Ziele	–	–

Abbildung 3: Nutzen des Mentorings für Mentor, Mentee und Unternehmen (Doll, 2006)

2013, S. 130). Darüber hinaus wird in unterschiedlichen aktuellen Forschungsarbeiten der Nutzen von Mentoring und das Bedürfnis nach Mentoring verstärkt gezeigt. Siehe dazu die Arbeiten von Schwab (2019), Kuntner (2020) und Symoni-Klinger (2020).

4 Conclusio

Zahlreiche Veränderungen in der Schule erfordern lebenslanges Lernen von Lehrpersonen. Eine stete Weiterentwicklung durch verschiedenste Maßnahmen ist für professionelle Lehrer/innen Bedingung, um Schüler/innen bestmöglich zu begleiten und zu betreuen (Dammerer, 2020). Neben der Fort- und Weiterbildung kann Mentoring als Instrument der Personalentwicklung als eine Win-win-win-Situation beschrieben werden. Die jeweilige Schule, die Mentorin/der Mentor und natürlich die/der Mentee profitieren. Im Sinne einer verantwortungsvollen Personalentwicklung sprechen zahlreiche Argumente für das Instrument Mentoring (siehe Abb. 3). Die Schule wird dadurch einmal mehr zur lernenden Organisation und kann mittels kollegialer Zusammenarbeit standortbezogenes Wissen für beginnende Lehrpersonen weitergeben.

Besonders um die Herausforderungen des Berufseinstiegs für Lehrpersonen bewältigbarer zu gestalten, bietet sich Mentoring als Unterstützungsinstrument an.

Dem steht gegenüber, dass die Wirksamkeit von Mentoring-Programmen, aber auch von Fort- und Weiterbildung nicht ohne Weiteres feststellbar ist, und daher eine kurzfristige Evaluation der Wirkung sehr diskutabel erscheint. Da es sich um ein Instrument der Personalentwicklung handelt, werden viele Effekte erst auf langfristige Sicht erkennbar. Darüber hinaus gilt in der Wirksamkeitsforschung zu berücksichtigen, dass sich nicht alle eingetretenen Ereignisse im Lebenslauf kausal auf ein Mentoring zurückführen lassen.

Mentoring braucht Zeit, die in den Austausch zwischen Mentor/in und Mentee fließt.

Literaturverzeichnis

- Behr, F. (2017). *Lernhabitus und Weiterbildung. Determinanten des Weiterbildungsverhaltens von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bergmeier, G. (2019). *Das historische Mentoring ab 1700*. (Studierendenarbeit) Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Betoret, F. D., Lloret, S. & Gómez-Artiga, A. (2015). *Teacher Support Resources, Need Satisfaction and Well-Being*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (2013) Teil 1, Nr. 211: Abgerufen von https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2013_I_211/BGBLA_201_2_I_211.html (21.05.2018)
- Dammerer, J. (2020). *Berufszufriedenheit und lebenslanges Lernen von Lehrpersonen in der niederösterreichischen Volksschule. Eine empirische Studie zum Zusammenhang von Berufszufriedenheit, Dienstalter und Fort- und Weiterbildung*. (Dissertation). Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Österreich
- Dammerer, J. (2019a). Mentoring in der Induktionsphase der PädagogInnenbildung Neu in Österreich. Beitrag zur Internationalen Woche 2019 der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. *R&Esource, Internationale Woche*. Juli 2019. Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Dammerer, J. (2019b). Analysefeld 3: Funktion und Rolle der Mentorin/des Mentors. In KulturKontakt Austria (Hrsg.), *Unterstützung von jungen Lehrpersonen – Ein Kooperationsprojekt von KulturKontakt Austria zwischen St. Petersburg und Niederösterreich*. (S. 55–63.) St. Petersburg, Wien: KulturKontakt Austria.

- Dammerer, J. & Schwab, K. (2019). Entwicklungsmodelle von jungen Lehrpersonen im Vergleich – Eine qualitative Studie zum Stufenmodell nach Fuller & Brown und zum Phasenmodell nach Hubermann. *R&Esource* 12. Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- 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. (2018). Zur Motivation den „Masterlehrgang Mentoring: Berufseinstieg professionell zu begleiten“ an der Pädagogischen Hochschule NÖ zu absolvieren. Kooperationsprojekt der Akademie für postgraduale pädagogische Ausbildung St. Petersburg (APPO) und der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich (PH NÖ). Betreuung von jungen Lehrpersonen (Bericht 2a). *R&Esource* 9, apr. 2018. Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The „what“ and „why“ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), S. 227–268. DOI: 10.1207/S15327965pli104_01
- Dreer, B. (2016). Bedürfnisse Studierender im Schulpraktikum – eine Perspektive auf die Bedingungen der schulpraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9 (2), S. 284–301.
- Doll, A. (2006). *Mentoring – Ursprünge, Aufgaben und Formen des Mentorings*. (Studienarbeit). München: Grin.
- Eby, L., Rhodes, J. & Allen, T. (2007). Definition and Evolution of Mentoring. In T. Allen & L. Eby (Hrsg.), *The Blackwell Handbook of Mentoring*. Oxford: Blackwell.
- Edelkraut F. & Graf, N. (2011). *Der Mentor – Rolle, Erwartungen, Realität. Standortbestimmungen des Mentoring aus Sicht der Mentoren*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Fend, H. (1998). *Qualität von Schule*. München: Juventa.
- Ghazi, S. R. & Khan, I. U. (2013). Teacher's Need Satisfaction and their Performance in Secondary Schools of Khyber Pakhtunkhwa. Pakistan. *Asian Journal of Social Sciences and Humanities* 2 (3), S. 87–94.
- Graf, N. & Edelkraut, F. (2017). *Mentoring. Das Praxishandbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Haghanipour, B. (2013). *Mentoring als gendergerechte Personalentwicklung. Wirksamkeit und Grenzen eines Programms in den Ingenieurwissenschaften*. Wiesbaden: Springer.
- Hanfstingl, B. & Müller, F. H. (2017). Students' Learning motivation and teachers' motivation to teach: Some results from the research on the IMST program. In B. Hanfstingl & P. Ramalingam (Hrsg.), *Educational Action Research. Austrian Model to India* (S. 47–60). I. K. International Publishing House Pvt. Ltd.
- Herrmann, U. & Hertrampf, H. (2000). Zufallsroutinen oder reflektierte Praxis? Herkömmliche Wege in den Berufseinstieg von Lehrern und notwendigen Alternativen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (2).
- Hofmann, F., Greiner, U. & Katstaller, M. (2017). Perspectives on mentoring novice teachers. *Global Education Review*, 4 (4), S. 1–4.
- KMK (2008). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken. Abgerufen von http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (22.03.2020)
- Kuhl, J. (2004). Was bedeutet Selbststeuerung und wie kann man sie entwickeln? *Perso-*

- nalführung*, 37 (4), S. 30–39. Abgerufen von https://www.selbststeuernlernen.net/file-admin/user_upload/Materialien/Kuhl_2004_-_Was_bedeutet_Selbststeuerung.pdf (12.03.2019)
- Kuntner, T. (2020). *Berufsbezogene Belastung von Lehrpersonen der Primarstufe im Berufseinstieg und deren Copingstrategien. Eine empirisch-qualitative Studie.* (Studierendenarbeit). Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Lanker, H. R. (2012). Kompetenzen von Lehrenden. In M. Schart & M. Legutke (Hrsg.), *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung* (S. 7). Berlin: Langenscheidt.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (51. Beiheft), S. 47–71.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann.
- 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). Münster: Waxmann.
- Müller, F., Soukup-Altrichter, K. & Andreitz, I. (2018). Lehrer/innenfortbildung in Österreich. Konzepte, Befunde und Trends. In H. Altrichter, B. Hanfstingl, K. Krainer, M. Krainz-Dürr, E. Messner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Baustellen in der Österreichischen Bildungslandschaft*. Zum 80. Geburtstag von Peter Posch. (S. 144–160). Münster: Waxmann.
- Oosterheert, I. E. & Vermunt, J. D. (2001). Individual differences in learning to teach – relating, cognition, regulation and affect. *Learning and Instruction*, 11, S. 133–156.
- 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, S. 147–160.
- Rauscher, E. (2019). *Mentoring bedeutet andere erfolgreich machen*. Internationale Woche 2019. [14.03.2019]
- Rothland, M. (2007). Wann gelingen Unterrichtsentwicklung und Kooperation? In G. Becker, A. Feindt, H. Meyer, M. Rothland, L. Stäudel & E. Terhart (Hrsg.), *Guter Unterricht. Maßstäbe und Merkmale, Wege und Werkzeuge* (S. 90-94). Seelze: Friedrich.
- Schocker-v. Ditfurth, M. (2002). *Unterricht verstehen. Erfahrungswissen reflektieren und den eigenen Unterricht weiterentwickeln. Medienpaket zur Förderung reflektierter Unterrichtspraxis*. München: Goethe Institut Inter Nationes.
- Schwab, K. (2019). *Entwicklungsmodelle über Lehrpersonen im Vergleich. Eine qualitative Studie zum Stufenmodell nach Fuller und Brown zum Phasenmodell von Hubermann*. (Studierendenarbeit). Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Symoni-Klinger, S. (2020). *Stärkung der Kompetenzen beginnender Lehrpersonen als Belastungsreduzierung*. (Studierendenarbeit). Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Terhart, E. (2010). Personalauswahl, Personaleinsatz und Personalentwicklung an Schulen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- 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, S. 473–489.
- 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* (S. 250–296). Münster, New York, Waxmann.
- Zehetmeier, S. (2014). *Nachhaltige Wirkung von Lehrerfortbildung*. (Unveröffentlichte Habilitationsschrift), Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Österreich.
- Zehetmeier, S. (2017). Theoretische und empirische Grundlagen für eine innovative und nachhaltige Lehrer/innenfortbildung. In I. Kreis & D. Unterköfler-Klatzer (Hrsg.), *Fortbildung Kompakt. Wissenschaftstheoretische und praktische Modelle zur wirksamen Lehrer/innenfortbildung* (S. 80–102). Innsbruck: StudienVerlag.
- Zehetmeier, S. (2019). Nachhaltige Wirkungen von Innovationen in der LehrerInnenfortbildung. Dieser Beitrag basiert auf Zehetmeier (2017). In M. Kastner, J. Donlic, B. Hanfstingl & E. Jaksche-Hoffmann (Hrsg.), *Lernprozesse über die Lebensspanne. Bildung erforschen, gestalten und nachhaltig fördern* (S. 37–52). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Ziegler, A. (2009). Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalysen. In A. Ziegler, H. Stöger & D. Schimke (Hrsg.), *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*. Lengerich: Pabst.

Mentoring goes Inclusion – Mentoring aus inklusiver Perspektive

Abstract

Aufgabe von Mentorinnen/Mentoren ist es, berufseinstiegende Lehrpersonen in ihrer Entwicklung zu begleiten. Mit Ausrichtung auf inklusive Kontexte ergeben sich für das Mentoring Berufseinstiegender Perspektiven auf Handlungs- bzw. Entwicklungsfelder, welche auf die Reflexion eigener Haltungen und Erwartungen, die Gestaltung kooperativer Lehr- und Lernsituationen (Hollenweger, 2018; Sharma & Pace, 2019) und auf eine bewusste Auseinandersetzung mit den Werten und Normen hinsichtlich der Implementierung einer inklusiven Schulkultur abzielen. Ein Konzept, das die Kompetenzentwicklung von berufseinstiegenden Lehrpersonen in diesem Spannungsfeld zwischen Selbst, Tätigkeit und Umfeld Schule begreift, ist das der Selbstorganisation nach Erpenbeck & Heyse (2007). Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Rahmung werden die Entwicklungsprozesse der Mentees als Selbstorganisationsdispositionen und zentraler Ausgangspunkt in Mentoring-Prozessen diskutiert (Braunisch & Brenken, 2012). Bezugspunkte des Konzepts bilden die offene Ausrichtung der Entwicklungsprozesse, die Auseinandersetzung mit konkreten Handlungserfahrungen, aber auch die Werte und Normen der Organisation, die richtungsweisende Funktion bei der Genese von Kompetenzen übernehmen.

1 Einleitung

Aufgabe von Mentorinnen/Mentoren ist es, berufseinstiegende Lehrpersonen in ihrer Entwicklung zu begleiten. Diese sollen in die Profession des Lehrerinnen-/Lehrerberufs und auch in das schulische Umfeld mit seinen Rahmenbedingungen eingeführt werden (Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009). Ziel dabei ist es, bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben zu unterstützen und konkrete Herausforderungen der Mentees aufzugreifen (Holzinger & da Rocha, 2013). Die genannten Funktionen des Mentorings sind in der Dienstrechtsnovelle 2013 (BKA, 2013) verankert: Umfassende Unterstützung und Beratung, Planung und Gestaltung sowie Analyse und Reflexion des unterrichtlichen Handelns und die Erstellung eines Profils zur Weiterentwicklung sind Inhalte der gesetzlichen Regelung. Reale Herausforderungen und Problemstellungen des beruflichen Alltags der Mentees bilden authentische Lerngelegenheiten, die im Monitoring aufgegriffen und bearbeitet werden sollen.

Mit Blick auf die Implementierung einer inklusiven Schule, zu der sich Österreich mit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2008 verpflichtet hat, eröffnet sich ein Entwicklungsfeld, das (nicht nur) berufseinstiegende Lehrpersonen, sondern alle Akteurinnen/Akteure im System Schule vor besondere Herausforderungen stellt (Hackbarth & Mertens, 2018). Vor diesem Hintergrund ändert sich nicht nur die Rolle

der Lehrperson, sondern auch die Rolle des Mentors/der Mentorin. Beide sind aufgefordert – wenn auch an unterschiedlichen Standorten in der Bildungsbiografie – ihre Handlungsorientierung am fundamentalen Wandel hin zu einer inklusiven Schule neu zu denken und auszurichten (Hackbarth & Mertens, 2018). Es müssen Handlungsalternativen und inklusive Szenarien entwickelt werden, die unvorhersehbar und aus der jeweiligen Situation heraus zu bewältigen sind. Ein kompetenzbiografisches Modell (Erpenbeck, Heyse, Meynhardt & Weinberg, 2007) begreift die Heranbildung professioneller Kompetenzen als Selbstorganisationsdispositionen des Individuums, d. h. als Voraussetzung für ein selbstorganisiertes Handeln, um Situationen der Unsicherheit und Offenheit wirksam begegnen zu können. Es wurde von Braunisch und Brenken (2012) für die Lehrerinnen-/Lehrerbildung als Coachinginstrument adaptiert und soll an dieser Stelle der Verankerung von inklusionsbewussten Mentoring-Prozessen dienen. Weshalb dieses Konzept als brauchbar erscheint und inwiefern es den beteiligten Akteurinnen/Akteuren die Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen erlaubt, soll in diesem Beitrag erörtert werden. Dazu werden eingangs Bedeutung und Wirkmechanismen des Mentoring im Berufseinstieg aufgezeigt, anschließend werden die Aufgaben eines inklusiv ausgerichteten Mentoring mit seinen spezifischen Handlungs- und Entwicklungsfeldern skizziert. Diese Überlegungen münden im Anschluss in ein Plädoyer, das Konzept des selbstorganisierten Lernens als Folie für ein inklusives Mentoring zu nutzen.

2 Mentoring-Prozesse und ihre Bedeutung für die Kompetenzentwicklung

Dass Monitoring-Prozesse, per definitionem konzipiert als eine vertrauensvolle und wohlwollende Beziehung zwischen Mentor/in und Mentee mit dem Ziel der Förderung und Weiterentwicklung der/des Mentees (Ziegler, 2009), den beschriebenen Anforderungen im Allgemeinen nachkommen, bestätigen internationale und nationale Studien (Beer, 2014; Holzinger & da Rocha, 2013; Hobson et al., 2009). Sofern günstige Rahmenbedingungen vorliegen (Qualifikation der Mentorinnen/Mentoren, Erreichbarkeit ...), sind sowohl für die/den Mentee als auch für die Mentorinnen/Mentoren und die Schule im Allgemeinen positive Auswirkungen zu erwarten. Hobson et al. (2009) berichten in einer Übersicht einschlägige Befunde von der Stärkung des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten, aber auch über eine bessere Bewältigung schwieriger Erfahrungen und emotionale Unterstützung. Ferner werden die Weiterentwicklung in Kompetenzbereichen wie bspw. in der Klassenführung, des Zeitmanagements und der Selbstorganisation zur Bewältigung der beruflichen Aufgaben als gewinnbringend genannt. Bestätigt wird auch die unterstützende Funktion bei der Sozialisation der Junglehrer/innen, indem die Vermittlung von Normen, Regeln und Erwartungen vor Ort gelingt.

Ausübung und Auswirkungen des Mentoring auf die Mentorinnen/Mentoren selbst gelten als weniger untersucht. Die Recherche von Hobson et al. (2009) lässt jedoch den Schluss zu, dass der eigene Unterricht verstärkt reflektiert und der Unterrichtsstil verbessert bzw. das Wissen erweitert werden. Außerdem ist anzunehmen, dass die Schulen vor Ort insgesamt profitieren. Vorteile für die Schule ergeben sich aus einer vermehrten Zusammenarbeit im Kollegium, aber auch durch die erhöhte Wahrscheinlichkeit, dass berufseinsteigende Lehrpersonen eher im Beruf und an derselben Schule verbleiben.

Neben diesen positiven Aspekten des Mentoring für Mentee, Mentor/in und Schule werden aber auch negative Effekte berichtet. Dazu zählen u. a. Stress bei Mentorinnen/Mentoren aufgrund der Erhöhung des Workloads (Hobson et al., 2009). Auch eine etwaige Rollenkumulierung (die Schulleitung ist zugleich Mentor/in) oder hohe Betreuungsquoten werden als hinderlich diskutiert (Holzinger & da Rocha, 2014). Zudem berichten Studien über Gefühle von Unsicherheit oder Nervosität bei Unterrichtsbeobachtungen durch die Mentees, aber auch Gefühle der Isolation, die bedingt durch die Mentorinnen-/Mentorenrolle, auftreten können (Hobson et al., 2009). Yuan (2016) spricht in diesem Zusammenhang von einer „dark side of mentoring“. Sie zeigt sich, wenn bspw. Mentorinnen/Mentoren nicht einschlägig qualifiziert sind oder ungünstige Konstellationen der Heranbildung einer Identität bei den Mentees entgegenstehen (Yuan, 2016). Dies kann mit Bezug auf Yuan (2016) dazu führen, dass angehende Lehrpersonen sich nicht in Ausrichtung an ihre eigenen Vorstellungen von einer guten Lehrperson entwickeln dürfen, sondern sich an jenen der Mentorin/ des Mentors (um-)orientieren müssen. Ungeachtet dieser dunklen Seiten birgt das Mentoring ein großes Potenzial für alle Beteiligten (Hobson et al., 2009), wenngleich die Befundlage auch auf noch ungenutzte Potenziale verweist. Umso mehr sei damit eine gezielte und sensible Vorbereitung der Mentorinnen/Mentoren betont, damit diese Potenziale für alle Beteiligten zielführend gehoben und insbesondere für die Berufseinstiegenden als kompetenzförderlich wahrgenommen werden können.

3 Aufgaben eines inklusionsorientierten Mentorings

Die genannten Effekte des Mentorings auf Berufseinstiegende und die Schule als Gesamtes werfen die Frage nach den zentralen Handlungs- und Entwicklungsfeldern im Rahmen der Bewältigung inklusiver Unterrichtssettings auf. In einem entsprechenden Modell professioneller Kompetenz mit inklusiver Ausrichtung, wie es von der European Agency formuliert wurde (EADSNE, 2010), korrespondieren die Bereiche Wissen, Handeln und Haltung mit vier – für den Unterricht und das Lernen – zentralen Werten: der Wertschätzung aller Lernenden (Wie denke ich über Diversität?), der Förderung aller Lernenden (Sind meine Erwartungen an alle Lernenden hoch?), der Kooperation bzw. Arbeit im Team (Wie gelingt mir die Zusammenarbeit?) sowie der persönlich-beruflichen Weiterbildung (Übernehme ich Verantwortung für mein lebenslanges Lernen?) (Holzinger, Feyerer, Grabner, Hecht & Peterlini, 2018). Inklusive Kompetenzbereiche umfassen damit eine Reflexion fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Kompetenzen, aber auch die Reflexion der Einstellungen und Überzeugungen bezüglich der Umsetzung einer inklusiven Schule (Lütje-Klose, Miller, Schwab & Streese, 2017). Auf der Haltungsebene (1) erwächst die Bewältigung eines Spannungsfelds zwischen einer (unhinterfragten) Leistungsorientierung an Schulen einerseits und der Einlösung des Rechts aller Kinder auf egalitäre Differenz andererseits (Sturm, 2015); auf der Unterrichtsebene (2) verpflichtet in pädagogischer und didaktischer Hinsicht der Umgang mit starker Heterogenität (Hackbarth & Mertens, 2018), wie sie besonders für Schulklassen von Schülerinnen/Schülern mit und ohne Behinderung konstitutiv ist.

3.1 Die Haltungsebene aufgreifen und Widersprüchen begegnen

Nachdem Werte und Normen als Gelingensbedingung für die Implementierung einer inklusiven Schule erachtet werden (EADSNE, 2010), eröffnet ihre Berücksichtigung im Mentoring von berufseinsteigenden Lehrerinnen/Lehrern ein Themenspektrum, das u. a. neben der Reflexion der eigenen Haltungen auch die bewusste Auseinandersetzung mit Werten und Normen hinsichtlich der durchgängigen Verankerung inklusiver Grundsätze umfasst (Sharma & Pace, 2019). Nach der Ausbildungsarchitektur seit 2015 werden in Österreich angehende Lehrpersonen in Orientierung an den genannten Kompetenzbereichen vorbereitet. Wie Forschungsbefunde zeigen, gelingt es im Studium, inklusionsfreundliche Einstellungen und Haltungen auf normativer Ebene zu vermitteln (Holzinger et al., 2018), allerdings sind diese mit dem Berufseinstieg wieder rückläufig (Hecht & Weber, 2020). Es stellt sich die Frage, warum das so ist. Eine mögliche Antwort könnte sein, dass die Studierenden zwar Wissensbestände über Bedeutung und Funktion einer inklusiven Schule aufbauen, diese aber in der Folge nicht nachhaltig zu positiven Haltungen führen bzw. als Werte verinnerlicht (siehe 5.2.) werden. Da aus inklusiver Sicht traditionell virulente Themen der Pädagogik „radikaler zu denken“ sind (Hackbarth & Mertens, S. 196), könnten somit Widersprüche und Spannungen im beruflichen Alltag – die oftmals pädagogisch nicht lösbar sind – der Grund dafür sein, dass die Einstellungswerte im Zuge des Berufseinstiegs wieder abnehmen. So steht bspw. die Orientierung am Leistungsprinzip und an den traditionellen Vorstellungen einer allgemeingültigen Leistungsnorm dem mehrperspektivischen und an individuellen Bezugsnormen ausgerichteten Leistungsverständnis (Prengel, 2013), wie es im Rahmen einer inklusiven Beschulung angebracht ist, entgegen. Es wird deutlich, dass reine Modifikationen des Regelschulsystems in Anlehnung an Hackbarth und Mertens (2018) unzureichend sind, die Differenzen zwischen Regelschule und einer inklusiven Schule zu überwinden. Wollen Mentoring-Prozesse anschlussfähig an die Erstausbildung gestaltet und inklusionsfreundliche Einstellungen nachhaltig gefestigt werden, ist im Rahmen einer Begleitung die mit einer inklusiven Schule verbundene „Intensitäts- und Komplexitätssteigerung“ (Hackbarth & Mertens, 2018, S. 194) aktiv aufzugreifen. Es genügt dabei nicht, danach zu fragen, was im Unterricht „funktioniert“, auch die Abarbeitung von Diversitätsdimensionen ist dabei wenig hilfreich; vielmehr müssen Barrieren für das Lernen erkannt, die Ursachen für Lernversagen umfassend ergründet – nicht (allein) im Kind verortet – und der Unterricht an inklusiven Werten und Idealen ausgerichtet werden (Nes, 2014), die auch mit Widersprüchen konfrontieren. Der Umgang mit neuen Spannungsverhältnissen, wie an dieser Stelle andiskutiert, darf im Mentoring-Prozess nicht ausgespart werden.

3.2 Die Unterrichtsebene thematisieren und aus einer neuen Rolle denken

Aus dem gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Beeinträchtigung eröffnen sich neue Perspektiven auf ein historisch gewachsenes Rollenverständnis der Lehrperson (Werning & Lütje-Klose, 2016). Traditionell verortet in der Alleinverantwortung für das Lernen der Schüler/innen in einer gesamten Klasse, erfordern inklusive Settings eine unterrichtsbezogene Kooperation von Regel- und Sonderschullehrpersonen (Löser & Werning, 2015), was die Beteiligten vor spezifische Herausforderungen stellt. Dass der Begriff der

Inklusion dabei nach wie vor diffuse Verwendung findet (Stichwort „enges vs. weites“ Verständnis von Inklusion), ist wenig hilfreich. Sie leistet unterschiedlichen Interpretationen und Zielvorstellungen Vorschub (Löser & Werning, 2015), womit u. a. die traditionelle Rollenverteilung zwischen Grundschul- und Sonderschullehrkraft unangetastet bleibt. Ein Mentoring, das auf eine inklusive Schule hin professionalisieren will, begreift die Heterogenität von Schülerinnen-/Schülergruppen als „Normalfall“ und damit auch eine gemeinsam verantwortete Unterrichtsgestaltung im Team. Lehrpersonen verstehen sich nicht länger als „solitary figures“ (Daniel, Auhl & Hastings, 2013), sondern als „working with the (school) system“ (Nes, 2014, S. 863). Sie arbeiten gemeinsam an der Entwicklung von kooperativen Strukturen (Werning & Lütje-Klose, 2016) mit dem Ziel, Verschiedenheit als Ressource zu begreifen. Die Teamarbeit wird dabei zum essenziellen Kontext (Kershner, 2014), der dazu auffordert, Widersprüchen zu begegnen, berufliche Grenzen zu überschreiten und sich an kooperativen Lernprozessen zu beteiligen sowie neue Denkweisen, Bestimmungen oder Ziele zu generieren. Für ein inklusionssensibles Mentoring ergibt sich ein Aufgabenfeld, das sich der Loslösung tradierter und der Einführung in ein neues Rollenverständnis widmet.

4 Mentoring als Schulkultur

Vor der Folie eines rahmenden Konzepts der Inklusion, das keinen Endzustand, sondern eine Sichtweise und Haltung impliziert (Sturm, 2015), ist ein Mentoring ein Prozess für alle Beteiligten. Vor diesem Hintergrund ändert sich nicht nur die Rolle der Lehrperson, sondern auch das Rollenverständnis der Mentorin/des Mentors. Beide Seiten sind aufgefordert, am grundlegenden Wandel der Sichtweisen von Schule und Unterricht mitzuwirken und ihre persönliche Entwicklung in Anlehnung an das Kompetenzprofil der European Agency zu reflektieren (EADSNE, 2010). Dem Konzept folgend können die unter Punkt 3 angeführten Werte als Anhaltspunkt dienen, um Spannungsfelder aufzuspüren, Rollenbilder gemeinsam zu überdenken und entsprechende Kompetenzerfordernisse für die Weiterentwicklung inklusiver Praxen an der jeweiligen Schule zu identifizieren. Inwiefern es den Berufseinsteigenden somit gelingt, ihre Kompetenzen und Potenziale weiterzuentwickeln, ist nicht losgelöst von der Kultur zu denken, in die sie hineinwachsen (Yuan, 2016). Holzinger und da Rocha (2013) sprechen in diesem Zusammenhang von der Notwendigkeit eines ganzheitlichen Ansatzes, der sowohl die Kompetenzentwicklung der Berufseinsteigenden, als auch die Mentoring-Kultur an der Schule im Blick behält.

Zusammenfassend lässt sich für die Unterstützung Berufseinsteigender im Rahmen eines inklusionssensiblen Mentorings festhalten, dass Perspektiven auf Handlungs- bzw. Entwicklungsfelder der Berufseinsteigenden wahrzunehmen sind, welche neben der Reflexion der eigenen Einstellungen und Erwartungen auf der Haltungsebene und der Gestaltung kooperativer Lehr- und Lernsituationen auf der Unterrichtsebene (Hollenweger, 2018; Sharma & Pace, 2019) auch die bewusste Auseinandersetzung mit den Grundwerten hinsichtlich des Aufbaus einer inklusiven Schulkultur vorsehen (EADSNE, 2010). Ein inklusionssensibles Mentoring wird somit in einer triadischen Konstellation verortet: Es vollzieht sich zwischen (1) den berufseinsteigenden Lehrpersonen mit ihren Werten hinsichtlich der Ermöglichung einer inklusiven Schule, (2) der Ausübung der Unterrichtstätigkeit in gemeinsamer Verantwortung sowie (3) dem unterstützenden Umfeld innerhalb der Schule (im konkreten Fall in Form der Begleitung durch die Mentorin/den Mentor).

5 Kompetenzentwicklung als Selbstorganisationsdisposition

Ein Konzept, das der Kompetenzentwicklung von berufseinstiegenden Lehrpersonen hinsichtlich der genannten Triade zwischen (1) Selbst und seinen Wertvorstellungen, (2) der (unterrichtlichen) Tätigkeit und (3) dem sozialen Umfeld der Schule (neben der Mentorin/dem Mentor auch repräsentiert durch die Leitung, die Kollegenschaft, die Eltern oder weitere Expertinnen/Experten des multiprofessionellen Teams) gerecht wird, ist das der Selbstorganisation nach Erpenbeck et al. (2007). Basierend auf den theoretischen Annahmen der Synergetik und Autopoiese liegt ihm das theoretische Verständnis zugrunde, das „die Existenz des Menschen als selbstorganisierter Prozess physischen, geistigen und kommunikativen Handelns“ beschreibt, „der durch das soziale Umfeld herausgefordert wird. Die dabei stattfindende Verarbeitung und Bearbeitung der sozialen Wirklichkeit wird als stetiger Wahrnehmungs- und Deutungsprozess, als *selbstorganisiertes biographisches Lernen in der Risikogesellschaft* behandelt“ (Erpenbeck et al., 2007, S. 22). Der Blick soll dabei auf die Potenziale des Lernens im Rahmen von Arbeitsprozessen gelenkt werden, wobei die Autoren vor allem die Bedeutung des sozialen Umfelds für Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter/innen, im vorliegenden Fall für die Kompetenzentwicklung der Lehrer/innen, betonen (Erpenbeck et al., 2007, S. 28).

Von Selbstorganisation wird gesprochen, wenn Handlungen bewerkstelligt werden, die aufgrund ihrer Komplexität (der Person, der Situation und des Verlaufs) nicht vorhersehbar sind, deren Umsetzung „selbstorganisiert“, aber dennoch gelingt. Kompetenzen werden folglich als „Dispositionen individueller und organisationeller Selbstorganisation beschrieben, gegründet auf Werte als Ordner dieser Selbstorganisation“ (Erpenbeck et al., 2007, S. 22). Diesem Verständnis von Kompetenz zufolge sind Selbstorganisationsdispositionen die Voraussetzung dafür, dass ein lösungsorientiertes und situationsadäquates Handeln in komplexen Situationen (Braunisch & Brenken, 2012), wie sie für das Lernen im Beruf wie auch für inklusive Settings als konstitutiv gelten, möglich wird. Die beim Individuum verfügbaren Dispositionen bilden somit die jeweiligen Kompetenzen aus (Braunisch & Brenken, 2012, S. 92). Als selbstorganisiert gelten (A) reflexive, (B) aktivitätsbetonte, (C) geistig-instrumentelle (fachlicher, methodischer Art) und (D) kommunikative Handlungen (Erpenbeck et al., 2007). Wer somit über die Dispositionen (A–D) verfügt, entwickelt folgende Kompetenzen (a–d):

- a) zur Selbsteinschätzung, Entwicklung von Wertvorstellungen ...
- b) zum gesamtheitlichen Handeln aus eigenem Willensantrieb für sich, für andere, im Team
- c) zur Fach-/Methodenkompetenz, um Probleme zu lösen; um fachliche, instrumentelle Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten anzuwenden, Methoden weiterzuentwickeln ...
- d) zur Kooperation, zur kreativen Auseinandersetzung mit anderen, zu gruppen- und beziehungsorientiertem Verhalten ...

Diese genannten Dispositionen erscheinen schlüssig, unterrichtliche Handlungskompetenzen im Allgemeinen und inklusive Handlungskompetenzen im Speziellen, die strukturtheoretisch jeweils als in die Zukunft hin offen (Combe & Helsper, 1996) zu beschreiben sind, vor dem Hintergrund dieses mehrdimensionalen Begriffs professioneller Kompetenz (A–D) zu betrachten (Braunisch & Brenken, 2012) und im Mentoring zur Aktivierung von Lernprozessen nutzbar zu machen [siehe zur Annäherung von kompetenz- und strukturtheoretischer Verortung pädagogischen Handelns auch Terhart (2011)].

5.1 Werte als Basis für die Heranbildung von Kompetenzen verstehen

Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Rahmung ermöglicht das Mentoring idealerweise Entwicklungsprozesse, die auf die Selbstorganisation der Mentees als zentralen Ausgangspunkt von Entwicklungsprozessen abzielen (Braunisch & Brenken, 2012). Allerdings ist ein weiterer Bezugspunkt des Konzepts der Selbstorganisation zu berücksichtigen. Neben der offenen Ausrichtung der Entwicklung der Mentee/des Mentees und der Auseinandersetzung mit selbstorganisierten Handlungs-/Unterrichtserfahrungen bedarf es auch einer Auseinandersetzung mit Werten, die „als Grundlage für Orientierung und Aufforderung zum Handeln“ (Reich, 2012, S. 186) und richtungsweisend bei der Genese von Kompetenzen (Erpenbeck et al., 2007) gelten. Der Zusammenhang zwischen Werten und Handeln ist dabei jeweils von den beteiligten Personen zu klären (Reich, 2012). Es geht dabei um ein gemeinsames Verständnis von Werten, aber auch um das Erkennen von möglichen Auswirkungen auf das Handeln. Erpenbeck et al. (2007) beschreiben Werte daher als „Kompetenzkerne“ und Ordner der Selbstorganisation (Erpenbeck et al., 2007), deren Bedeutung mit Bezug auf inklusive Anforderungen besonders interessiert: Wenn Handeln auf Werten beruht, besteht somit ein wichtiger Schritt gerade im Umgang mit anderen, um sich der Verbindung zwischen unserem Tun und unseren Werten bewusst zu werden (Reich, 2012). Der Zusammenhang zwischen Kompetenzen und Werten resultiert aus dem Umstand, dass Individuen stetig Wertungen über Sachverhalte, (eigene) Handlungen oder Menschen vornehmen. „Diese Wertsetzungen bilden die Grundlage für die Bildung sog. Werte, die schließlich kompetenzdeterminierenden Charakter besitzen“ (Braunisch & Brenken, 2012, S. 48). Die Kompetenzentwicklung wird angestoßen, wenn Werte in konkreten Handlungssituationen mit Emotionen und Motivationen verknüpft und interiorisiert bzw. verinnerlicht werden. Entscheidend dabei ist, dass die Verankerung der Werte an Kommunikation verbaler oder nichtverbaler Art (Erpenbeck & Sauter, 2007; Krächter, 2018) und damit auch an Interaktion gebunden ist. Dieser Gedankengang wird im Folgenden in Anlehnung an Braunisch & Brenken (2012) für die Gestaltung von inklusionssensiblen Mentoring-Prozessen ausdifferenziert.

5.2 Die Verinnerlichung von Werten im Mentoring aufgreifen

Die zentrale Bedeutung des Mentorings wird vor dem Hintergrund der Notwendigkeit zur Kommunikation verinnerlichter Werte mit der Bezugsgruppe deutlich. Abbildung 1 zeigt die Konstellation der Akteursgruppen, die untereinander ihre Wertvorstellungen vor dem Hintergrund instabil erfahrener Entscheidungssituationen kommunizieren, verinnerlichen und hinsichtlich des weiteren Handelns ausrichten. Die soziale Bezugsgruppe bietet dabei die Möglichkeit, subjektiv bewertete Handlungssentscheidungen zu validieren. Nach Erpenbeck und Sauter (2007) vollzieht sich dieser Prozess der Werteinteriorisation in sieben Phasen, wobei sie sich auf Kenntnisse der Allgemeinen Psychologie stützen. Sie werden im Folgenden beispielhaft anhand der Situation von Berufseinsteigenden skizziert (siehe auch Braunisch & Brenken, 2012, und Krächter, 2018, die das Konzept ebenfalls für die Lehrerinnen-/Lehrerbildung aufarbeiteten).

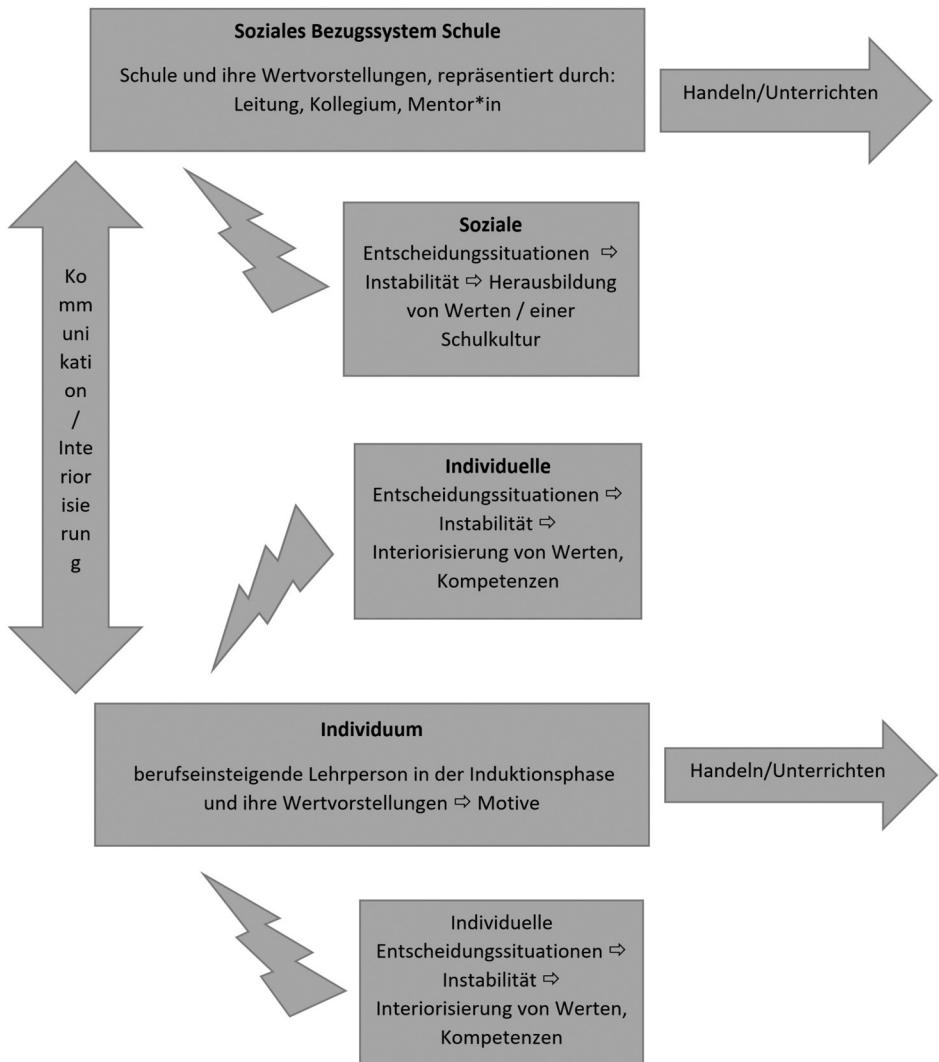


Abbildung 1: Adaptierte Darstellung in Anlehnung an Erpenbeck et al. (2007)

Eine berufseinstiegende Lehrperson steht im Unterricht vor einer Entscheidungssituation zur Lösung eines Konflikts oder Problems bspw. auf der Haltungs- oder Unterrichtsebene (Zwiespalt im Umgang mit inklusiven Anforderungen, siehe u. a. Punkte 3.1 und 3.2), in die die Klärung nicht vollständig gelingt (*Orientierungsphase 1*). Die Probleme werden „tiefere gehend als Widersprüche [...] wahrgenommen und erfordern letztlich zu ihrer Lösung ein Handeln auf physischer, psychisch-geistiger und kommunikativer Ebene“ (Erpenbeck & Sauter, 2007, S. 61) (*Orientierungsphase 2*). D. h., die Lehrperson erinnert bspw. ihr Wissen zum inklusiven Unterricht und trifft selbstorganisiert eine Entscheidung (Schüler/in erhält wiederholte Erklärung/darf sich nicht weiter am gemeinsamen Lernen beteiligen/muss schlecht benotet werden). Da sie nicht auf bereits verinnerlichte Werte zurückgreifen

kann, löst dieser Prozess Gefühle der Spannung, kognitiven Dissonanz und Labilisierung in ihr aus (*Unzufriedenheitsphase*), womit die eigentliche Phase der Kompetenzentwicklung gekennzeichnet ist: Es werden (bekannte) Emotionen und Motivationen aktiviert oder neue Emotionen und Motivationen erfahren, die zu einer subjektiven (auf Werten basierenden) Bewertung der Lösung führen; sämtliche psychischen Prozesse, die dabei zur Lösung beitragen, werden abgespeichert (*Lösungsphase 1*). An dieser Stelle schließt nun die für den Mentoring-Prozess entscheidende *Lösungsphase 2* an, in der es „in einem selbstorganisierten Prozess zur Veränderung bestehender oder zur Entstehung neuer emotional-motivationaler Wertungen [...] mittels der Kommunikation der interiorisierten Werte in der unmittelbaren sozialen Bezugsgruppe des Handelnden“ kommt (Krächter, 2018, S. 89), die gleichzeitig auch eine weitere, vertiefte Verankerung der Werte erlaubt (Braunisch & Brenken, 2012). Im vorliegenden Fall wendet sich die Lehrperson an die Mentorin/den Mentor – als stellvertretend für die unmittelbare Bezugsgruppe – und kommuniziert ihr Handeln zur Einschätzung der Lösungsstrategie, inwiefern das pädagogische Handeln als zielführend, angemessen oder erfolgreich angenommen werden kann. Damit werden subjektive Einschätzung und Bewertung rückgebunden an das Urteil des sozialen Kontexts. An dieser Stelle gewinnen Mentoring-Kultur und Wertesystem der Schule besondere Relevanz, da kognitive Dissonanzen und Widersprüche im Rahmen inklusiver Settings kommuniziert, verankert und richtungsgebend für zukünftige Handlungsentscheidungen im Unterricht werden können. Der berufseinstiegenden Lehrperson stehen somit in der anschließenden *Produktivphase* interiorisierte Werte (Kompetenzkerne) für vergleichende Situationen zur Verfügung (Braunisch & Brenken, 2012). In der *Beendigungsphase* finden Interiorisierungsprozesse ihre Fortsetzung, indem sowohl die Handlungen als auch die Kommunikationsprozesse einer Bewertung unterzogen werden (Erpenbeck & Sauter, 2007; Krächter, 2018).

Die Stärke des Konzepts im Rahmen der Implementierung einer inklusiven Schule liegt in der Bedeutung von Werten als zentralem Motor für die Haltungs- und Kompetenzentwicklung – sowohl für die berufseinstiegende Lehrperson als auch für die Mentorin/den Mentor (stellvertretend für die Schule vor Ort als soziales System). Situationen der Unsicherheit aus der erfahrenen Praxis dienen dabei als authentische Lerngelegenheiten, die eine Verinnerlichung von Werten erst anstoßen und als Voraussetzung dafür dienen, dass diese in weiterer Folge handlungswirksam werden können. Die Kommunikation über Handlungsentscheidungen aus inklusiver Sicht unterstützt dabei die Entwicklung inklusionssensibler Kompetenzen, indem mit Bezug auf Braunisch & Brenken (2012) Berufseinstiegende ihr Wissen, ihre Erfahrungen aus dem schulischen Alltag und ihre Haltungen mit eigenen Motivationen und Emotionen verschmelzen können (Braunisch & Brenken, 2012, S. 99). Ein weiterer Vorteil wird mit Bezug auf die angeführten Widersprüche, Spannungsfelder und Ungewissheiten in pädagogischen Handlungsfeldern postuliert, die aus strukturtheoretischer Sicht (Combe & Helsper, 1996) für Lehrpersonen im Allgemeinen, im Besonderen aber auch für die Beteiligten auf dem Weg zu einer inklusiven Schule eine besondere Herausforderung darstellen (Reich, 2012): Wenn im Rahmen des Mentoring unterrichtliche Handlungsentscheidungen, Labilisierungen und Irritationen aufgegriffen, zusammen mit der Mentorin/dem Mentor auf ihren Handlungserfolg hin kommunikativ validiert werden, können Lösungsmöglichkeiten entwickelt und Alternativen angedacht werden, die den Berufseinstiegenden Stabilität verleihen und gleichzeitig der Schule – im Sinne einer inklusionssensiblen Mentoring-Kultur – eine gemeinsame Ausrichtung erlaubt.

Literaturverzeichnis

- Beer, G. (2014). Mentorinnen und Mentoren begleiten Berufseinsteiger/innen. In G. Beer, I. Benischek, O. Dangl & C. Plaimauer (Hrsg.), *Mentoring im Berufseinstieg – eine mehrsperspektivische Betrachtung – Erkenntnisse eines Entwicklungsprojekts* (S. 139–158). Wien: LIT.
- Braunisch, M. & Brenken, A. (2012). *Neue Wege in der Lehrerausbildung. Coaching als Persönalentwicklungsinstrument*. Baltmannsweiler: Schneider Hohenegghen.
- Combe, A. & Helsper, W. (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1230, 1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Daniel, G. R., Auhl, G. & Hastings, W. (2013). Collaborative feedback and reflection for professional growth: preparing first-year pre-service teachers for participation in the community of practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41 (2), 159–172. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2013.777025>
- EADSNE. (2010). *Teacher education for inclusion. International Literature Review*. Denmark: European Agency for Development in Special Needs. Abgerufen von <https://www.european-agency.org/sites/default/files/TE4I-Literature-Review.pdf> (30.01.2020)
- Erpenbeck, J., Heyse, V., Meynhardt, T. & Weinberg, J. (2007). *Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung* (2., aktualisierte und überarb. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Erpenbeck, J. & Sauter, W. (2007). *Kompetenzentwicklung im Netz. New Blended Learning mit Web 2.0*. Berlin, Ulm: Luchterhand.
- Hackbarth, A. & Mertens, M. (2018). Inklusiver (Fach-)Unterricht: Befunde – Konzeptionen – Herausforderungen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 159–205). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Hecht, P. & Weber, C. (2020). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Einstellungen von Studierenden und Lehrkräften hinsichtlich der Umsetzung inklusiver Bildung – Entwicklung und Zusammenhänge im Längsschnitt. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10(1), 23–41. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00263-6>
- Hollenweger, J. (2018). Gemeinsam Lerngelegenheiten schaffen, statt hier unterrichten und dort fördern. Skizzierung eines Vorgehens zur gemeinsamen Planung in inklusiven Settings. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, (2), 22–29.
- 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>
- Holzinger, A. & da Rocha, K. (2013). Begleiteter Berufseinstieg und kollegiales Mentoring. *Erziehung und Unterricht*, (1-2), 26-24.
- Holzinger, A. & da Rocha, K. (2014). Mentoring als Maßnahme für Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung: Eine Professionalisierungs- und Systementwicklungsoption. In I. Benischek, A. Forstner-Ebhart, H. Schaupp & H. Schwetz (Hrsg.), *Empirische Forschung zu schulischen Handlungsfeldern. Ergebnisse der ARGE Bildungsforschung an Pädagogischen Hochschulen in Österreich Band 2* (S. 153–167). Facultas: Wien.
- Holzinger, A., Feyerer, E., Grabner, R., Hecht, P. & Peterlini, H. K. (2018). Kompetenzen für Inklusive Bildung – Konsequenzen für die Lehrerbildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & S. Christiane (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht. Fokussierte*

- Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (Bd. 2, S. 63–98). Graz: Leykam. <https://doi.org/10.17888/NBB2018-2-2>
- Kershner, R. (2014). What do Classroom Teachers Need to Know about Meeting Special Educational Needs? In L. Florian (Hrsg.), *The Sage Handbook of Special Education. Volume 2* (2. Aufl., S. 841–855). London: SAGE.
- Krächter, S. (2018). *Coaching in der Lehrerausbildung. Wirkungen und Wirkfaktoren im Kompetenzentwicklungsprozess von Lehramtsanwärtern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Löser, J. & Werning, R. (2015). Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus? *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 17–24.
- Lütje-Klose, B., Miller, S., Schwab, S. & Streese, B. (Hrsg.). (2017). *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, Praxisbeispiele* (Beiträge zur Bildungsforschung, Band 2). Münster: Waxmann.
- Nes, K. (2014). The professional knowledge of inclusive special educators. In L. Florian (Hrsg.), *The Sage Handbook of Special Education. Volume 2* (2. Aufl., S. 859–872). London: SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781446282236.n52>
- Prengel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Reich, K. (Hrsg.). (2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule* (Pädagogik). Weinheim und Basel: Beltz.
- Sharma, U. & Pace, E. M. (2019). Teachers' commitment to teach in inclusive schools, preparation of. In M. A. Peters (Hrsg.), *Encyclopedia of Teacher Education*. Singapore.
- Sturm, T. (2015). Inklusion: Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips. *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 25–32.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In *Pädagogische Professionalität* (S. 202–224). Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2016). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. Mit zahlreichen Übungsaufgaben* (Basiswissen der Sonder- und Heilpädagogik, Bd. 2391, 4., überarbeitete Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Yuan, E. R. (2016). The dark side of mentoring on pre-service language teachers' identity formation. *Teaching and Teacher Education*, 55, 188–197. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.012>
- 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). Lengerich, Westf.: Pabst Science Publ.

Strukturdynamische Modellierung von Mentoring: Bewegungen, Richtungen und Ausrichtungen

Abstract

Dem Konzept der Konnektivierung folgend, führt der Beitrag als ein Prozess des Vernetzens und Verbindens unterschiedliche Ansätze und Konzepte zusammen, um eine Modellierung des Begleitungskonzepts des Mentorings vorzustellen. Unter Wahrung von Unterschieden wird auf Grundlage der Struktur der Feldtransformation eine Modellierung angeboten, welche eine Differenzierung unterschiedlicher Begleitungskonzepte ermöglicht. Dazu wird in dem vorliegenden Beitrag eine Tiefenstruktur als Erklärungsmodell von unterschiedlichen Ebenen des Mentorings entworfen. Mentoring wird infolge in Bezug und in Beziehung zu vielfältigen theoretischen Fundierungen (u. a. Bindungstheorie; Interpunktions) und auch zu weiteren Begleitungskonzepten (u. a. Beratung, Coaching, Tutoring) gebracht, um eine An- und Abgrenzung zu eröffnen. Vorweg erörtert der Beitrag die bisherigen wissenschaftlichen Zugänge und Bewegungen, um das Konzept des Mentorings zu beschreiben, dabei werden auch geschichtliche Bezüge herangezogen.

1 Mentoring – Ein kurzer Überblick als rückblickende Einführung

In der Enzyklopädie der Psychologie wird das Mentoring aktuell definiert als „eine unterstützende, persönliche Austauschbeziehung, in der eine Person (Mentor) über Kenntnisse und Erfahrungen verfügt, die einer anderen Person (Mentee oder Protegés) bei der Bewältigung anstehender Aufgaben oder eines Entwicklungsschritts helfen“ (Kaminski, Kennecke, Drugosch, Weisweiler & Frey, 2017, S. 873).

Im wissenschaftlichen Kontext begann spätestens ab den 1970er Jahren die intensive Suche nach einer klaren Beschreibung von Mentoring. Diese Suche wurde seinerzeit maßgeblich durch Levinson, Darrow, Klein, Levinson & McKee (1979), Merriam (1983) und Burke (1984) geprägt. Die Idee war, die Mehrperspektivität des Mentorings zu erfassen, um dann eine Definition zu finden, wodurch zunächst vielfältige theoretische Herangehensweisen, aber auch Unklarheiten aufgezeigt wurden. Bereits in der frühen Mentoring-Forschung betonte Levinson et al. (1976, 1979) den persönlichen Wachstumsprozess der Mentees durch die Beziehung zu einer Mentorin/einem Mentor. Phillips (1979) definierte das Mentoring hingegen zwar ebenso als intime und loyale, aber doch höchst undemokratische Beziehung zwischen zwei Personen, welche sowohl von Institutionen als auch von der Disziplin, in der es stattfindet, im hohen Maße abhängig ist. Höchst unpräzise formulierten Schmidt & Wolfe

(1980, S. 45) die Mentorinnen/Mentoren zugleich als Vorgesetzte und Kolleginnen/Kollegen, die den Mentees als beratende Vorbilder aktive Anleitung und Unterstützung geben sollten. Daher bemühte sich Levinson et al. (1979) im Besonderen darum, die klassische, antike Vorstellung des „Mentors als weise Person“ aus der griechischen Mythologie als Phänomen der Erklärung zu etablieren.

In diesem Sinne betonte Merriam (1983, S. 171) das grundlegende Prinzip des Mentoring, bei dem es eben nicht um die Leistung oder den materiellen Erfolg gehen sollte, sondern um die gelingende Entwicklung durch Beziehung im Kontext der Erwachsenenbildung. Jacobi (1991) versuchte bereits zu Beginn der 1990er Jahre über eine Metastudie eine klärende Definition zu finden und identifizierte dabei fünfzehn sehr unterschiedliche Definitionsformen in der pädagogischen, psychologischen und betriebswirtschaftlichen Literatur. Als zentrale Aussage stellt Jacobi (1991) eine gegenwärtig noch gültige Bestandsaufnahme zum Mentoring fest: „Of major concern is the absence of a widely accepted operational definition of mentoring“ (ebd., S. 505). Der vorliegende Beitrag versucht nun keine umfassende Definition von Mentoring vorzulegen, sondern durch die Konnektivierung von noch unverbundenen Theorien und Ansätzen eine Modellierung von Mentoring anzubieten.

2 Die Methode der Modellierung

Der Beitrag stellt eine integrative Modellierung von Mentoring vor, welche vielfältige Theorien, Ansätze und Modelle zu einem Ganzen – zu einem System – verbindet. Auf Grundlage des Modells der Feldtransformation, welches in dem Beitrag näher ausgeführt wird, können unterschiedliche Begleitungskonzepte (u. a. Anleitung, Beratung, Supervision) und deren Beziehungsmodelle miteinander verglichen und integriert werden (Wiesner, 2010; Wiesner & Dammerer, 2020). Das Differentiale und Divergente der Konzepte kann dabei im dialektischen Bezug zum Begriff Integration betrachtet werden. Als zentrale Herangehensweise kann folgende Idee fungieren: „Nur, wo Vielfalt, Differentes, Divergentes gegeben ist, wird Integration [er]möglich[t]“ (Petzold, 2003, S. 717)¹.

Die vorliegende integrative Modellierung folgt sowohl der Dekonstruktion (Derrida, 1967) sowie der „Rekonstruktion von Beziehungen“ (Manhart, 1998, S. 302). Dekonstruktionen sind als Bewegungen zu verstehen, welche sich den Strukturen der Konzepte zuwenden, diese jedoch nicht verändern. Durch ein „von innen her operieren“ (Derrida, 1967, S. 45) werden vorhandene Strukturen offensichtlich, wodurch integrative „Erzeugungs- und Ordnungsgrundlage[n] für Praktiken und Vorstellungen“ (Bourdieu, 1987, S. 98) generiert werden können. Die phänomenologische Rekonstruktion der Konzepte kann als das Zugehen auf die Phänomene verstanden werden (Moustakas, 1999), welches nicht in der Absicht geschieht, aus ihnen Neues herausholen zu wollen. Vielmehr soll „das zur Sprache kommen [...], als was sie [– die Phänomene –] sich immer schon zeigt[en]. [...] Ein Phänomen als etwas auslegen bedeutet, es zunächst im Kontext seiner Welt vor sich zu haben“ (Vetter, 2007, S. 7).

1 Im vorliegenden Beitrag werden durch „Kurzzitate“ die jeweils originär verwendeten Begriffe und Gedanken der Autorinnen/Autoren als Phänomene aufgegriffen, ohne diese durch (Um-)Deutung oder (Um-)Interpretation zu verfremden.

Das in diesem Beitrag verwendete Verfahren schafft durch „Orientierungshypothese[n]“ (Merton, 1968, S. 52; Wippler, 1978, S. 196) im Sinne von „metasprachliche[n] Aussagen“ (Opp, 1999, S. 157) eine „Möglichkeit für die Konstruktion [...] von Theorien“ (ebd.), wodurch „bisher unverbundene Theorien zu einer Theorie höheren Abstraktionsgrades“ (Hondrich, 1976, S. 19) innerhalb einer geteilten, gemeinsamen Struktur zusammengefasst werden können.

3 Hinführung: Die Modellierung von Mentoring als Begleitung der Lebensführung

Um das Konzept des Mentorings zu verstehen, kann der Begriff zunächst phänomenologisch auf „die Urquellen in der Anschauung“ (Stenger 1996, S. 85) zurückgeführt werden. Die Urquelle des Terminus, aus dem die heutige Bedeutung „geschöpft“ (Vetter 2007, S. 7) wurde, ist sowohl in der griechischen Mythologie beim Epos der Odyssee von Homer (Voss, 1843; Merriam, 1983) als auch in einer der beliebtesten Lektüren der Aufklärung (Schmitt-Maass, 2018) zu finden. Eine Freilegung der Erzählung ermöglicht also das Erkennen der „ursprünglichen Fundamente“ von Mentoring.

Mentor war der gebildete und (lebens-)erfahrene Freund von Odysseus und väterlicher Förderer, weiser Führender, wissender Ratgeber und kluger Begleiter seines Sohnes Telemachos (Vollmer, 1836, S. 1189). Mentor verwaltete auch „das Hauswesen“ (Roscher, 1884, S. 2801) des Odysseus, wodurch ihm auch eine entsprechende Fachkundigkeit zugeschrieben wird. In verschiedenen Lebensphasen begleitete Mentor sowohl Odysseus als auch Telemachos als Identifikationsfigur, dabei verfügte Mentor über personale und göttliche Weisheit, vor allem da „Athene [...] wiederholt seine Gestalt“ (ebd.) in der Erzählung annahm. Die Göttin Athene stand als die „Personifizierung der Weisheit“ (Roscher, 1889, S. 686) Odysseus und Telemachos zur Verfügung. Dabei meinte der Begriff der Weisheit (griechisch „sophia“, Söder, 2009, S. 35) zu jener Zeit „vor allem die menschliche Lebensführung“ (Brugger & Schöndorf, 2010, S. 565).

Die heute aktuelle Idee des Mentors (der Mentorin) geht im Besonderen auf den sowohl unterhaltenden, fiktionalen als auch belehrenden und zunächst 1699 anonym publizierten Roman „Die Abenteuer des Telemachs“ zurück (Schütz, 1868). Der Autor des Reiseromans war Fénelon (1831, 1984), ein Erzieher und Geistlicher am Hof von Ludwig XIV. (Roberts, 2000). Dieser „Longseller des Aufklärungszeitalters“ (Schmitt-Maass, 2018, S. 4) nahm „in der Gestaltung [...] den Bildungsroman vorweg“ (ebd., S. 5). Die Ideale der Erzählung kollidierten damals mit dem Absolutismus (Biesterfeld, 1982) und die Figur des Mentors fungierte „als Tugendinstanz“ (Schmitt-Maass, 2018, S. 451), der Telemach immer wieder auf „den rechten Weg zurückführt[e]“ (ebd., Fleckeisen & Masius, 1870).

Mentoring ist aus diesen beiden Urquellen heraus betrachtet als „Könnerschaft“ (Alayoğlu, 2012, S. 136; Hofmann, 2017) zu verstehen und somit als eine der „ältesten Methoden zur Weitergabe von Erfahrungswissen, zur Qualifizierung, Förderung und Entwicklung“ (Carl & Feldhaus, 2017, S. 21).

4 Die Tiefenstruktur im Hintergrund: Das Modell der Feldtransformation

Die in dem Beitrag vorliegende integrative Modellierung von Mentoring basiert als Formbildung auf dem System und der Struktur des universellen Modells der Feldtransformation (Wiesner, 2019a) und versteht sich im Sinne einer „Systemtheorie des Lebens“ (Bertalanffy, 1931, S. 387). Ein System meint eine ganze Gestalt, welche aus Elementen besteht, die ein Gefüge bilden, „und sich in einer solchen Wechselbeziehung befinden, daß die Veränderung eines von ihnen die Änderung der Lage der anderen nach sich zieht“ (Lenzen, 1976, S. 11). Eine Struktur (lateinisch *strūctūra* Zusammenfügung, Sinngefüge, Bauart) zeigt hingegen die „Besonderheiten eines Ganzen“ (Piaget, 1976, S. 41) und beschreibt die Art und Weise, wie die Elemente eines Systems miteinander verbunden werden (Lenzen, 1976).

Um eine theoretisch fundierte Modellierung von Mentoring zu ermöglichen, ist zunächst eine Struktur (bzw. Rahmung) erforderlich. Als Struktur dient das Grundmodell der Feldtransformation (Wiesner et al., 2015; Gregorzewski, Schratz & Wiesner, 2018), welches zunächst „in die Bildungsforschung im Bereich der Professionalisierung und Qualifizierung von Führungshandeln“ (Wiesner & Dammerer, 2020, S. 254) eingeführt wurde. Diese Grundmodellierung basiert u. a. auf den Bezugsquellen von Adler (1928, 1933), Spranger (1922), Schultz-Hencke (1931), Lewin (1934) und Riemann (1961). Das Modell fungierte bereits als Struktur für eine existenzanalytische und feldtheoretische Fundierung von Gruppendynamiken in der Pädagogik (Wiesner, 2019b). Umfassende theoretische Auseinandersetzungen mit unterschiedlichen Bezügen zum Modell der Feldtransformation liegen u. a. durch Wiesner, Gregorzewski & Kemethofer (2017), Wiesner, Schreiner & Breit (2018), Schreiner & Wiesner (2019), Wiesner & Schreiner (2019b), Wiesner (2019a), Wiesner & Schreiner (2020) und Wiesner & Dammerer (2020) vor.

Das Modell der Feldtransformation postuliert ein Zusammenwirken zwischen vier Feldern sowie ein „principle of multiple possibilities“ (Yinger, 1965, S. 45). Dabei fungieren vier Pole und die Zwischenräume als mögliche Ausrichtungen und etablieren eine „Vielfalt verschiedener Möglichkeiten“ (Frankl, 2009, S. 131) und Felder (Lewin, 1934). Das Modell hat einen „fraktalen Aufbau durch ein einheitliches Erlebniszentrum“ (Wiesner, 2019b, S. 435; siehe Abbildung 1a), „d. h., sie wiederholen sich homolog sowohl in den jeweils anderen Dimensionen als auch in kleineren Einheiten in der eigenen Dimension. Diese Dimensionen sind ineinander repräsentiert und voneinander durchdrungen“ (Längle, 2009, S. 16). Wie bei einem Kippbild bzw. einer Inversionsfigur (Figur-Grund-Bild) wird die Struktur des Modells der Feldtransformation als Hintergrund und Tiefenstruktur modelliert (Groeben, 1975).

Die Polaritäten des Modells sind als dynamische Strebungen zu verstehen, woraus eine Strukturbildung durch die „Auseinandersetzung mit sich und der Welt“ (Längle, 2008, S. 26) erfolgt. Die erste Achse beschreibt nach Riemann (1961) die Bewegungsmöglichkeiten zwischen den zwei gleichwertigen Impulsen der Dauer (im Süden) und des Wechsels (im Norden; siehe Abbildung 1a). In der empirischen Persönlichkeitsforschung werden die beiden Pole als Sinnstabilität und Sinnfindung (Fiedler, 2003, 2017) bezeichnet oder als Kontinuum zwischen Sicherheit und Verhaltenskontrolle (Becker, 1995) sowie dem Bedürfnis nach Erneuerung und Aktualisierung (Rogers, 1959) erörtert. In der Existenzanalyse und Logotherapie handelt es sich ebenso um die zwei gleichwertigen Grundstrebungen, also um die Beziehung zur (stabilen) Welt und um die Beziehung zur Zukunft (Längle, 2008,

2009; Kolbe, 2010; Wiesner, 2019). In der Bindungstheorie kann zur Klärung das menschliche Explorationssystem mit den Ausrichtungen der Offenheit und Sicherheit herangezogen werden (Brisch, 2018). Im Bereich der Forschung zu Leadership wird der Pol der Dauer als „Tradition und Gewohntes“ (Schratz, Hartmann & Schley, 2010, S. 26) und der Pol des Wandels als „Wachstum“ (Müri, 1993, S. 20) benannt. Diese Polaritäten ermöglichen im Sinne der Komplexitätstheorie eine relative Stabilität (Gewissheit) sowie eine Instabilität im Sinne von Chaos und Orientierungslosigkeit (Stacey, 1996; Kruse, 2004, siehe Abbildung 1b). Systemtheoretisch handelt es sich dabei auch um die Beschreibung „sozialer Wandlungsprozesse“ (Stark, 2009, S. 167; Parsons, 1976; Wiesner, 2019a).

Die zweite Achse eröffnet u. a. nach Riemann (1961) sowie nach der Bindungstheorie (Brisch, 2018) das Kontinuum und die Bewegungsausrichtungen zwischen Distanz (Westen) und Nähe (Osten; siehe Abbildung 1b). In der empirischen Persönlichkeitsforschung handelt es sich um die gleichwertigen Strebungen nach Selbstständigkeit, Unabhängigkeit sowie nach Geborgenheit (Fiedler, 2003, 2017). Im dialogischen Prinzip nach Buber (1923, S. 6) steht die Nähe als „Ich-Du stiftet die Welt der Beziehungen“ wiederum der Objektivation durch Distanzierung (Aluffi-Pentini & Lorenz, 2010; Gudjons, 2006) gegenüber. In der Individualpsychologie nennt Adler (1933, S. 108) die Distanzierung auch „Isolierung“ (von sich und anderen), wodurch die Achse in seinem Konzept zu einen „Nähe-Distanz-Konflikt“ (Rabenstein, 2017, S. 123) führt. Mit einem gestalttheoretischen Bezug können die Pole wiederum als „Konfluenz und Isolierung“ (Perls, 1989, S. 109; Sills, Lapworth & Desmond, 2012) bezeichnet werden. Aus einer konstruktivistischen, kommunikativen Perspektive beschreiben Watzlawick, Bavelas & Jackson (1969) die Pole als Inhalts-/Sach- und Beziehungsorientierung. Im Leadership wird hier zwischen der „Verstandeswelt“ (von Saldern, 2010, S. 80) und der „Begegnungs- und Gefühlsebene“ (Müri, 1993, S. 58) unterschieden.

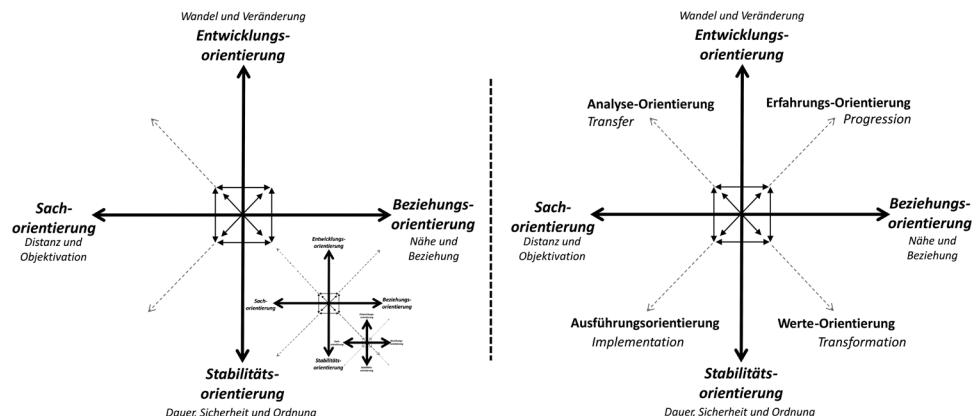


Abbildung 1a (links) Der fraktale Aufbau des Modells der Feldtransformation (eigene Darstellung)
Abbildung 1b (rechts): Die Struktur der Feldtransformation (eigene Darstellung)

Die Struktur des Grundmodells ist als eine Figuration sowie als ein Positionskonzept innerhalb eines „Polaritätenraum[s]“ (Hintermeier, 2016) zu verstehen und kann durch die Dynamik(en) „im Gegensatz zu allen Dispositionsspsychologien“ (Adler, 1928, S. 219) abgrenzt werden. Die vier Polaritäten eröffnen ganzheitliche „Möglichkeitsräume“ (Schratz et al., 2016, S. 231) und dynamische „Wirkungsräume“ (Fitzek, 2017, S. 9) in welchen Bewegungen, Richtungen und Ausrichtungen zwischen den Polen und den Zwischenräumen (Feldern) stattfinden (siehe Abbildung 1a, 1b und 2).

5 Dynamik: Bewegungen, Bewegungsrichtungen und Ausrichtungen

Bewegungen sind im Modell der Feldtransformation „Strebungen“ (Riemann, 1961, S. 12) im Sinne einer „Zuwendung“ (Lewin, 1934, S. 252). Strebungen sind also eine Hinwendung durch Beweggründe in Form von kognitiven und affektiven Motiven, Sinnorientierungen und Antrieben und somit Möglichkeiten, Antworten und „Formen des In-der-Welt-Seins“ (Riemann, 1961, S. 207). Eine Bewegung in eine entgegengesetzte Richtung ist im Modell als „Abwendung“ (Lewin, 1934, S. 252) zu bezeichnen, wodurch z. B. eine Zuwendung zum Coaching zeitgleich die Abwendung von einem anleitenden Verfahren bedeutet (siehe dazu Abschnitt 8). Das Explizieren einer Bewegung als eine „Analyse der ‚reflexion parlée‘, des lauten Denkens“ (Aebli, 1980, S. 29) eröffnet eine „Explizierung impliziten Wissens“ (Fichten & Meyer, 2014, S. 12), Empfindens und Fühlens. Bewegungsrichtungen entstehen dabei „in Richtung auf“ (Lewin, 1934, S. 252) „etwas zu oder von etwas weg“ (Adler, 1937, S. 31) und können in einem professionellen Kontext durch Richtungsangaben expliziert und spezifiziert werden (siehe Abbildung 2). Adler (1931) betont aus einer psychodynamischen Perspektive, dass das Leben aller Personen „das Leben eines sich bewegenden Wesens“ (ebd., S. 30) ist und dass „jede Bewegung der Gesamtpersönlichkeit entspringt und ihren Lebensstil in sich trägt, dass jede Ausdrucksweise der Einheit der Persönlichkeit entstammt [...]. Wie einer sich bewegt, so ist der Sinn seines Lebens“ (Adler, 1933, S. 68 f.).

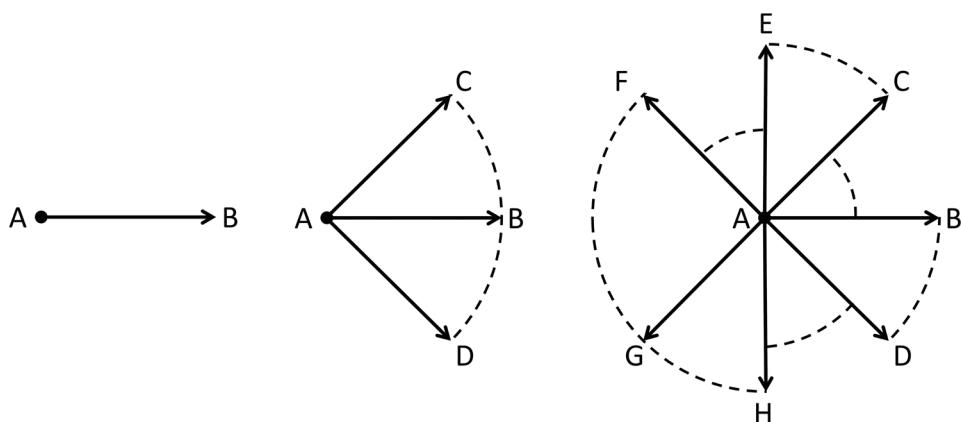


Abbildung 2: Bewegung – Bewegungsrichtung – Ausrichtung innerhalb einer Struktur (eigene Darstellung)

Die Ausrichtungen bestimmen daher die spezifische, wertgeladene „Auseinandersetzung mit der mitmenschlichen und dinglichen Welt“ (Hannich, 2018, S. 61). Je eingeschränkter die Bewegungsrichtungen und die möglichen Ausrichtungen sind, desto kleiner wird der „Aktionsradius“ (Adler, 1937, S. 137) und die Auseinandersetzung mit der „Struktur und Dynamik der Existenz“ (Längle, 2009, S. 23; Wiesner, 2019b, siehe Abbildung 2). Strebungen als Bewegungen, Bewegungsrichtungen und Ausrichtungen unterliegen dabei sowohl einer Weite (Länge), Persistenz (Beständigkeit) als auch einer Intensität (Lewin, 1934; Heckhausen, 1980). Dieses Verständnis ermöglicht einen hohen Grad der Differenzierung von Beziehung und somit eine Analyse unterschiedlicher Herangehensweisen, Aktivitäten, Perspektiven und Phasen von Mentoring („type of activity“, Roberts, 2000, S. 153).

Das Modell der Feldtransformation fundiert, erweitert, modifiziert und verändert die Grundmodellierung von Riemann (1961) maßgeblich und stellt eine universale „Vielperpektivität“ (Köhnlein, 1999, S. 9) sowie ein orchestriertes theoretisches „Relationswissen“ (Greshoff, 1994, S. 126) zur Verfügung, um u. a. personen-, gruppen- und systemorientierte Begleitungskonzepte durch Tiefen- und Oberflächenstrukturen im Sinne von Kippbildern ausdifferenzieren zu können (Wiesner & Dammerer, 2020). An den jeweiligen Enden der Pole der Feldtransformation – wobei auch die Felder zwischen den Polen eine hohe Relevanz besitzen – werden höchst unterschiedliche Fragen gestellt, dabei differenzierbare Beziehungen und Begleitungen gestaltet sowie mehr oder weniger offene oder geschlossene Zonen der Gewissheit oder der Ungewissheit eröffnet (Schratz & Wiesner, 2019). Das Modell der Feldtransformation wird im weiteren Verlauf des Beitrags nun als Tiefenstruktur für die Modellierung von Mentoring herangezogen (siehe Abbildung 3).

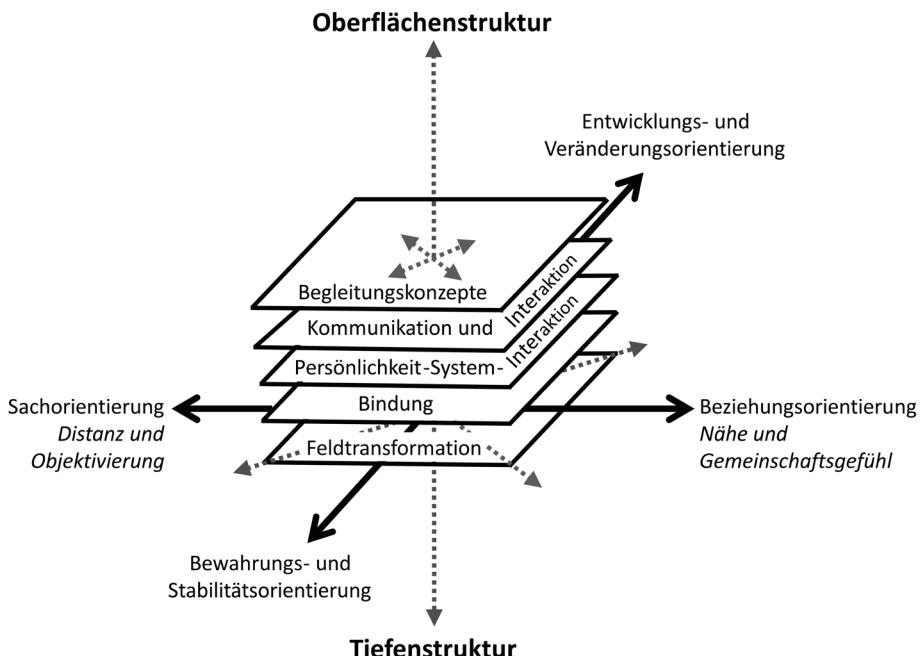


Abbildung 3: Tiefen- und Oberflächenstrukturen der Modellierung von Mentoring (eigene Darstellung)

6 Einsichten: Der reflexive Habitus und korrigierende Erfahrungen

Ausgehend von der aktuellen Fachliteratur wird das Begleitungskonzept des Mentoring maßgeblich durch den Aufbau und die Förderung eines „reflexiven Habitus“ (Frühwirth, 2020, S. 129; Bartonek & Ziegler, 2019) definiert, also Bewegungen zur besonderen Stärkung der personalen „Reflexivität“ (ebd.) auch im Sinne einer „Explizierung impliziten Wissens“ (Fichtner & Meyer, 2014, S. 12). Die Förderung des reflexiven Habitus kann sich (nur) persönlichkeitsbildend als „Selbstwachstum“ (Kuhl, 2018, S. 414) über „korrigierende Erfahrungen von Zwischenmenschlichkeit“ (Petzold, 2003, S. 872; Lammers, 2016, S. 272 f.; Alexander & French, 1946) gestalten sowie entfalten – also durch eine sichere Beziehungsqualität. Das bewusste Explizieren der „Interpunktionsweise von Ereignisfolgen“ (Watzlawick et al., 1969, S. 65) eröffnet die reflexive „Definition der Rollen“ (ebd., S. 66) sowie das aktive Thematisieren, Erleben, Erkunden und Reflektieren von Beziehungsmustern (Bindungstheorie). Ein wertstrebiges „Nachspüren, Nachsinnen, Nachfühlen, Nachdenken und Überdenken“ (Petzold & Orth, 2005, S. 53) eröffnet korrigierende Ein-Sichten, ein „Umlernen“ (Laros, 2015, S. 86; Mezirow, 1991) und eine „Einwurzelung“ (Wagenschein, 1968, S. 168). Die Prozesse des Verhaltens, Handelns, Denkens, Empfindens und Fühlens werden verbalisiert und u. a. in Beziehung zu „Symmetrie und Komplementarität“ (ebd., S. 131) gesetzt (Wiesner, 2010, 2015). Dieses Vor-Gehen und Aus-Richten ermöglicht korrigierende Erfahrungen, dabei wird (Lehr- und Lern-)Biografisches bewusst zugänglich, dessen Begleitung nach einer aktiven, professionellen und verantwortungsbewussten Begleitung in Form einer Personifizierung von Mentoring im Sinne des Mentors aus der Odyssee von Homer verlangt.

Das Konzept der korrigierenden, emotionalen Erfahrungen basiert im Mentoring auch auf einem ausgeprägten Verständnis für die Bindungstheorie (Bowlby, 1969, 1979; Ainsworth, 1978; Ainsworth & Bowlby, 1991). Die Bindungstheorie bietet auf einer breiten und gut abgesicherten empirischen Basis ein Verstehen von Beziehungsqualitäten und -kulturen (u. a. Cassidy & Shaver, 2008; Main, Hesse & Hesse, 2011). Bei der Übertragung der Konzepte auf Erwachsene (z. B. von Hazan & Shaver, 1987, 1994; Bartholomew, 1990) konnten vier grundlegende Beziehungsmuster im Erwachsenenalter festgestellt werden (siehe Abbildung 4). Das jeweilige Bindungs- und damit Beziehungssystem entsteht dabei durch Interaktions- und Kommunikationserfahrungen, die als „Interpunktionsweise von Ereignissen“ (Bateson, 1985, S. 388) und Beziehungsregeln (Jackson, 1965a, S. 594) verstanden werden sollen. Dabei bilden sich innere Arbeitsmodelle („inner working models“, Bowlby, 1969, S. 10; Main et al, 1985, S. 66) als interne Bindungs- und Beziehungsrepräsentationen im Sinne einer Theorie über die Liebe und die Nähe aus. Diese inneren Modelle gestalten sich durch bestimmte charakteristische Ausprägungen von Nähe, Distanz und Exploration (Brisch, 2018) eher restriktiv, ambivalent oder unsicher aus (Main, Kaplan & Cassidy, 1985). Eine Beziehungs- und Vermeidungssachse bestimmen die inneren Arbeitsmodelle (Bartholomew & Horowitz, 1991), wodurch die Strukturähnlichkeit eine Konnektivierung mit dem Modell der Feldtransformation erlaubt und ein höherer Abstraktionsgrad erreicht werden kann (siehe Abbildungen 3 und 4).

Studien zu Mentoring zeigten bereits in den 1970er Jahren, dass die Interaktion zwischen Mentorinnen/Mentoren und Mentees zu einem breiten Spektrum an persönlichen und beruflichen Entwicklungsprozessen führen kann (Astin, 1977; Vaillant, 1977; Dumke & Perle, 1976; Wilson, Graf, Dienst, Wood & Barry, 1975). In diesem Sinne kön-

nen innere Arbeitsmodelle durch förderliche Mentoring-Beziehung und durch korrigierende Erfahrungen auch im Erwachsenenalter geändert und sogar neu ausgerichtet werden (Hesse, 2008; Grossmann, Grossmann & Kindler, 2005). Eine sogenannte „Erstreaktion“ (Hofmann, 2020, S. 70) im Verhalten gründet zwar bindungsbiografisch auf Basis der inneren Arbeitsmodelle auf eher automatisierten Reaktionen im menschlichen Ausführungssystem (Kuhl & Alsleben, 2012), aber durch korrigierende Erfahrungen und Ein-Sichten wird die Ausbildung einer selbst-kongruenten „Zweitreaktion“ (Hofmann, 2020, S. 70) und somit ein (selbst-)reguliertes, sensitives Handeln möglich (Kuhl, 2001). In diesem Sinne ist Mentoring persönlichkeitsbildend, da es die „Selbstkongruenz“ (ebd.) fördert und die Gemeinschaft (das Gemeinschaftsgefühl) zwischen Mentorinnen/Mentoren und Mentees sowie zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen/Schülern bildet.

7 Ausweitung: Bindungstheorie und Interpunktions revisited

Die menschliche Beziehung (und Bindung) bildet sich durch die sogenannte „Interpunktions“ („punctuation“, Watzlawick, Bavelas & Jackson, 1967, S. 54) aus, also durch eine „Definition der Rollen“ (Watzlawick et al., 1969, S. 66). Die Ausformung der Interpunktions bestimmt die jeweilige Gestalt von Bindung, Beziehung, Kontakt und Begleitung durch die mehr oder weniger ausgeprägte Betonung sowohl der Inhalts-/Sach- und Beziehungsebene als auch der jeweiligen Symmetrie und Komplementarität, wodurch sich zwischenmenschliche Beziehungsmuster (Watzlawick, Beavin & Jackson, 2017; Wiesner, 2010) bilden. Symmetrische Beziehungen streben „nach Schaffung von Gleichheit und nach Verminderung von Unterschiedlichkeit“ (Wiesner, 2010, S. 11), bei komplementären Beziehungen basiert das Verhalten und Handeln auf sich gegenseitig ergänzenden Unterschiedlichkeiten, also das eine ergänzt das andere (Ärztin/Arzt und Patient/in, Lehrende und Lernende u. a. m.). Die Interpunktions prägt „die Organisation menschlicher Interaktion“ (Watzlawick et al., 1969, S. 135), dabei generiert „Interaktion [...] ein System“ (ebd., S. 136) und schafft wiederum „Strukturen von Strukturen“ (ebd., S. 135). Darüber liegen „dynamische Feld[er]“ (Schratz & Wiesner, 2019, S. 421), welche meist durch „stillschweigende Übereinkunft“ (Bateson, 1985, S. 386) Muster und Gewohnheiten kreieren und kollektive „Lebensanschauung[en]“ (ebd., S. 388) sowie „rules of the relationship“ (Jackson, 1965a, S. 594) erschaffen – sogenannte „Kontext-Markierungen“ (Bateson, 1985, S. 386). Das Zusammenwirken von Mentorinnen/Mentoren und ihren Mentees wird einerseits durch solche Kontext-Markierungen (neu) geformt und andererseits dienen Kontext-Markierungen als Vor- und Leitbilder (oder auch als Konzepte der Begleitung).

Die Interpunktions ermöglicht nach Jackson (1965b) somit den Aufbau, die Modifizierung, die Bewahrung und die Veränderung von zwischenmenschlichen Interaktions- und Kommunikationssystemen und generiert symmetrische und komplementäre Beziehungs- und Bindungsmuster, denn die „Stabilisierung [...] erfolgt durch] Beziehungsregel[n]“ (Watzlawick et al., 1969, S. 151). Dabei entstehen oftmals relativ starre, aber innerhalb des Aktionsradius dann dennoch vielfältige Ausrichtungen und Bewegungen, wodurch „die eine oder andere Art von Kohärenz“ (ebd., S. 224) geschaffen wird. Diese jeweilige Kohärenz wirkt durch ein inneres Arbeitsmodell auf das Verhalten, Handeln, Denken, Empfinden und Fühlen (Wiesner & Dammerer, 2020) im Sinne der Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI) von Kuhl (2001) und generiert eine jeweils spezifische Bindungs-,

Beziehungs- und Interaktionsqualität (Horowitz, Rosenberg & Bartholomew, 1993). Besonders die Beziehungsqualität kann durch die „Einführung einer bestimmten Interpunktion“ (Watzlawick et al., 1969, S. 150) mehr oder weniger eingeschränkt werden, wodurch unterschiedliche Beziehungsmuster innerhalb eines Aktionsradius entstehen (siehe Abbildung 4).

Die sichere Beziehung ist relativ frei von regelähnlichen Mustern (Main et al., 1985), hat sehr förderliche, zuverlässige sowie unterstützende Aspekte gegenüber anderen und baut auf einer inneren Sicherheit, Verantwortlichkeit und Verpflichtung auf (Horowitz et al., 1993). Sicher gebundene Personen generieren ihre inneren Arbeitsmodelle nach Ognibene & Collins (1998; Priel & Shamai, 1995) aus der Verfügbarkeit und Wirksamkeit von sozialer Unterstützung, Förderung und Wertschätzung. Die sichere Beziehung ermöglicht als Schutzfaktor eine hohe Resilienz sowie eine gute Beziehungsqualität zu anderen (Brisch, 2018) und kann als prototypische Positionierung für ein persönlichkeitsbildendes und -förderndes Mentoring betrachtet werden (siehe Abbildung 4).

Das ängstlich-ambivalente Beziehungsmuster (preoccupied) ist hingegen geprägt von wechselhaften Empfindungen, einer hohen Selbstauskunft (mit der Tendenz zu unangemessenen Offenlegungen und Geselligkeit), einer hohen, spontanen Ausdrucksfähigkeit sowie durch ein hohes Bedürfnis nach Bestätigung und positiver Bewertung durch die anderen, was zu einem eher negativen Selbstbild führen kann (Bartholomew, 1990; Bartholomew & Horowitz, 1991; Hazan & Shaver, 1987). Durch die Ambivalenz können in diesem Muster sowohl besorgt-verunsicherte, unterstützende, bedürftige und sozial-abhängige Ausformungen als auch expressive, spontan dominante und mit anderen konkurrierende Aspekte entstehen (Horowitz et al., 1993).

Beim vermeidend-ängstlichen Beziehungsmuster (fearful) steht der Schutz vor der Ablehnung durch andere im Vordergrund, daher entsteht eine Distanzierung und Isolierung, aber auch eine hohe Sensitivität bezüglich sozialer Akzeptanz sowie auf dieser Basis

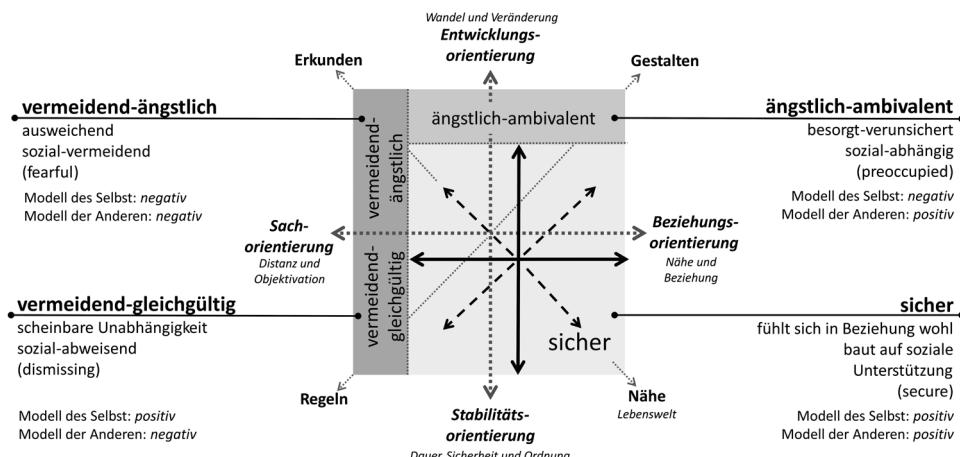


Abbildung 4: Vier Beziehungs- und Interaktionsmuster nach der Bindungstheorie im Erwachsenenalter in der Struktur der Feldtransformation (eigene Darstellung in Anlehnung u. a. an Bartholomew, 1990; Bartholomew & Horowitz, 1991; Horowitz et al., 1993; Mikulincer & Shaver 2008)

oftmals ein geringes Selbstvertrauen. Dadurch werden im Allgemeinen die anderen und das Selbstbild eher negativ bewertet (Bartholomew, 1990; Bartholomew & Horowitz, 1991; Hazan & Shaver, 1987). Es entsteht eine eher introvertierte, jedoch explorative Ausformung mit einer Ausrichtung auf Wissen, Leistung und Erfüllung, welche dennoch durch eine sozial-vermeidende, ausweichende Haltung geprägt sein kann (Horowitz et al., 1993).

Das vermeidend-gleichgültigen Beziehungsmuster (dismissing) zeichnet sich durch wenig Nähe und wenig verständnisvolle, zwischenmenschliche Interaktion (Horowitz et al., 1993) aus, jedoch durch eine ausgeprägte, regelhafte Distanzierung, ein hohes Selbstvertrauen und ausgeprägte Konkurrenzierung aus. Dabei entsteht eine oftmals auffällige (scheinbare) Unabhängigkeit von anderen, welche durch wenig Vertrauen in andere geprägt ist (Bartholomew, 1990; Bartholomew & Horowitz, 1991; Main, 2000). Die beiden vermeidenden Beziehungsmuster zeigen grundsätzlich eine hohe Distanzierung von Nähe, Beziehung und emotionaler Erfahrung, hingegen zeigen die beiden ängstlichen Muster hohe Abhängigkeitstendenzen bei gleichzeitiger hoher Ambivalenz.

Der reflexive Habitus im Monitoring setzt vor allem die eigene Exploration, also das sichere Erkunden, Nachspüren und Überdenken der eigenen Persönlichkeit und Beziehungsmuster durch Irritationen voraus, dabei stehen die Idee der Interpunktions von Interaktionsprozessen sowie die jeweilige Ausprägung von Symmetrie oder Komplementarität von Kommunikationsprozessen im Vordergrund. Dieses u. a. direktive/nichtdirektive zwischenmenschliche Interagieren wurde in der Forschung zum Mentoring im Besonderen von Crasborn & Hennissen (2010) hervorgehoben, um das Verhalten und Handeln von Mentorinnen/Mentoren zu beschreiben. Besonders in der Professionalisierung und Qualifizierung von Mentorinnen/Mentoren muss dieser persönlichkeitsbildende Aspekt und die reflexive Förderung von Beziehungsqualität zur Entwicklung von Könnerschaft beachtet werden (Schratz & Wiesner, 2019).

8 Figurationen: An- und Abgrenzungen von Begleitungskonzepten

In der Praxis und der Anwendung lassen sich die Abgrenzungen und Angrenzungen zwischen den vielfältigen Konzepten wie Beratung, Coaching, Tutoring, Supervision oder Mentoring nicht immer eindeutig ziehen (Pikowsky & Wild, 2009), dennoch können „Kernprinzipien“ (Wiesner & Dammerer, 2020, S. 261) – also im Sinne von DuFour (2004, S. 6) die „big ideas“ – dekonstruiert, rekonstruiert, kontextualisiert werden, um unterschiedliche Ausrichtungen von Begleitung und deren „Kontext-Markierungen“ (Bateson, 1985, S. 386) identifizieren zu können. Als Hyperonym für Beratung, Coaching, Mentoring usw. wird in dem vorliegenden Beitrag daher der Begriff der Begleitung gewählt, dabei handelt es sich um ein „pädagogisch relevantes Handlungssphänomen“ (Nittel & Meyer, 2018, S. 1063) welches im Kontext des Mentorings „vor allem [als] ‚leiten, führen‘ und ‚mitgehen‘“, (Wiesner & Dammerer, 2020, S. 262) verstanden wird und auch „Geleit geben“ (Kluge & Seebold, 1989, S. 69) meint. Auf Grundlage der Modellierung der Feldtransformation (Wiesner, 2019a) entsteht durch die vier Pole und die zwei Achsen eine Grundstruktur mit vier Feldern (siehe Abbildung 1b und 3), wodurch Figurationen von Begleitkonzepten und ihre Richtungen, Bewegungsrichtungen und Ausrichtungen beschrieben werden können (siehe Abbildung 1b). Jedes Begleitungskonzept bietet u. a. spezifische Interventionen an, welche

als Irritationen, Krisen, Widerfahrnisse, Inkongruenzerfahrungen, Stimulierungen, Anregungen usw. verstanden werden können (Wiesner & Schreiner, 2019). Interventionen sind je nach Begleitungskonzept elaborierte und effektive Methoden und Verfahren, welche nicht auf die Begriffe der Technik oder Tools reduzierbar sind. Interventionen sind begründete sowie begründbare Einwirkungen auf Bewegungen, Richtungen und Ausrichtungen und sollen theoriegleitet sowie ethisch und moralisch legitimierbare Verbesserungen oder Entwicklungen ermöglichen (Petzold, 1982; Wiesner, 2020; Wiesner & Schreiner, 2019c).

Das südwestliche Feld der Modellierung, welches einen Interaktionsraum zwischen den Polen der Stabilitätsorientierung und der Inhalts-/Sachorientierung eröffnet, wird nach Wiesner & Dammerer (2020) zur Bestimmung von behavioralen Begleitungskonzepten wie Training, direkte Instruktion, anleitende Verfahren, instruktionale Steuerung herangezogen. Die Interaktion und Begleitung dient dem Auf- und Ausbau von anerkanntem Wissen, von Routinen und dem Üben von „knowledge-in-action“ (Schön, 1983, S. 59). Bereits Klafki (1985, S. 145) beschreibt diese Konzepte als die „Übermittlung vorgegebenen Wissens und fixierter Fertigkeiten“ durch die Förderung von konvergenter Denken (Kolb, 2015; Wiesner, 2019a), also durch Aufgaben und Übungen, „deren Lösung in der Leistung besteht, den schon gefundenen und anerkannten Lösungsweg wiederzufinden“ (Roth, 1971, S. 155; Guilford, 1965). Eine sehr ähnliche Auffassung vertritt Schulmeister (2004) in seinem didaktischen Design, indem das Lern-Geschehen zwischen relativ beständigem „Standard-Inhalt“ (ebd., S. 25) und „individuellem, [also Routinen bildendem] Lernen“ (ebd.) verortet wird. Auch wesentliche Elemente des Tutorings sind in diesem Feld vorzufinden, da im Tutoring vor allem das „knowledge-telling“ (Roscoe & Chi, 2007, S. 535) zur Optimierung von Wissen dient. Jedoch ist das Tutoring auch ein Begleitungskonzept, das sowohl Aspekte aus dem südwestlichen als auch nordwestlichen Feld aktiviert und somit zusätzlich einen erfolgsorientierten, „reflektierenden Wissenserwerb“ (Wiesner & Dammerer, 2020, S. 264) anzuregen versucht.

Das nordwestliche Feld, welches einen Interaktionsraum zwischen den Polen der Entwicklungsorientierung und der Inhalts-/Sachorientierung eröffnet, konstituiert das Begleitungskonzept der Beratung (Wiesner & Dammerer, 2020). Beratung (und/oder Rat geben) ist primär ein analytisches, problemlösendes und „aufklärendes Verfahren“ (Mollenhauer & Müller, 1965, S. 5; Gröning, 2006, S. 27) durch Objektivation, Anregung und Intellektualisierung. Beratung baut auf (Fach-)Expertise auf und erfordert immer zugleich ein „Beratungs- und Interaktionswissen“ (Engel, 2003, S. 219) und auch ein fachliches, „handlungsspezifisches Wissen“ (ebd.). Beratung bietet zeitgleich eine „Orientierungs-, Planungs-, Entscheidungs- und Bewältigungshilfe“ (Pikowsky & Wild, 2009, S. 430) im Sinne einer kognitiven „Problembearbeitung [...] durch] sanfte Intervention[en]“ (Nestmann, 1988, S. 101 f.) und die „Entwicklung von Lösungsstrategien“ (Perkhofer-Czapek & Potzmann, 2016, S. 105) an. Der Prozess folgt dem kritischen, lösungsorientierten Denken durch „Analysieren und Systematisieren von Ereignissen, Sachverhalten und Erscheinungen“ (Dubs, 2009, S. 27). Daher ist in diesem Feld ein kognitives „reflection-on-action“ (Schön, 1983, S. 278) vorzufinden, welches Handlungsaufgaben reflektiert und Ähnlichkeiten mit dem reflektierenden Wissenserwerb im Tutoring aufweist. Die Reflexion von Handlungen und von der Wissensaneignung fördert u. a. die „Einführung von Novizinnen und Novizen in die Profession“ (Wiesner & Dammerer, 2020, S. 268). Der entstehende Interaktionsraum befindet sich beim didaktischen Design nach Schulmeister (2004) zwischen „kein fester Inhalt“ (ebd., S. 25) und „individuelles, [also problemlösendes] Lernen“ (ebd.) und ist durch

analytisches, lösungsorientiertes „Selbststudium“ (ebd., S. 24) mittels „Vorstellungstätigkeit und mentalem Probehandeln“ (Bischof-Köhler, 2011, S. 66; Piaget, 1947) gekennzeichnet.

Das nordöstliche Feld, welches einen Interaktionsraum zwischen den Polen der Entwicklungsorientierung und der Beziehungsorientierung eröffnet, gestaltet ein erfahrungs-betonendes und lösungswegorientiertes Begleitungskonzept, welches im Besonderen eine intuitive Rollenentwicklung (Fatzer & Schoefer, 2009) durch „bewusste Selbstentwicklung“ (Rauen, 2014, S. 3) und durch „Förderung der Selbstreflexion und -wahrnehmung“ (ebd.) begleitet. Dabei wird im Sinne eines „Sich-Bewusst-Erfahrens von innen“ (Ludwig & Hilker, 1955, S. 322) eine sensitive „Erfahrungsbereitschaft“ (Stolze, 2007, S. 444) durch die Wahrnehmung des Unbekannten, Unerwarteten, und eine Offenheit zur Bildung neuer Gedanken (Bion, 1992) gefördert, wodurch eine „personal orientation“ (Calderhead & Shorrock, 1997, S. 2; Rajuan, Beijaard & Verloop, 2007, S. 225) und ein Lernen durch Erfahrung (Bion, 1992) entsteht. Im Vordergrund stehen komplexe und herausfordernde Situationen (Tenorth & Tippelt, 2007), eine personale „Anreicherung von Könnerschaft“ (Hofmann, 2017, S. 158), welche eine mündige „Selbstgestaltung“ (Riedenauer, 2004, S. 366) ermöglicht. Im Besonderen sind in diesem Feld wesentliche Aspekte des Coachings zu verorten, welches sich vorwiegend im Interaktionsraum der nordwestlichen und nordöstlichen Felder bewegt und sowohl ein personenzentriertes, strukturtheoretisches (Bitsch, 2013) als auch ein „systemisch-konstruktivistische[s] Denken“ (Backhausen & Thommen, 2006, S. 31) vereint. Beim didaktischen Design nach Schulmeister (2004) erfolgt die nordöstliche Ausrichtung zwischen „kein fester Inhalt“ (ebd., S. 25) und dem Lernen in und durch „Lerngemeinschaften“ (ebd.), also in und ist im Sinne des Erfahrungs-lernens in sozialen Kontexten mit anderen (im Hier, Jetzt und Heute) zu verstehen. Die Reflexionsprozesse in diesem Feld können nach Schön (1983, S. 49) als direktes „reflection-on-action“ bezeichnet werden und erfordern spontanes, sensitives, intuitives und „kreatives Denken“ (Wiesner, 2010, S. 14) in Resonanz und Verbundenheit durch Empathie.

Das südöstliche Feld der Modellierung ermöglicht ein sehr haltungs- und werteorientiertes Begleitungskonzept und gestaltet einen Interaktionsraum zwischen den Polen der Stabilitätsorientierung und der Beziehungsorientierung. In den Vordergrund rückt das „Prinzip des Zur-Seite-Stehens“ (Graf & Edelkraut, 2017, S. 5), die „Patenschaft“ (Lippmann, 2006, S. 30) durch vielfältige Erfahrungen. Im Besonderen geht es um einen „personal and/or emotional support“ (Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2011, S. 1050), also einen geteilten sicheren und professionalisierten Ort der Reflexivität und Zwischenmenschlichkeit. Beim südöstlichen Interaktionsraum steht ein ganzheitliches und umfassendes „Erfahrungsnetzwerk mit einer immensen Ausdehnung („Extension“)“ (Kuhl & Alsleben, 2012, S. 147) als beziehungsorientierter „Speicher für [...] Bedürfnisse, Werte, Ideale“ (Hofmann, 2017, S. 155) zur Verfügung. In diesem Feld können wesentliche Aspekte des Mentoring als Begleitungskonzept verortet werden, auch wenn das Mentoring grundsätzlich mit Blick auf ein Balancing alle vier Felder der Feldtransformation aktivieren sollte (siehe Abbildung 6). Das Mentoring generiert durch diese Ausrichtung zwei Reflexionsmöglichkeiten im Erlebnis- und Erfahrungssystem, einerseits ein „reflection-on-action“ (Schön, 1983, S. 278) und andererseits ein „reflection-on-value-composure“ (Wiesner & Dammerer, 2020, S. 268), wodurch ein Veränderungslernen (Argyris & Schön, 1978) im Sinne eines „Umlernen[s]“ (Laros, 2015, S. 21) und eine „Veränderung der Weltsicht“ (ebd.) eröffnet wird. Dieses „Umlernen“ (Fuhr, 2018, S. 86) meint das „Hinterfragen von Grundprinzipien, Werten, Annahmen“ (Wiesner & Dammerer, 2020, S. 268) und Haltun-

gen (Wiesner & Schratz, 2020) sowie das Aufzeigen von „Widersprüchen in den Prämissen“ (Bateson, 1985, S. 391). Die südöstliche Ausrichtung ermöglicht im Unterschied zu anderen Ausrichtungen ein „Selbstwachstum“ (Hofmann, 2020, S. 66; Kuhl & Strehlau, 2014, S. 8) durch transformatives (Um-)Lernen (Mezirow, 1991), also eine reflexive, identitätsbildende „Kopplung von Theorie und Praxis“ (Carl & Feldhaus, 2017, S. 50) und von Denken, Verhalten, Handeln, Empfinden und Fühlen. Der reflexive Habitus als „Erzeugungs- und Ordnungsgrundlage für Praktiken und Vorstellungen“ (Bourdieu, 1987, S. 98) kann daher persönlichkeitsbildend mit Blick auf die Persönlichkeits-System-Interaktionstheorie nur durch ein „akkommodatives Selbstwachstum“ (Kuhl & Strehlau, 2014) in der Verbindung von Coaching und Mentoring gefördert werden (siehe Abbildung 6).

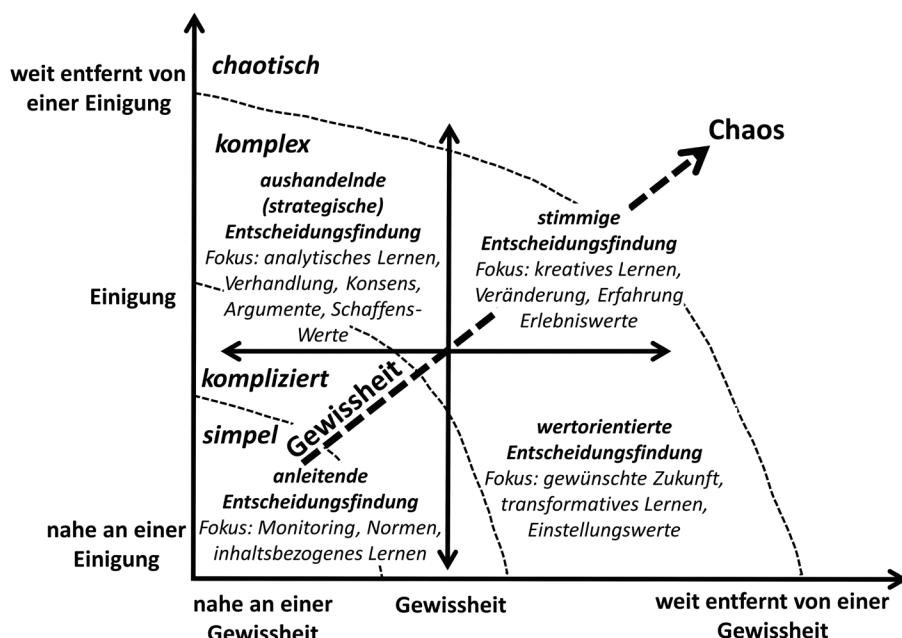


Abbildung 5: Komplexität von Begleitungskonzepten und Entscheidungsfindungen zwischen Gewissheit und Chaos (eigene Darstellung nach Stacey, 1996, und Wiesner, 2019a)

Mentoring ist im Vergleich zu anderen Begleitungskonzepten und mit Blick auf das Verstehen von Komplexität (Stacey, 1996; Wiesner, 2019; siehe Abbildung 5) ein „breiteres Konzept“ (Kaminski et al., 2017, S. 874) als z. B. Coaching, Beratung, Tutoring. Die Komplexitätstheorie nach Stacey (1996) ermöglicht, dass Begleitungskonzepte auch durch die jeweilige Entscheidungsfindung zwischen Gewissheit und Chaos (als Orientierungslosigkeit) differenziert werden können. Mentoring ist aus dieser Perspektive also wenig bis kaum „auf Leistung oder Unternehmensziele ausgerichtet“ (ebd.), jedoch nimmt es im Besonderen eine „umfassendere Entwicklungsfunktion ein als [nur] Coaching“ (ebd.) ein (siehe Abbildungen 5 und 6).

Die nordöstliche Ausrichtung generiert durch ein persönliches „An-sich-Heranlassen“ (ebd.) von Unbekanntem, durch ein Einlassen auf das Erwartungswidrige und durch ein „exploratives Hinausgreifen“ (Roth, 1971, S. 478) die Möglichkeiten des Selbstwachstums im südöstlichen Feld (also im relativ stabilen Erfahrungsnetzwerk), wodurch eine Veränderung der Gesamtstruktur im Sinne einer Akkommmodation (Piaget, 1947) über wertende Entscheidungsfindungen erfolgen kann (vgl. Kuhl & Alsleben, 2012). Aus dieser Vielperpektivität ist Mentoring sowohl durch Erziehung als „herstellendes Machen“ (Gudjons, 2006, S. 182; südwestliches Feld) und „begleitendes Wachsenlassen“ (ebd.; nord- und südöstliches Feld) als auch durch Bildung im Sinne der „Befähigung zur vernünftigen Selbstbestimmung“ (ebd., S. 198; nord- und südwestliches sowie nord- und südöstliches Feld) und „Subjektentwicklung [...] durch Objektivationen“ (ebd.; nord- und südwestliches Feld) begründbar (siehe Abbildung 1b und 6).

9 Im Vordergrund: Mentoring als Modellierung

Korrespondierend zur Modellierung der Feldtransformation als Struktur und Rahmung steht aus der aktuelleren Forschung zum Mentoring das „MERID-Model“ (Mentor teachers' Roles In Dialoges) von Crasborn & Hennissen (2010; Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2008) zur Verfügung. Das MERID-Model beschreibt aus Studien abgleitet umfassend die Interaktions- und Kommunikationsprozesse der Mentorinnen/Mentoren (Crasborn et al., 2011; Hennissen et al., 2011b; Mena et al., 2017).

Dieses Modell fungiert innerhalb der Gesamtstruktur (siehe Abbildung 6), wodurch nach Hennissen et al., 2008) im südwestlichen Feld eine anleitende Ausrichtung entsteht, in welchem die Inhalte und Themen aktiv steuernd durch die Mentorin/den Mentor (als „Imperator“; ebd, S. 177) mittels einer direktiven Kommunikation und Interaktion als Interpunktions- und einer hohen Ausformung von Komplementarität eingebracht werden („the mentor directs the protege“, Roberts, 2000, S. 153). Durch diese Ausrichtung wird bei den Mentees ein routiniertes Verhalten und ein automatisiertes Handeln verstärkt, jedoch kann bei den Protegés auch ein impulsives, zielloses und unüberlegtes Verhalten auftreten (Hofmann, 2020; Martens & Kuhl, 2013). Die zu fördernde Fähigkeit liegt in diesem Feld in der „Selbstbremsung, etwa zum Zweck solider Leistungsfortschritte“ (Hofmann, 2020, S. 114) und vor allem, um impulsives Verhalten zu vermeiden. Dabei ist darauf zu achten, dass kein vermeidend-gleichgültiges Beziehungsmuster zwischen den Mentorinnen/Mentoren und ihren Mentees oder den Mentees und den Schülerinnen/Schülern gefördert wird.

Das nordwestliche Feld beschreibt im Mentoring nach Crasborn et al. (2011) eine Ausrichtung von Begleitung, in welcher die Inhalte und Themen kaum von der Mentorin/vom Mentor (als „Advisor“; ebd, S. 327) eingebracht werden. Dabei sollen definierbare Probleme der Mentees durch eine direktive Kommunikation und Interaktion reflektiert und Rat gebend sowie durch argumentative Überzeugung gelöst werden („persuasive“, Roberts, 2000, S. 153). Diese Ausrichtung schafft bei den Mentees eine hohe Kompetenz in der reflexiven Problemanalyse, im kritischen Denken und die „Willensbahnung durch Selbstmotivierung“ (Martens & Kuhl, 2013, S. 67). Dabei können sich durch diese Ausrichtung bei den Protegés Handlungshemmungen durch Grübeln, Akribie und „Perfektionsansprüche“ (Hofmann, 2020, S. 66) und auch ein „rückwärts-analysierend[es]“ (ebd., S. 95) Problemhandeln entwickeln, statt eines proflektiv-explorierenden Problemlösehandelns (Wiesner,

Schreiner, Breit & Lücken, 2020). Die Willensbahnung grundsätzlich beschreibt ein aktives, förderliches Zusammenwirken zwischen beratendem Mentoring und einer selbst-(an-)leitenden Adaption und ein Dazu-Lernen von Verhalten und Handeln durch die Mentees. Zu beachten ist, dass zwischen den Mentorinnen/Mentoren sowie den Mentees (und auch zwischen Mentees und Schülerinnen/Schülern) keine vermeidend-ängstliche Beziehung ausgestaltet wird.

Das nordöstliche Feld erfährt nach Hennissen et al. (2008) eine Ausrichtung von Begleitung. In diesem werden die Inhalte, Themen, aber auch die Bedürfnisse und Empfindungen als umfassende Erfahrungserlebnisse durch die Mentees eingebracht. Die Kommunikation und Interaktion der Mentorinnen/Mentoren (als „Encouragor“; ebd.) wird als nichtdirektiv bezeichnet („collaborative“, Roberts, 2000, S. 153). Das Mentoring fördert in dieser Ausrichtung im Besonderen eine „Sensibilität“ (Hofmann, 2020, S. 67) für Unerwartetes (Wiesner & Schreiner, 2019), das sorgfältige Erledigen, die Begegnungskompetenz und „die Selbstwahrnehmung durch Selbstberuhigung“ (Martens & Kuhl, 2013, S. 67) sowie das Lernen durch Erfahrung (Bion, 1992), wodurch ein kontextsensibles, resonantes und improvisierendes Handeln gestärkt wird. Dabei ist darauf zu achten, dass zwischen den Mentorinnen/Mentoren und den Mentees kein ängstlich-ambivalentes Beziehungsmuster (wie auch zwischen den Mentees und den Schülerinnen/Schülern) gefördert wird.

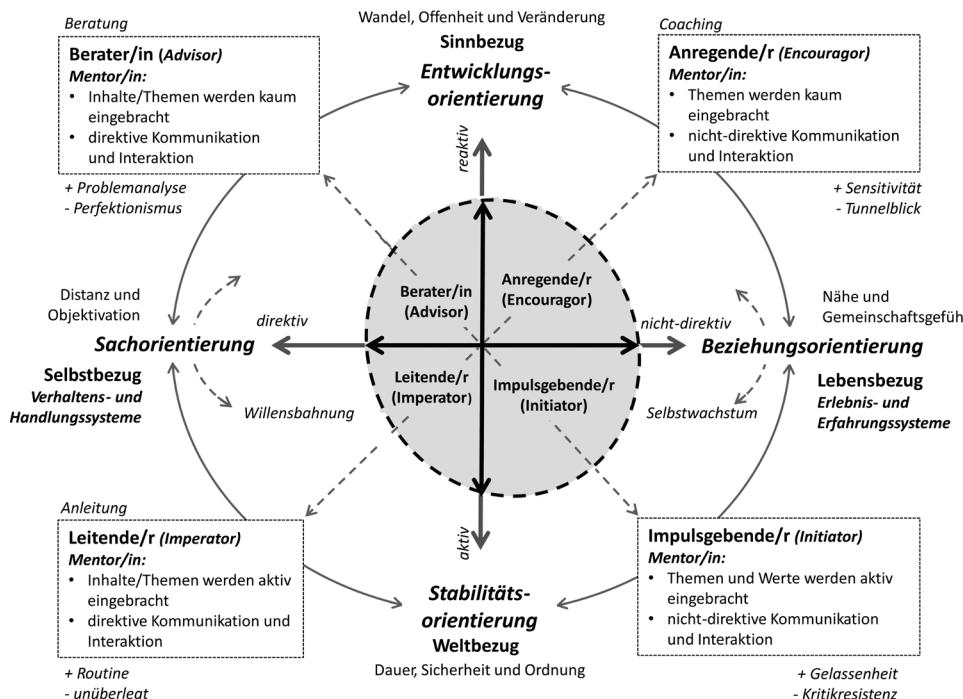


Abbildung 6: Mentoring als Figuration innerhalb der Feldtransformation als Struktur (eigene Darstellung)

Das südöstliche Feld gestaltet nach Crasborn et al. (2011) eine Ausrichtung mit einer nicht-direktiven Kommunikation und Interaktion. Die Themen und vor allem die Auseinandersetzung mit Grundprinzipien, Prämissen, Sinn, Haltungen und Werten werden durch die Mentorinnen/Mentoren (als „Initiatorinnen/Initiatoren“; ebd.) eingebracht, ebenso wie ein Hinterfragen von Werthaltigkeiten. In dieser Ausrichtung wirkt das Mentoring auch als Begleitung subjektiver Theorien förderlich auf die Lebensführung und -erfahrung im Sinne der Stärkung vom „Bezug zum Selbst“ (Hofmann, 2020, S. 131; „confirmative“, Roberts, 2000, S. 153) und stabilisiert, modifiziert oder verändert auch „Werte, Bedürfnisse, Ideale und Ziele eines Individuums“ (Hofmann, 2020, S. 67). Die Mentees können auf Basis ihres persönlichen Erfahrungsnetzwerks jedoch auch zu einer „stoischen Ruhe“ (ebd.) neigen und Widersprüche in ihren Grundprinzipien einfach bagatellisieren, wodurch Irritationen, Interventionen, Inkongruenz und Widerfahrnisse (Wiesner & Schreiner, 2019a) als „Fremdes“ (Martens & Kuhl, 2013, S. 67) abgewehrt werden (Kritikresistenz). Das Zusammenwirken zwischen dem anregenden und impulsgebenden Mentoring kann aufseiten der Mentees durch die Förderung einer integrierenden Sensitivität ein Selbstwachstum ermöglichen, also wenn Unerwartetes und Unbekanntes produktiv in das Erfahrungsnetzwerk auf Basis von Vertrauen sowohl assimilativ als auch akkommodativ im Sinne eines transformativen (Um-)Lernens einfließen können (Wang & Odell, 2007).

10 Ausblick: Gemeinschaften bilden

Mentorinnen/Mentoren sollen die beginnenden Lehrpersonen und Berufseinsteiger/innen – also die sogenannten Mentees oder Protégés – begleiten, unterstützen und gemeinsam pädagogische Erfahrungen reflektieren und auch neue Perspektiven anregen – also im Besonderen die Persönlichkeitsbildung sowie die Ausbildung und Förderung des reflexiven Habitus ermöglichen.

Unter dem Habitus sind nach Bourdieu (1987) grundlegende Präferenzen „in Gestalt von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata“ (ebd., S. 101) zu verstehen. Der Habitus stellt zugleich „strukturierte Strukturen [...] als strukturierende Strukturen“ (Bourdieu, 1987, S. 98) zur Verfügung, dabei ist er weder als Form von rationalen Strategien noch als Determinismus oder als „rigide Fixiertheit“ (Niestradt & Ricken, 2014, S. 110) misszuverstehen. Der Habitus bildet sich „in der Auseinandersetzung mit der Welt, in der Interaktion mit anderen“ (Krais & Gebauer, 2002, S. 61) aus. Der Habitus schafft ein Ermöglichungssystem (Rahmung, Struktur), welches das persönliche „Sein und Wirken“ (Kullmann, 2011, S. 151) durch darin verortete „Erzeugungs- und Ordnungsgrundlage[n] für Praktiken und Vorstellungen“ (Bourdieu, 1987, S. 98) im Sinne von Schemata und Struktur (Piaget, 1947) prägt und ein Dazu-Lernen und Um-Lernen ermöglicht.

Der reflexive Habitus ist nicht „angeboren, er ist erworben“ (Krais & Gebauer, 2002, S. 61). Das meint nach Bourdieu (1992, S. 46) „nichts anderes, als daß man [...] auf die Welt nur einzuwirken vermag, wenn man sie kennt: Jeder neue Bestimmungsfaktor, der erkannt wird, eröffnet einen weiteren Freiheitsspielraum“. Aus dieser Perspektive kann Mentoring auch als ein „Prozess habitueller Umstrukturierungen“ (Niestradt & Ricken, 2014, S. 104) von Schemata und Struktur betrachtet werden. Im Besonderen greift Mentoring als Beglei-

tungskonzept im Sinne von Bourdieu (1992, S. 46) auch die „emanzipatorisch[e]“ Förderung des Coachings auf, um ein Selbstwachstum zu eröffnen.

Im Kontext des Mentorings in der Pädagogik ist auch die Wortschöpfung „Pädagogik“ (Böhm, 2010, S. 750) näher zu betrachten, welche sich aus dem griechischen Begriff der „paideia“ (Bildung, Erziehung im Sinne eines Wertebegriffs; Jaeger, 1989) ableitet und nicht wie irrtümlich angenommen aus „dem antiken paidagogos (dem Sklaven, der die Knaben zur Schule führte)“ (ebd.). Der Begriff entstand nicht aus der „landläufige[n] Worterklärung pais (griech.: der Knabe) und agein (griech.: führen)“ (ebd.), sondern versteht sich vielmehr im Sinne von Isokrates (436–338 v. Chr.) als „Kulturpädagogik“ (Böhm, 2014, S. 18), also als Menschbildung, um „Gemeinschaften zu bilden“ (Böhm, 2010, S. 750). Das Mentoring in der Pädagogik und Andragogik schafft also eine Gemeinschaft zwischen Mentorinnen/Mentoren sowie Mentees und somit eine spezifische Gestaltung und Modellierung einer förderlichen Beziehungskultur.

Literaturverzeichnis

- Adler, A. (1928). *Die Technik der Individualpsychologie. Erster Teil: Die Kunst, eine Lebens- und Krankengeschichte zu lesen*. Berlin: Springer.
- Adler, A. (1931). *Wozu leben wir?* Frankfurt: Fischer.
- Adler, A. (1933). *Der Sinn des Lebens*. Frankfurt: Fischer.
- Adler, A. (1937). *Lebensprobleme: Vorträge und Aufsätze* (Aufl. 1994). Frankfurt: Fischer.
- Aebli, H. (1980). *Denken: Das Ordnen des Tuns*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ainsworth, M. D. S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale: Erlbaum.
- Ainsworth, M. D. S. & Bowlby, J. (1991). An Ethological Approach to Personality Development. *American Psychologist*, 4(46), 333–341.
- Alayoğlu, N. (2012). Mentoring: An Ancient Method of Training and Career Development. *TODADE's Review of Public Administration*, 2(6), 135–170.
- Alexander, F. & French, T. M. (1946). *Psychoanalytic therapy: Principles and application*. New York: Roland Press.
- Aluffi-Pentini, A. & Lorenz, W. (Hrsg.). (2010). *Neue Begegnungen mit Martin Buber: Urdistanzierung und In-Beziehung-Treten: Beiträge zum Symposium*, Bozen, 28.05.2009. Bozen: Bolzano University Press.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. London: Addison-Wesley Publishing.
- Astin, A. W. (1977). *Four critical years* (1st ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Backhausen, W. & Thommen, J.-P. (2006). *Coaching*. Wiesbaden: Gabler.
- Bartholomew, K. (1990). Avoidance of Intimacy: An Attachment Perspective. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7(2), 147–178. doi: 10.1177/0265407590072001
- Bartholomew, K. & Horowitz, L. M. (1991). Attachment Styles Among Young Adults: A Test of a Four-Category Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2(61), 226–244.
- Bartonek, S. & Ziegler, V. (2019). Tutoring und Coaching als Methoden des Mentorings beim Berufseinstieg von Lehrpersonen. *R&Esource: Open Online Journal for Research and Education*, 1–9.

- Bateson, G. (1985). *Ökologie des Geistes: Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Becker, P. (1995). *Seelische Gesundheit und Verhaltenskontrolle: Eine integrative Persönlichkeitstheorie und ihre klinische Anwendung*. Göttingen: Hogrefe.
- Bertalanffy, L. von. (1931). Tatsachen und Theorien der Formbildung als Weg zum Lebensproblem. *Erkenntnis*, 1(1), 361–407. Abgerufen von <http://www.jstor.org/stable/20011607> (14.02.2020)
- Biesterfeld, W. (1982). *Die literarische Utopie*. Stuttgart: Metzler.
- Bion, W. R. (1992). Lernen durch Erfahrung. In W. R. Bion (Hrsg.), *Lernen durch Erfahrung* (8. Aufl., S. 37–158). Frankfurt: Suhrkamp.
- Bischof-Köhler, D. (2011). *Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend: Bindung, Empathie, Theory of Mind*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bitsch, G. (2013). *Theoretische Fundierung einer Coaching-Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer.
- Böhm, W. (2010). Pädagogik. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 750–782). Weinheim: Beltz.
- Böhm, W. (2014). *Geschichte der Pädagogik: Von Platon bis zur Gegenwart*. München: Beck.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft* (G. Seib, Übers.). Frankfurt: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1992). Die feinen Unterschiede. In M. Steinrücke (Hrsg.) & J. Bolder (Übers.), *Die verborgenen Mechanismen der Macht* (S. 31–47). Hamburg: VSA.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss* (Reprint 1999). New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1979). The Bowlby-Ainsworth attachment theory. *The Behavioral and Brain Sciences*, 2, 637–638.
- Brisch, K. H. (2018). *Bindungsstörungen: Von der Bindungstheorie zur Therapie* (15. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brugger, W. & Schöndorf, H. (2010). *Philosophisches Wörterbuch*. München: Harl Alber Verlag.
- Buber, M. (1923). *Ich und du* (Nachdr.). Stuttgart: Reclam.
- Burke, R. J. (1984). Mentors in Organizations. *Group & Organization Studies*, 9(3), 353–372.
- Calderhead, J. & Shorrock, S. B. (1997). *Understanding Teacher Education: Case Studies in the Professional Development of Beginning Teachers*. London: Farmer Press.
- Carl, M.-O. & Feldhaus, A. (2017). Landkarte Mentoring. Eine Systematisierung offener Forschungsfragen. In V. Stein, M.-O. Carl & J. Küchel (Hrsg.), *Mentoring – Wunsch und Wirklichkeit: Dekonstruktion und Rekontextualisierung eines Versprechens* (S. 21–36). Opladen: Budrich.
- Cassidy, J. & Shaver, P. R. (Hrsg.). (2008). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Crasborn, F. & Hennissen, P. (2010). *The skilled mentor: Mentor teachers' use and acquisition of supervisory skills*. Eindhoven: TUE.
- 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.
- Derrida, J. (1967). *Grammatologie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Dubs, R. (2009). *Lehrerverhalten: Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

- DuFour, R. (2004). What Is a Professional Learning Community? *Schools as Learning Communities*, 61 (8), 6–11.
- Dumke, D. & Perle, H.-J. (1976). *Der Mentor im Schulpraktikum*. Hannover: Schroedel.
- Engel, F. (2003). Beratung – Ein eigenständiges Handlungsfeld zwischen alten Missverständnissen und neuen Positionierungen. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 52(4), 215–233.
- Fatzer, G. & Schofer, S. (2009). Coaching als Begleitung von Transformationsprozessen. Person und System entwickeln. In B. Birgmeier (Hrsg.), *Coachingwissen* (S. 385–402). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fénelon, F. de S. de L. M. (1831). *Telemach*. Ludwigsburg: Nast.
- Fénelon, F. de S. de L. M. (1984). *Die Abenteuer des Telemach* (F. F. Rückert, Übers.). Stuttgart: Reclam.
- Fichten, W. & Meyer, H. (2014). Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung. In E. Feyerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung* (S. 11–42). Münster: Waxmann.
- Fiedler, P. (2003). *Integrative Psychotherapie bei Persönlichkeitsstörungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Fiedler, P. (2017). Bedeutung der Komorbiditätsforschung für die Behandlungsplanung bei Persönlichkeitsstörungen. *Persönlichkeitsstörungen: Theorie und Therapie, Integration von Schulen in der Diagnostik und Behandlung von Persönlichkeitsstörungen*. (1), 3–13.
- Fitzek, H. (2017). Gestaltpsychologie: Figurationen einer qualitativen Psychologie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 1–16). Wiesbaden: Springer.
- Fleckisen, A. & Masius, H. (1870). *Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik*. Leipzig: Teubner.
- Frankl, V. E. (2009). *Ärztliche Seelsorge: Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse. Mit den „Zehn Thesen über die Person“* (erweiterte Auflage). München: dtv.
- Frühwirth, G. (2020). *Selbstbestimmt unterrichten dürfen – Kontrolle unterlassen können: Der Motivationsstil von Mentorinnen und Mentoren in Schulpraktika*. Wiesbaden: Springer.
- Fuhr, T. (2018). Lernen im Lebenslauf als transformatives Lernen. In C. Hof & H. Rosenberg (Hrsg.), *Lernen im Lebenslauf* (S. 83–104). Wiesbaden: Springer.
- Graf, N. & Edelkraut, F. (2017). *Mentoring: Das Praxisbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage). Wiesbaden: Springer.
- Gregorzewski, M., Schratz, M. & Wiesner, C. (2018). Exploring the Personal Mastery of Educational Leaders: FieldTransFormation360 and its Validation in the Austrian Leadership Academy. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 8 (3), 59–78.
- 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). Darmstadt: Dietrich Steinkopp.
- Gröning, K. (2006). *Pädagogische Beratung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grossmann, K., Grossmann, K. E. & Kindler, H. (2005). Early Care and the Roots of Attachment and Partnership Representations: The Bielefeld and Regensburg Longitudinal Studies. In K. E. Grossmann & K. Grossmann (Eds.), *Attachment from infancy to adulthood: The major longitudinal studies* (S. 98–136). New York: Guilford Press.

- Gudjons, H. (2006). *Pädagogisches Grundwissen: Überblick, Kompendium, Studienbuch* (9., neu bearb. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Guilford, J. P. (1965). *Persönlichkeit. Logik, Methodik und Ergebnisse ihrer quantitativen Erforschung*. Weinheim: Beltz.
- Hannich, H.-J. (2018). *Individualpsychologie nach Alfred Adler*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hazan, C. & Shaver, P. R. (1987). Romantic Love Conceptualized as an Attachment Process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3 (52), 511–524.
- Hazan, C. & Shaver, P. R. (1994). Attachment as an Organizational Framework for Research on Close Relationships. *Psychological Inquiry*, 1 (5), 1–22.
- Heckhausen, H. (1980). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.01.001>
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2011a). Clarifying pre-service teacher perceptions of mentor teachers' developing use of mentoring skills. *Teaching and Teacher Education*, 27 (6), 1049–1058. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.009>
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2011b). Clarifying pre-service teacher perceptions of mentor teachers' developing use of mentoring skills. *Teaching and Teacher Education*, 27 (6), 1049–1058. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.009>
- Hesse, E. (2008). The Adult Attachment Interview: Protocol, method of analysis, and empirical studies. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (2nd ed, S. 552–598). New York: Guilford Press.
- Hofmann, F. (2017). Wie wird man ein Könner? Überlegungen zur Struktur von Fort- und Weiterbildung zur Entwicklung von Könnerschaft. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7 (2), 147–164. <https://doi.org/10.1007/s35834-017-0184-5>
- Hofmann, F. (2020). *Authentliches und kontextsensibles Lehrerinnen- und Lehrerhandeln. Das Selbst als Quelle und Ziel pädagogischen Tuns*. Weinheim: Beltz.
- 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.
- Jackson, D. D. (1965a). Family Rules: The Marital Quid pro Quo. *Archives of General Psychiatry*, 12 (6), 589–594.
- Jackson, D. D. (1965b). The Study of the Family. *Family Process*, 4 (1), 1–20. Abgerufen von <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1545-5300.1965.00001.x>
- Jacobi, M. (1991). Mentoring and Undergraduate Academic Success: A Literature Review. *Review of Educational Research*, 61 (4), 505–532. <https://doi.org/10.3102/00346543061004505>
- Jaeger, W. (1989). *Paideia: Die Formung des griechischen Menschen*. Berlin: de Gruyter.
- Kaminski, S., Kennecke, S., Dlugosch, D. S., Weisweiler, S. & Frey, D. (2017). Mentoring. In H.-W. Bierhoff, D. Frey, N.-P. Birbaumer, J. Kuhl, W. Schneider & R. Schwarzer (Hrsg.), *Kommunikation, Interaktion und soziale Gruppenprozesse* (S. 873–900). Göttingen: Hogrefe.
- Klafki, W. (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Auflage). Weinheim: Beltz.

- Kluge, F. & Seibold, E. (1989). *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache* (Digitized 2019). New York: Walter de Gruyter.
- Köhnlein, W. (1999). Vielperspektivisches Denken – Eine Einleitung. In W. Köhnlein, B. Marquardt-Mau & H. Schreier (Hrsg.), *Vielperspektivisches Denken im Sachunterricht* (S. 9–23). Bad Heidelberg: Klinkhardt.
- Kolb, D. (2015). Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development. New Jersey: Pearson Education.
- Colbe, C. (2010). Wie wirken Gruppen? Ängstliche, depressive, histrione und narzisstische Gruppen und ihre Rückwirkung auf den Leiter – ein Beitrag auf der Basis der existenzanalytischen Strukturtheorie. *Existenzanalyse*, 1 (27), 4–10.
- Krais, B. & Gebauer, G. (2002). *Habitus*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Kruse, P. (2004). *Next practice – Erfolgreiches Management von Instabilität*. Offenbach: Gabal.
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit: Interaktionen psychischer Systeme*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J. (2018). Individuelle Unterschiede in der Selbststeuerung. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (5., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 389–422). Berlin: Springer.
- Kuhl, J. & Alsleben, P. (2012). *Manual für die trainingsbegleitende Osnabrücker Persönlichkeitsdiagnostik*. TOP. Münster: Sonderpunkt-Verlag.
- Kuhl, J. & Strehlau, A. (2014). *Handlungpsychologische Grundlagen des Coachings: Anwendung der Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI)*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Kullmann, H. (2011). Der forschende Habitus als Element der Lehrerprofessionalität – eine kritische Analyse anhand der Habituskonzeption von Pierre Bourdieu. *Trios*, 2 (6), 147–158.
- Lammers, M. (2016). *Emotionsbezogene Psychotherapie von Scham und Schuld: Das Praxishandbuch*. Stuttgart: Schattauer.
- Längle, A. (2008). Existenzanalyse als Menschenbild – Verständnis und Zugang zum Menschsein. In A. Längle & A. Holzhey-Kunz (Hrsg.), *Existenzanalyse und Daseinsanalyse* (S. 23–70). Wien: Facultas.
- Längle, A. (2009). Das eingefleischte Selbst. Existenz und Psychosomatik. *Existenzanalyse*, 2 (26), 13–34.
- Laros, A. (2015). *Transformative Lernprozesse von Unternehmerinnen mit Migrationsgeschichte*. Wiesbaden: Springer.
- Lenzen, D. (1976). Struktur, Strukturalismus und strukturelle Theorien der Erziehung und des Unterrichts. In D. Lenzen (Hrsg.), *Die Struktur der Erziehung und des Unterrichts* (S. 9–19). Kronberg: Athenäum-Verlag.
- Levinson, D. J., Darrow, C. M., Klein, E. B., Levinson, M. H. & McKee, B. (1976). Periods in the Adult Development of Men: Ages 18 to 45. *The Counseling Psychologist*, 1 (6), 21–25.
- Levinson, D. J., Darrow, C. M., Klein, E. B., Levinson, M. H. & McKee, B. (1979). *The seasons of a man's life*. New York: Ballantine Books.
- Lewin, K. (1934). Der Richtungsbegriff in der Psychologie: Der spezielle und allgemeine Hodologische Raum. *Psychologische Forschung*, 19 (1), 249–299. <https://doi.org/10.1007/BF02409743>
- Lippmann, E. (2006). *Coaching. Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

- Ludwig, S. & Hilker, F. (1955). Elsa Gindler zum 70. Geburtstag. *Bildung und Erziehung*, 8 (01), 321–323. <https://doi.org/10.7788/bue-1955-jg44>
- Main, M. (2000). The Organized Categories of Infant, Child, and Adult Attachment: Flexible vs. Inflexible Attention Under Attachment-Related Stress. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 48 (4), 1055–1096. <https://doi.org/10.1177/0003065100048004> 1801
- Main, M., Hesse, E. & Hesse, S. (2011). Attachment Theory and Research: Overview with suggested applications to child custody. *Family Court Review*, 49 (3), 426–463. <https://doi.org/10.1111/j.1744-1617.2011.01383.x>
- Main, M., Kaplan, N. & Cassidy, J. (1985). Security in Infancy, Childhood, and Adulthood: A Move to the Level of Representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1/2), 66. <https://doi.org/10.2307/3333827>
- Martens, J. U. & Kuhl, J. (2013). *Die Kunst der Selbstmotivierung: Neue Erkenntnisse der Motivationsforschung praktisch nutzen* (5. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Mena, J., Hennissen, P. & Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 66, 47–59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.024>
- Merriam, S. (1983). Mentors and Protégés: A Critical Review of the Literature. *Adult Education*, 33 (3), 161–173. <https://doi.org/10.1177/074171368303300304>
- Mezirow, J. (1991). Transformative Dimensions of Adult Learning. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mollenhauer, K. & Müller, C. W. (Hrsg.). (1965). *Führung und Beratung in pädagogischer Sicht*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Moustakas, C. E. (1999). *Phenomenological research methods* (6. Auflage). Thousand Oaks: Sage.
- Müri, P. (1993). *Chaos-Management: Die kreative Führungsphilosophie*. München: Heyne.
- Nestmann, F. (1988). Beratung. In G. Hörmann & F. Nestmann (Hrsg.), *Handbuch der psychosozialen Intervention* (S. 101–113). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- 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 Bourdieu'schen Theorem der kulturellen Passung* (S. 99–124). Wiesbaden: Springer.
- Nittel, D. & Meyer, N. (2018). Pädagogische Begleitung: Handlungsform und Systemmerkmal. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21 (5), 1063–1082. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0797-4>
- 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. <https://doi.org/10.1177/0265407598153002>
- Parsons, T. (1976). *Zur Theorie sozialer Systeme*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Perkhofer-Czapak, M. & Potzmann, R. (2016). *Begleiten, Beraten und Coachen*. Wiesbaden: Springer.
- Perls, L. (1989). Begriffe und Fehlbegriffe der Gestalt-Therapie. In M. Sreckovic (Hrsg.), *Leben an der Grenze: Essays und Anmerkungen zur Gestalt-Therapie* (3. Aufl, S. 105–114). Köln: Humanist. Psychologie.
- Petzold, H. G. (2003). *Integrative Therapie: Modelle, Theorien und Methoden für eine schulen-übergreifende Psychotherapie*. Paderborn: Junfermann.

- Petzold, H. G. & Orth, I. (2005). Sinn, Sinnerfahrung, Sinnstiftung als Thema der Psychotherapie heute – Einige kritische Reflexionen. In H. G. Petzold & I. Orth (Hrsg.), *Sinn, Sinnerfahrung, Lebenssinn in Psychologie und Psychotherapie* (Bd. 2, S. 23–56). Bielefeld: Aisthesis.
- Phillips, G. M. (1979). The peculiar intimacy of graduate study: A conservative view. *Communication Education*, 28 (4), 339–345. <https://doi.org/10.1080/03634527909378376>
- Piaget, J. (1947). *Psychologie der Intelligenz*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Piaget, J. (1976). Genese und Struktur in der Psychologie. In D. Lenzen (Hrsg.), *Die Struktur der Erziehung und des Unterrichts* (S. 41–52). Kronberg: Athenäum-Verlag.
- Pikowsky, B. & Wild, E. (2009). Pädagogisch-psychologische Beratung. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 429–455). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Priel, B. & Shamai, D. (1995). Attachment style and perceived social support: Effects on affect regulation. *Personality and Individual Differences*, 19 (2), 235–241. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(95\)91936-T](https://doi.org/10.1016/0191-8869(95)91936-T)
- Rabenstein, S. (2017). *Individualpsychologie und Neurowissenschaften: Zur neurobiologischen Fundierung der Theorien Alfred Adlers*. Münster: Waxmann.
- Rajuan, M., Beijaard, D. & Verloop, N. (2007). The role of the cooperating teacher: Bridging the gap between the expectations of cooperating teachers and student teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15 (3), 223–242. <https://doi.org/10.1080/13611260701201703>
- Rauen, C. (2014). Coaching (3., überarbeitete und erweiterte Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Riedenauer, M. (2004). Philosophie des Coaching: Anthropologische, hermeneutische und ethische Implikationen. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 11 (4), 365–378. <https://doi.org/10.1007/s11613-004-0039-5>
- Riemann, F. (1961). *Grundformen der Angst. Eine tiefenpsychologische Studie*. München: Reinhardt.
- Roberts, A. (2000). Mentoring Revisited: A phenomenological reading of the literature. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 8 (2), 145–170. <https://doi.org/10.1080/713685524>
- Rogers, C. R. (1959). *Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen*. Köln: Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie.
- Roscher, W. H. (1889). *Ausführliches Lexikon der griechischen und römischen Mythologie*. 1. Band (Digitized 2012). Leipzig: Teubner.
- Roscher, W. H. (1884). *Ausführliches Lexikon der griechischen und römischen Mythologie*. 2. Band, Zweite Abteilung. LAAS – MYTON (Digitized 2012). Leipzig: Teubner.
- Roscoe, R. D. & Chi, M. T. H. (2007). Understanding Tutor Learning: Knowledge-Building and Knowledge-Telling in Peer Tutors' Explanations and Questions. *Review of Educational Research*, 77 (4), 534–574. <https://doi.org/10.3102/0034654307309920>
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik* (Bd. 2). Hannover: Schroedel.
- Schmidt, J. A. & Wolfe, J. S. (1980). The Mentor Partnership: Discovery of Professionalism. *NASPA Journal*, 3 (17), 45–51.
- Schmitt-Maass, C. (2018). *Fenelons telemaque in der deutschsprachigen Aufklärung (1700–1832)*. Boston: De Gruyter.

- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schratz, M., Hartmann, M. & Schley, W. (2010). *Schule wirksam leiten. Analyse innovativer Führung in der Praxis*. Münster: Waxmann.
- Schratz, M. & Wiesner, C. (2019). Pädagogische Führung – Kompetenzprofil und Kompetenzentwicklung von Schulleiterinnen und Schulleitern. In U. Steffens & P. Posch (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität und Schulqualität* (S. 415–442). Münster: Waxmann.
- 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*. <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-2>
- Schreiner, C. & Wiesner, C. (2019, September). *The Role of the Local School Authorities in Quality Development Processes in Austrian Schools. How to Support Supervisors' Evaluative Judgement*. Vortrag auf der European Educational Research Association (EERA), European Conference on Educational Research (ECER), Hamburg.
- Schulmeister, R. (2004). Didaktisches Design aus hochschuldidaktischer Sicht – Ein Plädoyer für offene Lernsituationen. *Didaktik und Neue Medien. Konzepte und Anwendungen in der Hochschule* (S. 19–49). Münster: Waxmann.
- Schultz-Hencke, H. (1931). *Schicksal und Neurose. Versuch einer Neurosenlehre vom Bewusstsein her*. Jena: Fischer.
- Schütz, H. (1868). *Fénelon's Abenteuer des Telemach literarhistorisch und kritisch dargestellt von Hermann Schütz*. Minden: Bruns.
- Sills, C., Lapworth, P. & Desmond, B. (2012). *An Introduction to Gestalt*. London: SAGE.
- Söder, J. (2009). Zu Platons Werken. In C. Horn, J. Müller & J. R. Söder (Hrsg.), *Platon-Handbuch: Leben, Werk, Wirkung*. Stuttgart: Metzler.
- Stacey, R. D. (1996). *Strategic management & organisational dynamics* (2nd ed). London: Pitman.
- Stark, C. (2009). Funktionalismus. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Theorien* (S. 161–177). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Stolze, H. (2007). Bewegen-Besinnen-Begreifen-Bedeuten. Symbolisieren in der Körperpsychotherapie. In G. Marlock & H. Weiss (Hrsg.), *Handbuch der Körperpsychotherapie* (S. 442–449). Stuttgart: Schattauer.
- Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (2007). *Beltz-Lexikon Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Vaillant, G. E. (1977). *Adaptation to life*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vetter, H. (2007). Was ist Phänomenologie? *Existenzanalyse*, 2 (Das wesentliche Sehen. Phänomenologie in Psychotherapie und Beratung.), 4–10.
- Vollmer, W. (1836). *Wörterbuch der Mythologie aller Nationen*. Stuttgart: Hoffmann'sche Verlags-Buchhandlung.
- von Saldern, M. (2010). *Systemische Schulentwicklung. Von der Grundlegung zur Innovation*. Nordstedt: Books on Demand.
- Voss, J. H. (1843). *Homers Odyssee*. Übersetzt von Joh. Heinr. Voss (A. Voss, Hrsg.). Leipzig: Immanuel Müller.
- Wagenschein, M. (1968). *Verstehen lehren: Genetisch – sokratisch – exemplarisch*. Weinheim; Basel: Beltz.

- 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>
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B. & Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*. New York: Norton.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B. & Jackson, D. D. (1969). *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien* (Reprint 2011). Bern: Huber.
- Watzlawick, P., Beavin, J. & Jackson, D. (2017). Some Tentative Axioms of Communication. In C. D. Mortensen (Hrsg.), *Communication Theory* (S. 275–288). New York: Routledge.
- 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. (2015). Von der Unbelehrbarkeit der Theorien. Konkurrenz anstatt Wechselbeziehungen oder die Vielfalt der Teile anstatt der Wahrnehmung einer Gestalt. In E. Rauscher (Hrsg.), *Von der Lehrperson zur Lehrpersönlichkeit* (S. 13–24). Innsbruck: Studienverlag.
- Wiesner, C. (2019a). Das Modell der Feldtransformation: Chancen und Möglichkeiten. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Dobbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Pra-xistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 207–240). Münster: Waxmann.
- Wiesner, C. (2019b). Die Arbeit mit Gruppengestalten: Existenzanalyse, Feldtransformation und Beziehungspädagogik. *Erziehung & Unterricht*, 5/6 (169), 433–442.
- Wiesner, C. (2020, Februar). *Dynamik und Struktur der Schulentwicklungsbegleitung. Bewegungen, Bewegungsrichtungen und Ausrichtungen*. Keynote auf der Fachtagung „Schulentwicklung & Schulentwicklungsberatung“, am 28.02.2020 Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- 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* (S. 250–296). Münster: Waxmann.
- Wiesner, C., George, A. C., Kemethofer, D. & Schratz, M. (2015). School Leadership in German Speaking Countries with an emphasis on Austria: A Re-Vision. *Ricercazione*, 7 (2), 65–90.
- Wiesner, C., Gregorzewski, M. & Kemethofer, D. (2017, August). *Evidence-informed school leadership: An innovative framework and first empirical findings*. Vortrag auf der European Educational Research Association (EERA), European Conference on Educational Research (ECER), Copenhagen.
- 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* (S. 81–98). Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Wiesner, C. & Schreiner, C. (2019a). 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.), *Pra-xistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 207–240). Münster: Waxmann.

- fens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 79–140). Münster: Waxmann.
- Wiesner, C. & Schreiner, C. (2019b, September). *Improving and Developing Teaching Based on Students' Assessment Data. A New Understanding of Learning Communities and Professional Evaluative Judgement*. Vortrag auf der European Educational Research Association (EERA), European Conference on Educational Research (ECER), Hamburg.
- Wiesner, C. & Schreiner, C. (2019c, September). *Wie kommt das Neue ins System? – Das Modell der Feldtransformation*. Vortrag auf der World Education Leadership Symposium (WELS): Responsible Leadership, Zug.
- Wiesner, C. & Schreiner, C. (2020). Führungshandeln im Rahmen der evidenzorientierten Qualitätsentwicklung: Perspektiven der Schulaufsicht. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (S. 189–215). Münster: Waxmann.
- Wiesner, C., Schreiner, C. & Breit, S. (2018, September). *Reflection and Proflection in Schools: What are schools really doing with data? Innovative Contributions to School and Classroom Development*. Vortrag auf der European Educational Research Association (EERA), European Conference on Educational Research (ECER), Bolzano.
- 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* (S. 161–188). Münster: Waxmann.
- Wilson, R. C., Graf, J. G., Dienst, E. R., Wood, L. & Barry, J. L. (1975). *College professors and their impact on students*. New York: Wiley.
- Winter, D. G. (1996). *Personality: Analysis and interpretation of lives*. New York: McGraw-Hill.
- Yinger, M. J. (1965). *Toward a Field Theory of Behavior. Personality and Social Structure*. New York: McGraw-Hill.

Franz Hofmann

Die Bedeutung des Selbstzugangs für Mentoring-Prozesse

Der Weg von der „Qual der Wahl“ zur Selbststeuerung der
persönlichen professionellen Entwicklung

Abstract

Ausgehend von empirischen Befunden, dass Lehramtsstudierende über eher niedrige Werte bei der Fähigkeit des Selbstzugangs verfügen, widmet sich der Beitrag der Frage, wie es auch in der Lehrer/innen-Bildung und in der beruflichen Induktion gelingen kann, die wichtigen didaktischen Prinzipien der Differenzierung und Individualisierung zu realisieren. In der Diskussion wird deutlich, dass zunächst Entwicklungsprozesse in Richtung eines stabileren Selbstzugangs bei Lehramtsstudierenden unterstützt werden müssen; erst auf dieser Basis können Wahlmöglichkeiten im Studium oder etwa eine Wahlfreiheit bei der Frage der Begleitung durch eine Mentorin/einen Mentor bedürfnisgeleitet genutzt werden. Abschließend wird die Bedeutung eines dynamischen Fähigkeitskonzepts, das auf den Selbstzugang fokussiert ist, einem statischen Fähigkeitsselbstkonzept gegenübergestellt, das in vielen empirischen Studien genutzt wird (das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartungen). Mit dieser Gegenüberstellung (dynamisches vs. statisches Konzept) wird verdeutlicht, dass Kompetenzzugewinn eher bei einer Perspektive theoretisch modelliert werden kann, die auf Selbstzugang fokussiert, weil unter der Perspektive der Persönlichkeits-System-Interaktion-Theorie betrachtet interne Misserfolgsattributionen nicht per se als selbstwertschädlich postuliert werden müssen, sondern wesentlich zu einer kontinuierlichen, professionellen Kompetenzentwicklung beitragen.

1 Mentoring – unterstützend für alle Berufseinsteiger/innen?

Es gilt in der Lehrer/innen-Bildungsforschung als unbestritten, dass neu in den Beruf eintrtende Lehrpersonen mit zahlreichen Herausforderungen konfrontiert sind, auf die sie durch noch so intensive Praktika während der tertiären Ausbildung nicht umfassend und endgültig so vorbereitet werden können, dass damit eine solide Bewältigung der Einstieghürden determiniert werden könnte (vgl. zu den Herausforderungen Hericks, 2009 sowie Keller-Schneider, 2010). Forschungsergebnisse zum Berufseinstieg von Lehrpersonen konvergieren derzeit zwar nicht im Konsens darüber (vgl. die Forderung nach intensiverer Forschung bei Keller-Schneider & Hericks, 2011, S. 308 ff.; vgl. auch die hohen Standardabweichungen bei der wahrgenommenen Unterstützung bei Alles et al., 2019), aber zumindest in substantiellen Hinweisen darauf, dass begleitende Maßnahmen im Sinne eines Mentorings insgesamt als im Hinblick auf die professionelle Entwicklung der Berufseinsteiger/innen

eher förderlich bezeichnet werden können. Bei den entsprechenden empirischen Studien (z. B. Beer et al., 2014 sowie 2016) wird aber bislang wenig Wert auf eine differenzielle Perspektive im Sinne der nachfolgend genannten Frage gelegt: Für welche Junglehrer/innen mit welchen dispositionellen Eingangsvoraussetzungen gelten diese empirisch gestützten Hinweise in stärkerem Ausmaß bzw. für welche hätte – im Extrem gedacht – die *Verpflichtung*, sich durch eine Mentorin/einen Mentor begleiten zu lassen, möglicherweise sogar entwicklungshinderliche Konsequenzen? (Long, 1997; Yuan, 2016). Dass es bei solchen Eingangsvoraussetzungen deutliche Unterschiede gibt, die sich in den Standardabweichungen „verstecken“, sei an folgenden zwei Beispielen verdeutlicht:

- Die Notwendigkeit einer differenziellen Betrachtung lässt sich am Merkmalsbündel der Selbstkompetenzen zeigen, das für Lehramtsstudierende und Lehrpersonen gleichermaßen von hoher Berufsrelevanz ist (vgl. Hofmann, 2020; Kuhl & Hofmann, 2019): Betrachtet man ausgewählte Lehramtsstudierende im Hinblick darauf, wie stressresistent einzelne Selbstkompetenzen wie die Selbstberuhigung (in angespannten Unterrichtssituationen), das Umsetzen von Absichten, die Misserfolgsbewältigung oder das Selbstgespür (Gefühl für eigene Bedürfnisse auch in Drucksituationen; für alle diese Kompetenzen vgl. Kuhl, 2004) ausgeprägt sind, zeigt sich, dass bei einzelnen Lehramtsstudierenden eine solche Stressresistenz stärker gegeben ist als bei anderen – und damit bisweilen auch stärker als bei potenziellen Mentorinnen/Mentoren (vgl. Abb. 1; vgl. insgesamt Keller et al., 2018a).

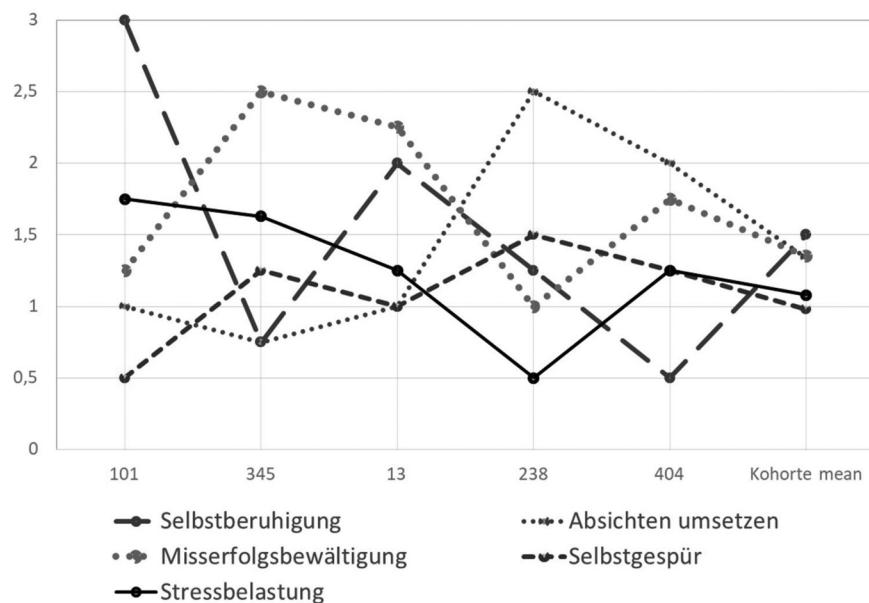


Abbildung 1: Ausgewählte Selbststeuerungsfähigkeiten samt Ausmaß der berichteten Stressbelastung; Lehramtsstudierende ($N > 595$); Auswahl von fünf Profilen; vgl. Keller et al., 2018a.

- Die Notwendigkeit einer differenziellen Betrachtung lässt sich auch an einem Vergleichswert zeigen, der für unterrichtliches Handeln von Relevanz ist (vgl. Hofmann & Salzgeber, 2017; Kuhl & Hofmann, 2019; Siwek-Marcon, 2019): „Aufgabenbezogenes Helfen“ (im Sinne des Motivs der charismatischen Führung; Machtmotiv im Modus 2) und „dominantes Agieren“ (im Sinne des Dominanzmotivs; Machtmotiv im Modus 4) sind persönlichkeitspsychologisch betrachtet zwei unterschiedliche Möglichkeiten, das für den Lehrerberuf konstitutive Machtmotiv zu realisieren (vgl. Hofmann, 2020); welche Tendenz nun neuronal stärker ausgeprägt ist, lässt sich durch operante Testverfahren wie den Operanten Multi-Motiv-Test (OMT; vgl. Kuhl, 2013) einschätzen. Ein Vergleich zwischen der Stärke dieser beiden Motive „charismatische Führung“ und „Dominanz“ zeigt bezüglich der beiden Gruppen „Lehramtsstudierende“ und „Lehrpersonen“, dass Lehramtsstudierende eine günstigere Motivausprägung als Lehrpersonen aufweisen (vgl. Abb. 2).

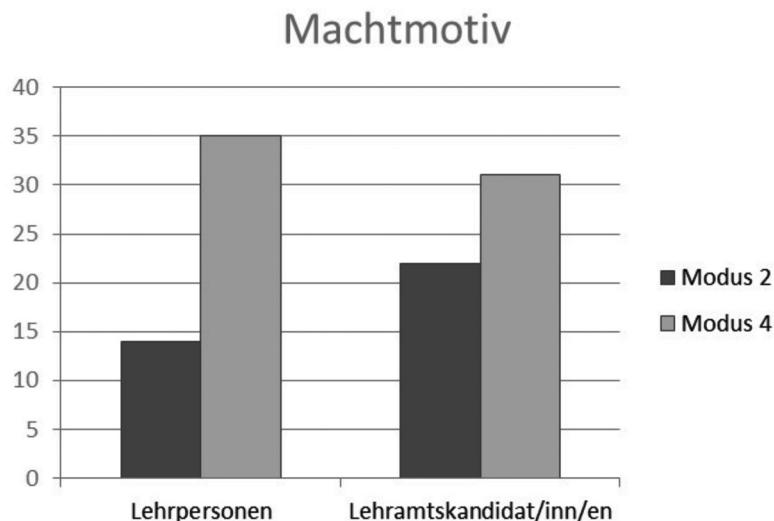


Abbildung 2: Zwei Umsetzungsformen des Machtmotivs im Vergleich der beiden Gruppen „Lehramtsstudierende“ ($N > 642$) und „Lehrpersonen“ ($N = 238$), gemessen mit dem OMT; eigene Erhebungen seit 2013.

Vor dem Hintergrund solcher differenzieller Befunde ist es von Bedeutung, die Tatsache der Verpflichtung zum Mentoring näher in den Blick zu nehmen, zumal es Schulverwaltungen gibt, die es Junglehrerinnen/Junglehrern nicht freistellen, ob sie im ersten Dienstjahr durch eine entsprechend ausgebildete Mentorin/einen entsprechend ausgebildeten Mentor unterstützt werden wollen, sondern sie in eine solche Konstellation zwingen: Mentoring scheint für die Bewältigung des Berufseinstiegs als generell bedeutsam angenommen zu werden (vgl. Herzog & Munz, 2010, S. 78 ff.) bzw. wird damit die Hoffnung verbunden, die Verweildauer im Beruf, die in den ersten drei bis fünf Jahren gefährdet erscheint, zu erhöhen (vgl. Keller-Schneider, 2010, S. 47 ff.). Nichtsdestotrotz scheinen das Spektrum

und das Ausmaß der Angebote stark zwischen den schulartspezifischen, regionalen und nationalen Ebenen zu variieren (für einen Ländervergleich der Begründungen der Sinnhaftigkeit vgl. Blömeke & Paine, 2009). So wird etwa – aus internationaler Perspektive – für das österreichische Schulwesen ein insgesamt signifikant geringeres Angebot an formellen und informellen Einführungselementen für die schulische Berufspraxis berichtet (Höller, Toferer & Winter, 2019).

Es soll daher in diesem Beitrag ein Gedankenexperiment dahingehend gemacht werden, ob denn eine grundsätzliche Freiheit, dass sich Berufseinsteiger/innen durch eine Mentorin/ einen Mentor begleiten lassen oder nicht, eine bessere Lösung darstellen würde, weil mit ihr viele negative Begleiterscheinungen vermieden würden, die mit einer fixen und vonseiten der Berufseinsteigerin/des Berufseinsteigers nicht beeinflussbaren Tandem- oder (wie im Fall der Induktionsphase) Gruppenbildung verbunden sind (z. B. Beeinflussungsprozesse durch die Mentorinnen/Mentoren in Richtung einer Deprofessionalisierung, etwa aus Gefühlen der Überforderung heraus; vgl. Herzog, 2012). Es stellt sich für diesen Beitrag also die Frage, in welchem Ausmaß Junglehrer/innen mit – wie im empirischen Eingangsbeispiel gezeigt – sehr unterschiedlich ausgeprägten Selbstkompetenzen oder Motiven produktiv im Sinne ihrer eigenen Entwicklungsförderung mit diesem eröffneten Freiraum umgehen könnten: Im optimalen Fall würden die betreffenden Personen für sich selbst (im Sinne einer Selbsteinschätzung) ein ganzheitliches Urteil dahingehend treffen, welche Kompetenz- respektive Entwicklungsbereiche (Schüler/innen-Orientierung, Classroom Management, Unterrichtsstil, authentisches Auftreten u. a. m.; vgl. die unterschiedlichen Akzentuierungen auf internationaler Ebene in Blömeke & Paine, 2009) ihnen persönlich wichtig sind, in welchem Ausmaß sie sich von einer Unterstützung durch eine Mentorin/einen Mentor eine Stimulierung erhoffen und schließlich welche konkrete Person sie ggf. diesbezüglich als Begleiter/in gerne an ihrer Seite hätten, weil die Passung zwischen ihren Bedürfnissen und den Ressourcen der Mentorin/des Mentors gegeben ist.

2 The freedom of choice – eine verlockende, aber ambivalente Strategie

Um einen wissenschaftlichen Diskurs zu diesen Mentoring-Aspekten zu unterstützen, wird im Rahmen des Beitrags der Frage nachgegangen, in welchem Ausmaß die Annahme begründet ist, dass durch die Ermöglichung einer Wahlfreiheit *die Junglehrer/innen*, die von einer Betreuung profitieren würden, sich auch tatsächlich *für* ein Mentoring entscheiden und umgekehrt: dass *die Junglehrer/innen*, die sich – unter welchen von ihnen als wichtig erachteten Dimensionen auch immer – für ausreichend gerüstet für den Eintritt in den Berufsalltag fühlen, auf eine solche Begleitung verzichten würden.

Unter theoretischer Perspektive ist dafür zu klären, welche und wie valenzierte Auswirkungen das Eröffnen von Wahlmöglichkeiten bei unterschiedlich disponierten Menschen mit sich bringt. Die oft formulierte Annahme, dass das Anbieten von Wahlmöglichkeiten die intrinsische Motivation der betreffenden Personen fördert (vgl. Martinek & Hofmann, 2015; Martinek et al., 2018b; Martinek et al., im Druck), erscheint für diesen Kontext nicht differenziert genug: Man stelle sich beispielsweise eine Lehramtsstudentin/einen Lehramtsstudenten vor, der/dem im Laufe der Erziehung oder der schulischen Bildung immer wieder konkrete und enge Vorgaben gemacht wurden und die/der angehalten wurde, den Vorstel-

lungen anderer (Leistungsniveau in der Schule, Studien- und Berufswahl) zu entsprechen; für Lehramtsstudierende ist das aufgrund des veritablen Vererbungsgrads der Berufswahl eine durchaus ernstzunehmende Konstellation (vgl. dazu auch Rothland, König & Drahmann, 2015; vgl. zur motivationalen Disposition auch Keller et al., 2018b). Da solche Studierenden selten Gelegenheit hatten, zu erfahren, was ihnen persönlich bedeutsamer ist als anderes und welche Bedürfnisse sie persönlich haben (dieser psychische Prozess ist ja eine wichtige Voraussetzung für intrinsisch motiviertes Agieren), stellt sich die Frage, wie denn Personen, die mit hoher Wahrscheinlichkeit in einem mehr oder weniger stark ausgeprägten Zustand der Selbstentfremdung (vgl. Kuhl, 2010, S. 425; vgl. auch Kazén et al., 2003; Baumann et al., 2003) leben, durch Wahlmöglichkeiten Freiräume für das Ausleben eigener Bedürfnisse nutzen sollen, wenn sie denn keinen Zugang zu diesen Bedürfnissen haben (vgl. Kossak, 2015). Das genannte Beispiel verdeutlicht die Notwendigkeit, eine theoriegeleitete Antwort auf die Frage zu finden, über welche Persönlichkeitseigenschaften abgeschätzt werden kann, in welchem Ausmaß „the freedom of choice“ mehr oder weniger motivational förderliche Prozesse in Gang setzt (vgl. dazu Reeve, Nix & Hamm, 2003), sodass – wenigstens an dieser Stelle des Bildungsprozesses – der viel zitierte „Matthäus-Effekt“ (vgl. Stanovich, 1986) nicht wieder bewirkt, dass die, die schon über gute Grundlagen verfügen, weil sie Bildungsmöglichkeiten nutzen, gewinnen und andere mit ungünstigeren Voraussetzungen noch stärker zurückbleiben (vgl. für den Bereich der schulischen Bildung dazu Bruneforth et al., 2012; vgl. für den Bereich der Fort- und Weiterbildung Müller et al., 2019).

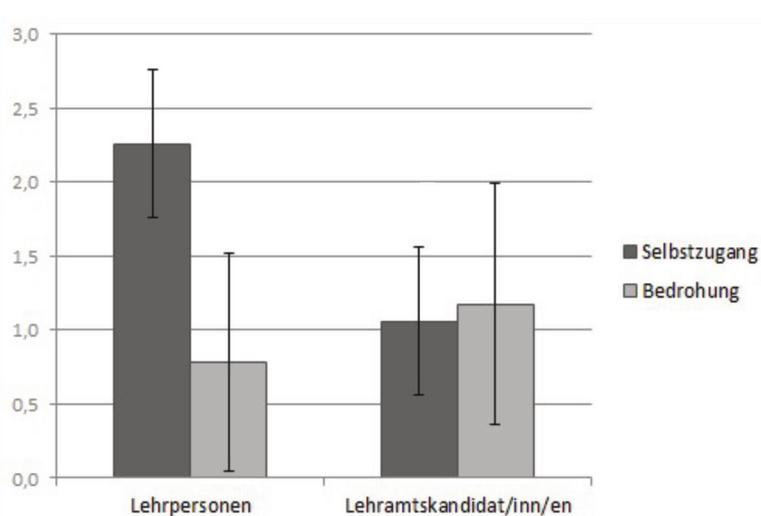
2.1 Die Bedeutung des Selbstzugangs im Verständnis der Persönlichkeits-System-Interaktionen-Theorie (Kuhl)

Für die theoretische Fundierung dieses Beitrags wird die zentrale These aufgestellt, dass die individuelle Fähigkeit zur Etablierung des Selbstzugangs ausschlaggebend dafür ist, in welchem Ausmaß zugestandene Wahlmöglichkeiten in selbstkongruenter und damit in entwicklungsförderlicher Art und Weise genutzt werden können (vgl. etwa auch Hofmann & Carmignola, 2016). Unter dem Begriff des Selbstzugangs wird im Sinne der Persönlichkeits-System-Interaktionen-Theorie nach Kuhl (kurz: PSI-Theorie; vgl. Kuhl, 2001 und 2010) die Fähigkeit einer Person verstanden, in Entscheidungssituationen einen Abgleich zwischen den sich äußerlich bietenden Optionen und den im Selbstsystem gespeicherten Bedürfnissen, Idealen, Wünschen, Interessen und Werten vorzunehmen. So ist sie in der Lage, eine solche Entscheidung zu fällen, die als kongruent zu den eigenen Idealen, Bedürfnissen und Werten gefühlt wird (vgl. Kazén et al., 2003). Es wurde bereits im weiter oben geschilderten Beispiel darauf hingewiesen, dass diese Fähigkeit insbesondere aufgrund sozialisationsbedingter Erfahrungen nicht als bei allen Menschen jederzeit selbstverständlich verfügbar anzunehmen ist (Zusammenhänge mit dem Erziehungsstil der Eltern; dem lebenspraktischen Entscheidungsverhalten der Eltern, dem ja Modellwirkung zuzusprechen ist; vgl. dazu im Detail unter funktionsanalytischer Perspektive Kuhl & Keller, 2008). Es ist vielmehr davon auszugehen, dass die Bahnung des Selbstzugangs graduell sehr unterschiedlich gelingt, d. h. von Menschen als unterschiedlich schwierig bis in einzelnen Situationen unmöglich erlebt wird (vgl. dazu im Detail Baumann & Kuhl, 2003; Kuhl, 2004). Insbesondere in Stresssituationen, in denen eine solche Bahnung das Mittel der Wahl und besonders wichtig wäre, weil sie eine ganzheitlich-problemlösende Wirkung entfalten würde, gelingt

sie vielen Menschen nur unzureichend (vgl. Kossak, 2015) und für sie wird die Wahl sprichwörtlich zur Qual; der hauptsächliche Grund dafür liegt in der Tatsache, dass die betreffende Person für die Bahnung des Selbstzugangs einen Hemisphärenwechsel bewerkstelligen muss. Stress bewirkt – gemäß dem bekannten Phänomen, dass dieser einen Tunnelblick provoziert (vgl. die zweite Modulationsannahme der PSI-Theorie in Kuhl, 2001, S. 164 ff.) – eine linkshemisphärische Informationsverarbeitung, das Selbstsystem als Ort persönlich relevanter Ideale und Bedürfnisse ist aber rechtshemisphärisch lokalisiert (vgl. dazu die dafür entscheidende PSI-Ebene vier in Kuhl, 2010, S. 211 ff.). Einem solchen theoretischen Verständnis zufolge gelingt Menschen, die über gut elaborierte Selbststeuerungsfähigkeiten verfügen (vgl. Kuhl, 2004), die Bahnung des Selbstzugangs und damit auch unter Stressbedingungen selbstkongruentes Verhalten besser. Es ist begründet davon auszugehen, dass die Letztgenannten, wird ihnen eine Wahlfreiheit zugestanden, eher selbstkongruente, entwicklungsförderliche Entscheidungen im Hinblick auf die eröffneten Alternativen treffen und die gewährten Entscheidungsräume besser nutzen können (Kuhl, Quirin & Koole, 2015; Ryan, Kuhl & Deci, 1997).

2.2 Ausprägung des Merkmals „Selbstzugang“ bei Lehramtsstudierenden

Wie ist es nun um die Qualität des Selbstzugangs in der Kohorte der Lehramtsstudierenden bestellt? In der PSI-Theorie wird dieses Merkmal mit einer Subdimension des Selbststeuerungsinventars gemessen, die sich aus drei Subskalen zusammensetzt (Selbstgespür in Stresssituationen, Misserfolgsbewältigung und Integration von Widersprüchlichem; vgl. Fröhlich & Kuhl, 2003). Bei der Interpretation ist wichtig, die Ausprägung des Merkmals am Ausmaß der gefühlten Bedrohung zu relativieren (Stressfaktor für Selbstzugang), um eine Aussage darüber treffen zu können, in welchem Ausmaß die Fähigkeit zum Selbstzugang auch in angespannten Situationen zur lebenspraktischen Bewältigung der Situation zur Verfügung steht (vgl. Ritz-Schulte, Schmidt & Kuhl., 2008).



*Abbildung 3:
Ausprägung
des Merkmals
Selbstzugang,
relativiert
am Wert für
Bedrohung im
Vergleich der
beiden Gruppen
„Lehramtsstu-
dierende“ (N =
569) und „Lehr-
personen“ (N >
595), gemessen
mit dem Selb-
steuerungsin-
ventar.*

Der für ein entwicklungsförderliches Wahlverhalten grundlegend bedeutsame Parameter des Selbstzugangs (Fühlen der eigenen Bedürfnisse und Entwicklungsziele, durchaus im Kontext mit erlebten Misserfolgen und deren konstruktiver Verarbeitung) ist – im Mittelwert betrachtet – bei Lehramtsstudierenden in Relation zur gefühlten Bedrohung (im Sinne innerer Unsicherheit; vgl. Kuhl & Alsleben, 2009) niedrig ausgeprägt (vgl. Abb. 3; $M = 1.06$; $SD = .64$; auf einer vierstufigen Skala von 0–3); lediglich 10 % der Stichprobe weisen Selbstzugangs-Werte zwischen 2 und 3 auf (vgl. dazu auch Keller et al., 2018a). Wirft man noch einmal einen Blick auf die anfangs präsentierten ausgewählten individuellen Profile, ist ersichtlich, dass die Fähigkeit zum Selbstgespür durchaus auch gut bedrohungsresistent entwickelt sein kann (vgl. die Versuchsperson Nr. 238 [Abb. 1], die im Hinblick auf alle angeführten Selbststeuerungsfähigkeiten über der Stresslinie liegt).

Das bedeutet, dass auf der Basis der hier referierten PSI-theoretischen Grundlagen anzunehmen ist, dass einem Großteil der Lehramtsstudierenden die Entscheidung pro oder contra Mentoring unter dem Aspekt der Entwicklungsförderung („Welche Entwicklungsziele verfolge ich in der ersten Etappe meines Berufseinstiegs? Welche Mentorin/welcher Mentor kann mich dabei am besten unterstützen?“) – würde eine solche denn in den gesetzlichen Bestimmungen freigestellt sein –, schwerfallen würde; sie würden die Qual der Wahl haben und sich wahrscheinlich ohne externe Hilfe nicht imstande sehen, für sie zufriedenstellende Entscheidungen zu treffen.

Neben introjizierten Erwartungen vonseiten der Schulleitungen oder dem inneren Druck aus dem Sozialvergleich mit den Peers, die den beruflichen Einstieg mit oder gerade ohne Mentor/in wagen wollen, als hinderliche Faktoren in Zusammenhang mit einer selbstkongruenten Entscheidung findet sich auch ein empirisches Indiz für den postulierten Befund: Alles et al. (2019) berichten in ihrer Studie zur Einschätzung der Mentoring-Qualität von erhöhten Standardabweichungen in den Ratings der Mentees. Die Mittelwerte zur Frage der Kritikqualität durch die Mentorinnen/Mentoren, die Einschätzung des Ertrags aus den Reflexionsgesprächen und anderen Items sind durchwegs hoch (nahe am Wert 4 auf einer 5-teiligen Skala), was sich dadurch erklären ließe, dass Lehramtsstudierende mit eher geringen Selbstzugangswerten einen intropunitiven Stil aufweisen, sehr bereitwillig Rückmeldungen aufnehmen und auch in ihrer Mentee-Rolle gewissenhaft agieren wollen. Es gibt aber unter den Mentees immerhin ca. 15 %, die keine gute Kritikkompetenz attestieren: Das kann als ein Hinweis darauf interpretiert werden, dass es in der Kohorte auch selbstbewusstere Mentees gibt, die die Angebote ihrer Mentorinnen/Mentoren deutlich weniger positiv einschätzen – unabhängig von der Frage, ob sie das zu Recht so sehen oder nicht.

3 Implikationen aus niedrigen Selbstzugangsfähigkeiten für Mentoring

Die berichteten Selbstzugangsbefunde haben in mehrerer Hinsicht markante Implikationen für die Lehrer/innen-Bildung:

- Eine erste Implikation aus diesen Befunden ergibt sich für die immer wieder geäußerte Kritik an Lehramtscurricula, diese seien zu eng strukturiert (vgl. Grützmacher & Jaeger, 2010) und die Anzahl der angebotenen Wahlmöglichkeiten sei unter allen Umständen auszuweiten (vgl. Martinek et al., im Druck). Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass niedrige Selbstzugangswerte keine individuell bedürfnisgeleiteten Wahlprozesse ver-

muten lassen, stellt sich die Frage, ob die curricular eröffneten Wahlmöglichkeiten von vielen Lehramtsstudierenden überhaupt im Sinn der Curriculumsplaner/innen genutzt werden können oder ob nicht eher ökonomisch-pragmatische Aspekte (etwa Lern- und Zeitaufwand für die Erbringung der Leistungsnachweise bei einzelnen Vortragenden) bei den jeweiligen Entscheidungsprozessen im Vordergrund stehen – wobei nochmals betont werden soll, dass Lehramtsstudierende mit einem schlechten Zugang zu ihren Bedürfnissen ja gar nicht anders können, als eher sekundären Kriterien zu folgen, weil ihnen andere nicht gut zugänglich sind. Die Intention der Studienplankonzeptorinnen/-konzeptoren, mit solchen Maßnahmen Studiengänge pauschal stärker zu individualisieren, geht jedenfalls nicht in dem Ausmaß auf, wie sie sich das erhofft haben. Die Social-Media-Kommunikation unter Studierenden enthält wahrscheinlich viele Insider-Tipps, die an dieser Stelle entscheidungsträchtige Bedeutung (im Sinne der sekundären Kriterien) bekommen. Für die Curriculums-Konstrukteure stellt sich an dieser Stelle auch die Frage, ob in einem Ausbildungsgang nicht auch explizite Unterstützungsmaßnahmen zur Bahnung des Selbstzugangs enthalten sein sollen, damit an sich begrüßenswerte Wahlmöglichkeiten von Lehramtsstudierenden stärker im Sinne der Individualisierung des Ausbildungsgangs genutzt werden können. Diese letzte Überlegung lässt eine weitere Implikation auf didaktischer Ebene sichtbar werden:

- In der modernen Didaktik wird der Differenzierung und Individualisierung ein sehr hoher Stellenwert eingeräumt (vgl. etwa Altrichter et al., 2009; für den tertiären Bereich vgl. Reinmann, 2015). Aber auch für hier angebotene Wahlmöglichkeiten gilt, dass sie nur von solchen Schülerinnen/Schülern für ihren persönlichen Entwicklungsfortschritt genutzt werden können, wenn die Lernenden zu einer einigermaßen validen Selbsteinschätzung in der Lage sind, die PSI-theoretisch betrachtet von einem intakten Selbstzugang abhängt: Sowohl persönliches Abwerten im Hinblick auf den eigenen Kompetenzlevel als auch pauschale Selbstüberhöhung trüben den Blick darauf, was persönlich Not tut und welche der angebotenen Varianten deshalb am gewinnbringendsten genutzt werden können. Wenn Schüler/innen damit Probleme haben (und etwa bei ihren Entscheidungsprozessen mangels anderer Möglichkeiten darüber nachdenken, mit welcher Wahl sie andere oder die Lehrperson beeindrucken könnten), ist evident, dass sie dafür die Unterstützung ihrer Lehrperson brauchen, die eine solche aber wenig qualitätsvoll anbieten kann, wenn sie diesbezüglich über geringe Selbsterfahrungswerte verfügt (vgl. Hofmann, 2020).
- Ein letzter Punkt sei noch genannt, weil in vielen Praktikumsstudien das Merkmal der Selbstwirksamkeit einen hohen Stellenwert genießt, und zwar mit der Begründung, dass z. B. eine hohe Ausprägung dieser Erwartungen prophylaktisch gegen emotionale Erschöpfung und förderlich für hohe Leistungsfähigkeit sei (vgl. etwa Kücholl et al., 2019). Das Konstrukt der Selbstwirksamkeit ist eine hochinferente persönliche Einschätzung (vgl. Hofmann & Carmignola, 2019), in welchem Ausmaß man sich die Bewältigung unterschiedlicher Situationen zutraut (z. B. „Selbst, wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können“). Demgegenüber bedeutet das Merkmal des Selbstzugangs, wie gut es gelingt, in angespannten Situationen (also unter Stress) den Zugang zu den eigenen (pädagogischen) Idealen, Werten und Bedürfnissen aufrecht zu erhalten, was die Möglichkeit offen lässt, dass Lehramtsstudierende (mit gutem Selbstzugang) in gewissen Situationen zur (unangenehmen, aber aufgrund des offenen Selbstzugangs bewältigbaren) Erkenntnis kommen können, dass ihnen etwas

in dieser oder jener Situation nicht gelungen ist; im Gegensatz zu selbstwirksamkeitsfokussierten Befunden, in denen der selbstwertförderlichen Attribuierung das Wort geredet wird, ermöglicht ein stabiler Selbstzugang, dass Lehramtsstudierende es sich (psychisch) leisten können, realitätsgerecht („In dieser Situation ist mir das [nicht] gelungen“) zu attribuieren; ein stabiler Selbstzugang bietet ihnen alle Möglichkeiten, damit eine neue Erfahrung gewonnen zu haben, die ihnen für zukünftige ähnliche Situationen dienlich sein kann. Eine nur selbstwertförderliche Attribuierung kann dazu verleiten, die Realitätswahrnehmung so zu verzerrn, dass dieser Lernanlass verspielt ist. Womit gesagt werden soll: Hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen können Lehramtsstudierende um Lernchancen bringen; ein stabiler Selbstzugang ermöglicht genug innere Stärke, um das missglückte Ereignis ohne Selbstbeschönigung (oder Selbstwertförderung) betrachten und daraus lernen zu können (vgl. Hofmann, 2017). PSI-theoretisch gewendet kann man formulieren: Es gibt auch die positiv zu konnotierende, selbstbestimmte Attribution auf die eigene Unfähigkeit in einer solchen Situation, in der etwas missglückt ist:

In diesem Fall bedeutet die Fähigkeitsattribution, daß die Person in der Lage ist, souverän zuzugeben, daß sie diese Art von Aufgaben nicht gut beherrscht. In diesem Fall ist nicht mit den erwähnten Folgen der Selbsthemmung zu rechnen (z. B. Grübeln, Dauerstreß, Rigidisierung etc.). Diese Unterscheidung entspricht den bereits diskutierten beiden Varianten von Fähigkeitsattributionen, nämlich einer, bei der Fähigkeit als statische Größe und eine zweite, bei der Fähigkeit als eine durch Lernen veränderbare Größe aufgefaßt wird (Kuhl, 2001, S. 545).

Damit wird deutlich, dass die in der Selbstwirksamkeitsliteratur hoch positiv konnotierte Fokussierung auf eine statische selbstwertförderliche Attribuierung letztlich die Gefahr mit sich bringt, dass Lernchancen ungenutzt bleiben; bei einer selbstzugangsfokussierten Betrachtung und Analyse wird deutlich, dass die nüchterne Attribution auf die eigene (Noch-)Unfähigkeit – bei aufrechtem Selbstzugang – nicht in die dauerhafte Selbstentwertung, sondern in den nächsten Lern- und Erfahrungsgewinn führt, der bei einer vor vornherein statischen selbstwertförderlichen Attribuierung so nie möglich geworden wäre. Es wäre sehr gewinnbringend, würden Mentorinnen/Mentoren selbstzugangsbasierte Unterstützungsarbeit leisten können und ihre Aufgabe nicht darin erschöpft sehen, in den Rückmeldegesprächen ihren Mentees zu möglichst hohen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu verhelfen.

4 Resümee: „Selbst-bewusste“ statt „selbst-lose“ Lehrpersonen durch Mentoring

Unter der Perspektive des Konstrukts des Selbstzugangs betrachtet bekommt der in der Lehrerinnen-/Lehrerbildungsliteratur stark forcierte Begriff des „continuous professional development“ eine neue Entwicklungsbedeutung: Gerade deswegen, weil entsprechende Merkmalsausprägungen bei Lehramtsstudierenden auf Entwicklungserfordernisse in der Qualität des Selbstzugangs schließen lassen, ist es von Bedeutung, dass Mentorinnen/Mentoren Studierende und in den Beruf einsteigende Lehrpersonen unterstützen, dass ihnen – auch in Stresssituationen – der Zugang zu ihren persönlichen und beruflichen Idealen, zu

ihren Bedürfnissen und zu ihren Wertvorstellungen gelingt. Frühere positive Konnotationen im Hinblick auf die *Selbstlosigkeit* pädagogisch Tätiger drehen PSI-theoretisch betrachtet in ihr Gegenteil: Selbstlosen Lehrpersonen gelingt es vergleichsweise schlechter, die Selbstkongruenz ihrer Studien- und Berufswahl einzuschätzen; sie können die im Curriculum angebotenen Freiheitsgrade weniger gut für eine Individualisierung ihres Studiengangs nutzen und haben in der Ausübung des Berufs weniger Gespür einerseits für die Notwendigkeit von Maßnahmen der Individualisierung und Differenzierung in ihrem Unterricht; andererseits können sie Schüler/innen, die Schwierigkeiten bei der Nutzung der angebotenen Freiheitsgrade haben, mangels eigener Erfahrungen mit der Bahnung des Selbstzugangs weniger kompetent unterstützen. Es spricht also viel dafür, dass Mentorinnen/Mentoren ihre Mentees unter der Perspektive dieser personalen Fähigkeit zunächst gut einschätzen können und ggf. durch geeignete Unterstützungsmaßnahmen in ihrer Selbstentwicklung fördern.

Eine völlige Freigabe der Entscheidung, ob sich in den Beruf eintretende Lehrpersonen durch eine Mentorin/einen Mentor begleiten lassen oder nicht, lässt unter der Perspektive des Selbstzugangs betrachtet ohne begleitende Beratungsmaßnahmen nicht eindeutig erwarten, mit einer solchen Maßnahme einen substanzuellen Beitrag zur Qualitätssteigerung der Lehrerinnen-/Lehrerbildung geleistet zu haben; eine solche Wahlfreiheit kann sich für *manche* Mentees vielmehr als eine „Qual der Wahl“ herausstellen.

Literaturverzeichnis

- Altrichter, H., Trautmann, M., Wischer, B., Sommerauer, S. & Doppler, B. (2009). Unterrichten in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 341–360). Graz: Leykam.
- Baumann, N. & Kuhl, J. (2003). Self-Infiltration: Confusing Assigned Tasks as Self-Selected in Memory. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(4), 487–497. <https://doi.org/10.1177/0146167202250916>
- Beer, G., Benischek, I., Dangl, O. & Plainmauer, C. (Hrsg.). (2014). Mentoring im Berufseinsteig – eine mehrperspektivische Betrachtung. Erkenntnisse eines Entwicklungsprojekts *Austria: Forschung und Wissenschaft: Erziehungswissenschaft*, Bd. 20. Wien: LIT.
- Beer, G., Benischek, I., Dangl, O., Ebenberger, A., Stoifl, E. & Summer, A. (Hrsg.). (2016). *Mentoring im Berufseinsteig – eine mehrperspektivische Betrachtung Erkenntnisse eines Entwicklungsprojekts*. Wien: Bildungsverlag Lemberger.
- Beer, M., Apel, J., Seidel, T. & Stürmer, K. (2019). How Candidate Teachers Experience Coherence in University Education and Teacher Induction: the Influence of Perceived Professional Preparation at University and Support during Teacher Induction. In: *Vocations and Learning*, 12 (1), S. 87–112.
- Blömeke, S. & Paine, L. (2009). Berufseinstiegs-Programme im internationalen Vergleich. *Journal für LehrerInnenbildung*, 9 (3), 18–25.
- Bruneforth, M., Weber, C. & Bacher, J. (2012). Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 189–227). Graz: Leykam.

- Fröhlich, S. M. & Kuhl, J. (2003). Das Selbststeuerungsinventar: Dekomponierung volitionaler Funktionen. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept Tests und Trends*, Bd. 2, (S. 221–257). Göttingen: Hogrefe.
- Grützmacher, J. & Jaeger, M. (2010). Gestufte Studienstruktur in der Lehrerbildung. Auswirkungen in der Bachelorphase. In J. Abel & G. Faust (Hrsg.), *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung* (S. 165–171). Münster: Waxmann.
- Hericks, U. (2009). Entwicklungsaufgaben in der Berufseinstiegsphase. *Journal für LehrerInnenbildung*, 9 (3), 32–39.
- Herzog, S. & Munz, A. (2010). Entwicklungsprozesse von Lehrpersonen begleiten. Ein Rahmenkonzept biographischer Weiterbildung. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 73–87). Münster: Waxmann.
- Herzog, W. (2012). Droht dem Lehrerberuf die Deprofessionalisierung? Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 30 (1), 114–122.
- Hofmann, F. (2017). Wie wird man ein Könner? Überlegungen zur Struktur von Fort- und Weiterbildung zur Entwicklung von Könnerschaft. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7 (2), 147–164.
- Hofmann, F. (2020). *Authentisches und kontextsensibles Lehrerinnen- und Lehrerhandeln. Das Selbst als Quelle und Ziel pädagogischen Tuns*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hofmann, F. & Carmignola, M. (2016). Selbstverwirklichung als Ziel für Lehrende und Lernende: Psychologisch fundierte Anmerkungen für die schulische Interaktionskultur. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 24, 87. Abgerufen von <http://unipub.uni-graz.at/oerf/periodical/titleinfo/1379833>
- Hofmann, F. & Carmignola, M. (2019). Kommentar zu Kapitel 4: Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsdisziplin sowie Selbstwirksamkeit. In J. Schmich & U. Itzlinger-Bruneforth (Hrsg.), TALIS 2018. *Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen im internationalen Vergleich* (S. 68–69). Band 1. Graz: Leykam.
- Hofmann, F. & Salzgeber, G. (2017). Qualitätsvolle pädagogische Führung im Unterricht? *Pädagogische Führung*, 28 (2), 64–67.
- Höller, I., Toferer, B. & Winter, S. (2019). Neue Lehrerinnen und Lehrer: Einführung und Mentoring. In J. Schmich & U. Itzlinger-Bruneforth (Hrsg.), TALIS 2018 *Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen im internationalen Vergleich* (S. 71–79). Band 1. Salzburg: BIFIE.
- Kazén, M., Baumann, N. & Kuhl, J. (2003). Self-Infiltration vs. Self-Compatibility Checking in dealing with unattractive tasks. The moderating influence of State vs. Action Orientation. *Motivation and Emotion*, 27(3), 157–197. <https://doi.org/10.1023/A:1025043530799>
- Keller, J. M., Martinek, D. & Kipman, U. (2018b). Motivationale Profile und Stresserleben bei Lehramtsstudierenden. Motivationale Kausalorientierungen, Motivumsetzung und Stresserleben im Studium. In D. Martinek, F. Hofmann & F. H. Müller (Hrsg.), *Motivierte Lehrperson werden und bleiben. Analysen aus der Perspektive der Theorien der Persönlichkeits-System-Interaktionen und der Selbstbestimmung* (Salzburger Beiträge zur LehrerInnenbildung, Bd. 3, S. 45–59). Münster: Waxmann.
- Keller, J. M., Martinek, D., Kipman, U. & Hofmann, F. (2018a). Selbststeuerungskompetenzen bei Lehramtsstudierenden. Selbststeuerung, Affektkopplung und selbstbestimmte Regulation in der universitären Ausbildung. In D. Martinek, F. Hofmann & F. H. Müll-

- ler (Hrsg.), *Motivierte Lehrperson werden und bleiben. Analysen aus der Perspektive der Theorien der Persönlichkeits-System-Interaktionen und der Selbstbestimmung* (Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung, Bd. 3, S. 61–79). Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Entwicklungsaufgaben im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2011). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 296–313). Münster: Waxmann.
- Kossak, T. (2015). *Selbstzugang unter Belastung und Stress*. (Dissertation) Technische Universität München. Verfügbar unter: <http://mediatum.ub.tum.de/?id=1254673>
- Kücholl, D., Westphal, A., Lazarides, R. & Gronostaj, A. (2019). Beanspruchungsfolgen Lehramtsstudierender im Praxissemester. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22 (4), 945–966.
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme*. Göttingen: Hogrefe Verl. für Psychologie.
- Kuhl, J. (2004). Was bedeutet Selbststeuerung und wie kann man sie entwickeln? *Personalführung*, 37 (4), 30–39.
- Kuhl, J. (2010). *Lehrbuch der Persönlichkeitspsychologie. Motivation, Emotion und Selbststeuerung*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J. (2013). *Auswertungsmanual für den Operanten Multi-Motiv-Test OMT*. Basierend auf Julius Kuhl & David Scheffer (2009) (IMPART-Test-Manuale, Bd. 2, vollst. rev. Fassung). Münster: Sonderpunkt-Wiss.-Verl.
- Kuhl, J. & Alsleben, P. (2009). *Manual für die Trainingsbegleitende Osnabrücker Persönlichkeitsdiagnostik TOP*. Münster: Sonderpunkt.
- Kuhl, J. & Hofmann, F. (2019). Diversität und Persönlichkeit: Begabungsentfaltung im Kontext der pädagogischen Beziehung. In C. Reintjes, I. Kunze & E. Ossowski (Hrsg.), *Begabungsförderung und Professionalisierung: Perspektiven, Konzepte, Herausforderungen* (S. 35–59). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kuhl, J. & Keller, H. (2008). Affect-Regulation, Self-development and Parenting. A Functional-Design Approach to Cross-Cultural Differences. In R. M. Sorrentino & S. Yamaguchi (Eds.), *Handbook of motivation and cognition across cultures* (1st ed., pp. 19–47). San Diego, CA: Academic.
- Kuhl, J., Quirin, M., & Koole, S. L. (2015). Being someone: The integrated self as a neuropsychological system. *Social and Personality Psychology Compass*, 9 (3), 115–132.
- Long, J. (1997). The dark side of mentoring. *Australian Educational Researcher*, 24(2), 115.
- Martinek, D. & Hofmann, F. (2015). Erfolgreiche Strategien zur Autonomieförderung. Ein mehrperspektivischer Diskurs zur schulischen Autonomie. *Erziehung und Unterricht*, 165 (7–8), 599–610.
- Martinek, D., Hofmann, F. & Müller, F. H. (Hrsg.). (2018a). *Motivierte Lehrperson werden und bleiben. Analysen aus der Perspektive der Theorien der Persönlichkeits-System-Interaktionen und der Selbstbestimmung*. Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung, Bd. 3. Münster: Waxmann.
- Martinek, D., Kipman, U., Hofmann, F. & Carmignola, M. (2018b). Autonomieerleben im Lehramtsstudium. In D. Martinek, F. Hofmann & F. H. Müller (Hrsg.), *Motivierte Lehrperson werden und bleiben. Analysen aus der Perspektive der Theorien der Persönlichkeits-*

- System-Interaktionen und der Selbstbestimmung* (Salzburger Beiträge zur Lehrer/innenbildung, Bd. 3, S. 81–100). Münster: Waxmann.
- Martinek, D., Zumbach, J. & Carmignola, M. (Angenommen/Im Druck). The impact of perceived autonomy support and autonomy orientation on orientations towards teaching and self-regulation at university. *International Journal of Educational Research*.
- Müller F. H., Kemethofer D., Andreitz I., Nachbaur G. & Soukup-Altrichter K. (2019). Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung In: S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 99–142). Graz: Leykam Buchverlagsgesellschaft m. b. H. Nfg. & Co. KG
- Reeve, J., Nix, G. & Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology*, 95 (2), 375–392.
- Reinmann, G. (2015). Heterogenität und forschendes Lernen: Hochschuldidaktische Möglichkeiten und Grenzen. In: Klages, B., Bonillo, M., Reinders, S & Bohmeyer, A. (Hrsg.): *Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen*. (S. 121–137) Opladen, Berlin.
- Ritz-Schulte, G., Schmidt, P. & Kuhl, J. (2008). *Persönlichkeitsorientierte Psychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Rothland, M., König, J. & Drahmann, M. (2015). Lehrerkinder – Zur Bedeutung der Berufserwerbung für die Berufswahl Lehramt. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(5), 129–144.
- Ryan, R. M., Kuhl, J. & Deci, E. L. (1997). Nature and autonomy: An organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development. *Development and Psychopathology*, 9, 701–708.
- Siwek-Marcon, P. (2019). *The Role of Teachers' Motives in Classroom Management*. (Dissertation), Universität Salzburg, Salzburg.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew Effects in Reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360–407.
- Yuan, E. R. (2016). The dark side of mentoring on pre-service language teachers' identity formation. *Teaching and Teacher Education*, 55, 188–197.

III. Ausgestaltungen, Problemstellungen und Lösungen

Claudia Mewald

Lesson Study und Mentoring im Berufseinstieg

Abstract

Dieser Beitrag beschreibt die Durchführung und Wirkung von Lesson Study in der Phase des Berufseinstiegs. Er schlägt vor, durch Lesson Study an die Studien in der Erstausbildung anzuknüpfen, und geht darauf ein, wie Mentorinnen/Mentoren als Wissenspartner in professionellen Diskursen und zu lernspezifischen Themen mit den Mentees arbeiten. In Zusammenhang mit den etablierten EPIK-Domänen werden Prozesse der kollaborativen Kompetenzentwicklung aufgezeigt und Vorschläge zur Unterrichts- und Professionsentwicklung gemacht.

1 Einleitung

Lehrer/in zu werden, wird von Studierenden zu Beginn ihres Studiums oft darauf reduziert, das Lehren zu lernen. Praktische Erfahrung als Schüler/innen bringen alle Lehramtsanwärter/innen mit, vom Studium erwarten sie sich anfangs hauptsächlich, dass dieses den Wechsel von der Schulbank hin zum Lehrertisch möglichst effektiv und erfolgreich vollzieht. Ebenso wurde festgestellt, dass Lehramtsstudierende zu Beginn ihres Studiums bereits über bestehende Überzeugungen zu zentralen Bildungskonzepten verfügen und vielfach von eher traditionellen „Übertragungsmodellen“ ausgehen (Brownlee, Schraw & Berthelsen, 2011). Sie sehen das Lernen als weitgehend abhängig von stabilen Merkmalen, wie z. B. Intelligenz oder Motivation der Schüler/innen, und bedürfen noch der Neuorientierung vom rein physischen Orts- zum professionellen Perspektivenwechsel, bevor sie das Bild des großen Ganzen des Lehrberufs erfassen können (Patrick & Pintrich, 2001). Auf dem Weg, Studierenden dabei zu helfen, umfassende Kompetenzen zu entwickeln, die sie für ein effektives Wirken als Lehrerpersönlichkeit benötigen, setzt man in Österreich vielfach auf fünf Kompetenzfelder der Lehrerprofessionalität (Schratz et al., 2008), welche „Next Practice“ über selbst-reflexive Prozesse in geeigneten strukturellen und institutionellen Kontexten ermöglichen sollen. Diese Kompetenzfelder der EPIK-Domänen wollen unter anderem jene fachlichen und methodisch-didaktischen Zugänge eröffnen, welche ein neues Professionsbewusstsein und vielfältige Entwicklungsperspektiven möglich machen.

Die fünf Kompetenzbereiche verlangen entsprechendes Wissen und Können, welches man traditionell im Studium erwirbt. Damit sie jedoch Kompetenzen entwickeln und aktiv einsetzen können, benötigen Lehrkräfte bei ihrem Berufseinstieg bestmögliche Rahmenbedingungen. Im Zusammenspiel von Mentoring, Lesson Study und EPIK-Domänen gehört dazu ein „professioneller Habitus“, der sich in einem Professionsbewusstsein ausdrückt, welches sich durch selbstreflexive Prozesse sowie kritische Reflexion struktureller und instituti-

oneller Rahmenbedingungen entwickelt. Mentorinnen/Mentoren sind ihren Mentees nicht nur dabei behilflich, ihr Professionsbewusstsein zu entwickeln, sie zielen als Wissenspartner in Lesson Studies neben den individuellen Lernprozessen ihrer Mentees ebenso auf eine Weiterentwicklung des gesamten Lesson-Study-Teams ab, was im Sinne von „Next Practice“ den Lernenden und ganzen Schulen zugutekommt (Schratz et al., 2008). Lesson Study, mit dem Fokus auf alle Domänen der Kompetenzentwicklung, kann so in weiterer Folge der Schulentwicklung sowie der Weiterentwicklung pädagogischer Konzepte im Rahmen von SQA-Projekten (BMBWF, 2014) wirksam werden.

Das EPIK-Modell zeigt fünf Domänen, wovon keine für sich allein existiert oder wirksam werden kann. Durch die Zusammengehörigkeit in einem Puzzle-Konstrukt wird die Mehrperspektivität jeder einzelnen Domäne und jener des ganzen Modells ausgedrückt. Die Domänen lauten *Kollegialität*, *Differenzfähigkeit*, *Personal Mastery*, *Reflexivität* und *Diskursfähigkeit* und *Professionsbewusstsein* und sie können folgendermaßen mit Mentoring und Lesson Study in Verbindung gebracht werden:

Die Domäne *Kollegialität* sieht kollegiale Beratung, professionellen Diskurs und kollaborative Reflexion als fixen Bestandteil des Schulalltags. Junge/neue Lehrkräfte profitieren vom Dialog mit Mentorinnen/Mentoren und von Professionellen Lerngemeinschaften (PLGs) in Lesson Studies. Die Zusammenarbeit mit Wissenspartnern (Mewald, 2020), welche die Mentorinnen/Mentoren selbst oder andere Expertinnen/Experten sein können, ermöglicht ihnen, miteinander zu planen und voneinander zu lernen.

Beim kollaborativen Planen von Schülerlernen wird die *Differenzfähigkeit*, eine weitere EPIK-Domäne angesprochen. Mentorinnen/Mentoren und/oder Wissenspartner eröffnen dabei den Mentees die Diagnose von und den Umgang mit variablen Lernbedürfnissen und schaffen gemeinsam mit ihnen Konzepte für die Individualisierung und Personalisierung von Lernprozessen. Differenzfähigkeit erfordert von jungen/neuen Lehrkräften neben Wissen im fachlichen und fachdidaktischen Bereich auch Kompetenz im Umgang mit Lern-, Kommunikations- und Interaktionsschwierigkeiten. Konzepte für die Beobachtung und die Vorausschau auf die Herausforderungen und Chancen heterogener Lerngruppen werden in der Lesson Study in PLGs kollaborativ entwickelt und durch Mentoring in die persönliche Entwicklung der jungen/neuen Lehrpersonen gespiegelt, indem sie auch ihre eigene Professionalisierung als differenten Prozess erleben können.

Letzteres hat mit *Personal Mastery* zu tun, welche die Kraft der individuellen Könnerschaft beschreibt und den Mentees ermöglicht, Situationen systemisch in den Blick zu nehmen. Dazu gehört vor allem, biografische Reflexivität zu fördern und das professionelle Selbstverständnis dahingehend zu entwickeln, dass etablierte Verhaltensmuster der Vergangenheit neue Prozesse nicht überlagern (Tickle, 2000), sondern ein Bewusstsein für professionelle Weiterentwicklung entsteht, welches den Blick nach vorn richtet, ohne dabei wertvolle Erfahrungen der Vergangenheit über Bord zu werfen. Mentorinnen/Mentoren fördern diese Domäne als Grundvoraussetzung für die Entwicklung aller anderen. In der kollaborativen Zusammenarbeit werden aber auch neue Impulse durch die Mentees in die Schulen getragen und die Bereitschaft, für Neues offen zu sein, fordert erfahrene Lehrkräfte in Lesson-Study-Teams ebenso heraus, ihre individuelle Könnerschaft weiterzuentwickeln. Die Zusammenarbeit mit mehreren Kolleginnen/Kollegen in der Entwicklung von Forschungsstunden befördert auch die Entwicklung der *Reflexivität* und *Diskursfähigkeit* durch das Teilen von Wissen und Können sowie die situationsangemessene Reaktion auf pädagogische Probleme und Phänomene in der Diskussion von Beobachtungen aus Forschungsstunden.

Der Fokus auf das Lernen der Schüler/innen hilft dabei, sich vom Handeln der Lehrkraft zu distanzieren, gemeinsam die beobachteten Lernschwierigkeiten kritisch zu beleuchten und zukünftiges Handeln zu planen. Kollaborative Reflexion hilft, die Probleme mehrperspektivisch zu sehen und die Teamarbeit erweitert das Repertoire an Lösungsmöglichkeiten für Lernschwierigkeiten. Die Entwicklung der Professionalität der Mentees lässt sich in diesem Prozess daran messen, wie gut es ihnen gelingt, pädagogische und methodisch-didaktische Entscheidungen in den PLGs zu begründen und gegebenenfalls durchzusetzen.

Professionsbewusstsein als die Fähigkeit, zwischen der eigenen Person und der professionellen Rolle zu unterscheiden, ergänzt die individuelle Selbstreflexion durch das Denken als Mitglied eines Systems und des Berufsstands. Dabei achten Mentorinnen/Mentoren darauf, dass Mentees neben der Kollegialität auch professionelle Autonomie entwickeln. Durch die Arbeit in PLGs und in Lesson-Study-Teams sollen sich Mentees daher auch als Expertinnen/Experten für Lernprozesse wahrnehmen und ihre Kompetenzen bei der Planung und Durchführung zukünftiger Lernprozesse (selbst-)bewusst einsetzen.

Lesson Study, in Japan seit mehr als 100 Jahren als weit verbreitetes Konzept der professionellen Fortbildung von Lehrkräften etabliert, wird daher bereits in der Ausbildung als wirkungsvolle Maßnahme zur Entwicklung professioneller Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen eingesetzt, um durch kollaborative Planung von Unterricht sowie dessen Beobachtung und Reflexion unter Einbeziehung der „Stimmen“ der Lernenden diverse Lernbedürfnisse zu erkennen und effektives Lernen möglich zu machen. Weil im Laufe des Bachelorstudiums jedoch nur der Anfang für den erforderlichen Perspektivenwechsel und die Entwicklung eines reflektierenden Professionsbewusstseins gemacht werden kann (Koschmieder, Wistermayer, Höflich & Prieler, 2019), scheint es für Lehrkräfte, die neu in den Beruf einsteigen, wichtig, ein kohärentes Angebot zu ihrer Weiterentwicklung zu schaffen. Lesson Study bietet sich daher an, um während der Induktionsphase die aus den pädagogisch-praktischen Studien der Ausbildung bereits bekannte professionelle Kollaboration mit erfahrenen Lehrkräften in Mentoring-Programmen fortzusetzen.

2 Lesson Study

Lesson Study zielt als eine Form der kollaborativen Unterrichtsentwicklung auf das Lernen der Schüler/innen ab. In jeder Lesson Study arbeiten Lehrkräfte in Teams und mit der Unterstützung von Wissenspartnern – in der Phase des Berufseinstiegs sind das meistens Mentorinnen oder Mentoren – gezielt an förderlichen Lernumgebungen. Sie ist dadurch nahe am Unterrichtsgeschehen und intensiv am Unterrichtsergebnis, dem Lernen der Schüler/innen, orientiert (Mewald, 2019).

Schratz et al. (2008) betrachten solche professionellen Kollaborationen nicht nur als grundlegende Anforderung an eine „neue Schule“, sondern als wertvolle Arbeitsbündnisse im Sinne von PLGs, deren professioneller Dialog eine „Kultur der Offenheit“ schafft, welche nicht nur im Mentoring von der Regelmäßigkeit und Verbindlichkeit der Zusammenarbeit profitiert.

Im Rahmen von Mentoring-Prozessen mit Lesson Studies arbeiten Lehrkräfte daher in kleinen Gruppen regelmäßig mit Wissenspartnern an Forschungsstunden oder ganzen Unterrichtssequenzen. „Jede Forschungsstunde widmet sich zumindest einem konkreten Aspekt des Lernens. In der Gruppe werden Lernziele diskutiert, praktische Unterrichtsideen

gesammelt und es wird eine gemeinsame Planung erstellt“ (Mewald, 2019, S. 19). Wissenspartner unterstützen die PLGs dabei, das vorhandene Wissen (Know-what) der Gruppe dahingehend zu nutzen, dass die Kraft der individuellen Könnerschaft als Personal Mastery – eine der fünf EPIK-Domänen – effektiv in Umsetzungsprozesse (Know-how) gebündelt werden kann. Ziel dieser Fokussierung ist es, die Differenzfähigkeit der Lehrpersonen zu fördern, indem sie ihre Planungen auf die Bedürfnisse ihrer Schulklassen abstimmen und gezielt Schüler/innen für ihre Beobachtungen auswählen, weil von diesen – ihren Ausgangslagen entsprechend – typische Lernwege erwartet werden. Dieses Teilen der Personal Mastery und das Diskutieren der diversen Lernvoraussetzungen in der PLG sind vor allem dann von Nutzen, wenn Mentorinnen/Mentoren außerhalb ihres Fachgebiets beraten. Im Sinne der Kollegialität ist hier von Bedeutung, dass sich die Rolle der Wissenspartner auch von den Mentorinnen/Mentoren auf andere Mitglieder der PLG temporär verschieben kann.

In der Lesson Study legen PLGs im Rahmen der kollaborativen Planung fest, wer den Unterricht durchführen wird und wie das Lernen konkreter Schüler/innen beobachtet werden kann. Nach dem Unterricht liefern kurze Interviews mit den beobachteten Schülerinnen/Schülern zusätzliche Informationen über ihre Lernerfahrungen für das anschließende Reflexionsgespräch. In solchen kollaborativen Diskursen werden Beobachtungen, Informationen aus Interviews sowie die persönlichen Eindrücke der Lehrkräfte durch Triangulation in Verbindung gebracht, um ein tiefes Verständnis für die Lernprozesse (Know-why) zu generieren. „Außerdem werden Überlegungen angestellt, wie das Lernen zu unterstützen oder zu verändern wäre, um die geplanten Ziele zu erreichen“ (Mewald, 2019, S. 20), was meist Differenzfähigkeit erfordert.

Schratz et al. (2008) nennen die Fähigkeit, einen Fachdiskurs unter Kollegen zu führen, „Diskursfähigkeit“ und rechnen diese der Domäne von Reflexionsfähigkeit zu. Neben der Aufgabe, dem Lernen auf die Spur zu kommen, steht die Diskursfähigkeit auch mit dem Teilen von Erkenntnissen und Entwicklungen durch Lesson Study in Zusammenhang. Nach ein bis zwei Zyklen werden in der Lesson Study die Ergebnisse zusammengefasst und mit Lehrkräften im Rahmen der PLG, in Fachkonferenzen, Publikationen oder öffentlichen Forschungsstunden geteilt, sodass gemeinsam reflektierte Erkenntnisse über das Lernen disseminiert werden.

Die folgende Abbildung stellt den Verlauf einer Lesson Study dar.



Abbildung 1: Lesson Study im Überblick (Mewald, 2019, S. 24)

Die geeigneten organisatorischen Voraussetzungen für Lesson Study sind nicht immer problemlos zu schaffen. Am wahrscheinlichsten gelingen gemeinsame Forschungsstunden mit allen Mitgliedern der PLG, wenn die Mitglieder der Lesson-Study-Teams an einem Schulstandort oder zumindest in geografischer Nähe tätig sind und die Schulleitungen Lesson Study nicht nur als effektives Mittel der Induktion neuer Lehrkräfte betrachten, sondern als wirksames Instrument des Schulmanagements erkennen und nutzen (Yager, Pedersen, Yager & Noppe, 2011). Saito und Sako (2011) sehen die Chancen für die innovative Entwicklung einer Schule nur dann gegeben, wenn die Schulleitung höchste Priorität darauf legt, das Lernen kooperativer zu gestalten und nicht nur kognitive, sondern auch soziale und ethische Aspekte in einen Erneuerungsprozess einbezieht. In einer Lesson Study können die Mitglieder der PLGs über die Fächergrenzen hinaus lernförderlich agieren, wobei das besondere Augenmerk auf die gemeinsame Beobachtung und Reflexion des Unterrichts durch die Schulleitung organisatorisch ermöglicht werden muss. Interagieren Schulleitungen mit Lehrkräften zusätzlich individuell, fördern sie sowohl die Professionalität als auch die Kollegialität. Erfolgreiches Mentoring wirkt auf diese Weise weit über die Mentor/in-Mentee-Ebene hinaus und eröffnet Schulentwicklung für die gesamte Schulgemeinschaft.

3 Mentorinnen und Mentoren als Wissenspartner in Lesson Studies

Mentorinnen/Mentoren übernehmen in der Lesson Study neben ihren klassischen Aufgaben gebieten auch jene von Coaches, Konsulentinnen/Konsulenten, Trainerinnen/Trainern und Lehrerinnen/Lehrern. Je nach Ausgangslage der Teams und Zielsetzungen der Forschungsstunden beraten sie in der Rolle

- der Lehrkraft, wenn es um die Kollaboration zu Aspekten des Lernens geht.
- der Trainerin/des Trainers, wenn es um die Intensivierung fachspezifischer Fertigkeiten und Fähigkeiten geht.
- des Coaches, wenn es um die Entwicklung der eigenen Lehrerpersönlichkeit geht.
- der/des „klassischen“ Mentorin/Mentors, wenn überfachliche, professionelle Beratung erfolgt.
- der Konsulentin/des Konsulenten, wenn gruppendifamische oder kollegiale Aspekte mit Lösungscharakter im Vordergrund der Zusammenarbeit stehen (Mewald, 2020, S. 289).

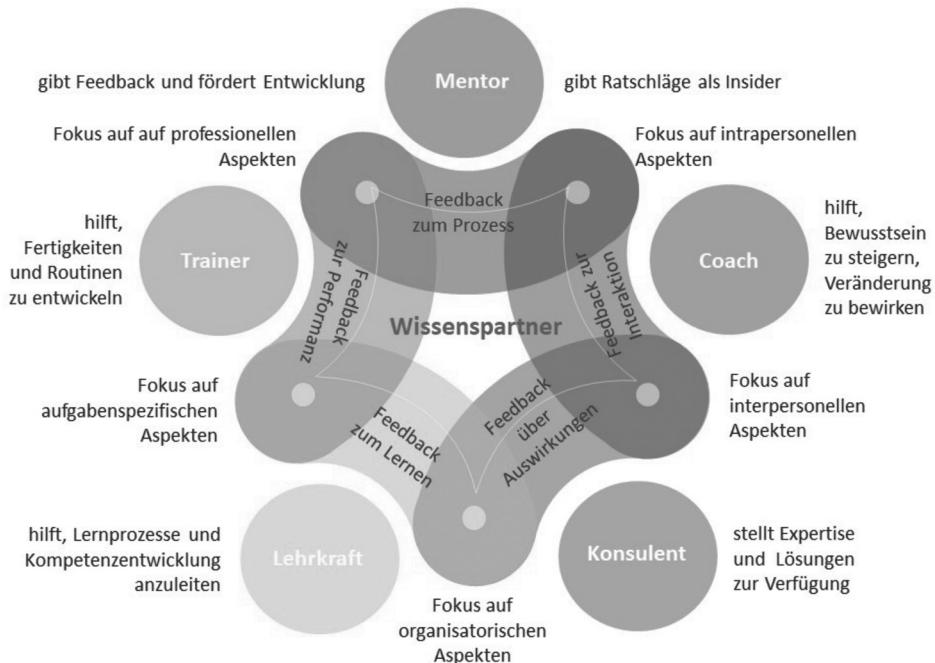


Abbildung 2: Feedback und die Rollen von Wissenspartnern in der Lesson Study

Hierbei ergibt sich auch eine doppelte Agenda für Mentorinnen/Mentoren. Während sie in der Lesson Study als Wissenspartner vor allem das Lernen der Schüler/innen mit den Mitgliedern der PLGs optimieren wollen, stehen sie als Mentorinnen/Mentoren vor der Herausforderung, gleichzeitig eine lernförderliche Atmosphäre für die professionelle Entwicklung der jungen/neuen Lehrkräfte zu schaffen. Dies geschieht vor allem durch die Entwicklung vertrauensvoller Beziehungen zu den Mentees. Mit ihnen führen sie Gespräche, in denen Feedback gegeben und angenommen wird.

Feedback bezieht sich in Mentoring-Prozessen sowie in der Lesson Study jedoch nicht (nur) auf die Performanz der Lehrkraft, sondern vor allem auf das Lernen, wo es nach Hattie und Timperley (2007) drei Funktionen erfüllt: „Feed up“, als Information darüber, was das Lernziel sein soll, „Feed back“, als Rückmeldung zum Status der Lernprozesse und „Feed forward“, welches einen Ausblick auf die nächsten Zielsetzungen gibt.

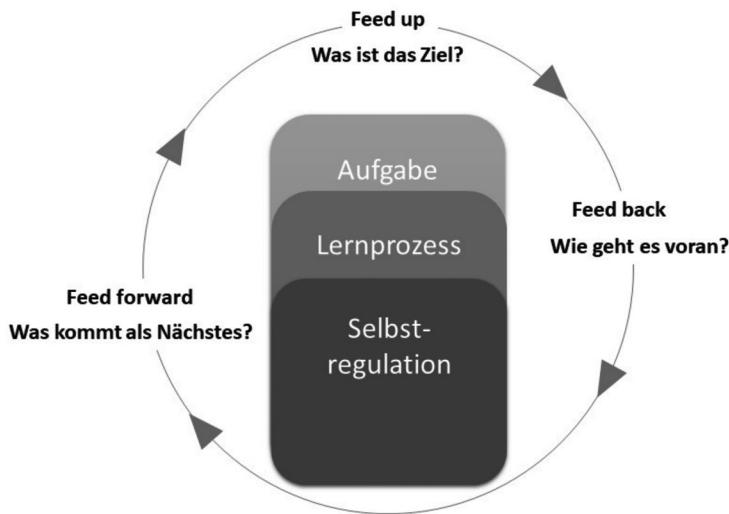


Abbildung 3: Feed up, Feed back und Feed forward (adaptiert nach Hattie & Timperley, 2007)

Der Begriff Feedback kommt ursprünglich aus der Systemforschung und Kybernetik, wo es Informationen über das Funktionieren eines Systems gibt. Es stellt dort die Diskrepanz zwischen dem Ist-Wert und dem Soll-Wert eines Systemparameters fest, welche den Unterschied verändern soll (Ramaprasad, 1983). Im Bildungsbereich wird Feedback zu den wirkungsvollsten Interventionen zur Förderung von Lern- und Entwicklungsprozessen gezählt (Kluger & DeNisi, 1996), wenngleich sehr unterschiedliche Auswirkungen von Feedback-Interventionen auf die Leistung beobachtet werden: So scheint es, dass unter manchen Bedingungen Feedback-Interventionen die Leistung verbessern, unter anderen jedoch keine offensichtlichen Auswirkungen haben. Unter wieder anderen Bedingungen sollen Leistungen durch Feedback sogar geschwächt werden. Dennoch gehen viele zeitgenössische Forscher/innen nach Kluger & DeNisi (ibd.) immer noch davon aus, dass Feedback-Interventionen die Leistung konsequent verbessern und zudem multidimensional wirksam werden lassen (Ditton & Müller, 2014).

Die Wirksamkeitsstudien von Hattie (2012) geben Auskunft über die vielfältigen Dimensionen des Feedbacks. Wenn Feedback die Diskrepanz zwischen dem aktuellen Verstehen bzw. der Performanz und einem erwünschten Ziel reduzieren soll, dann kann dies zunächst auf zwei Ebenen erfolgen: Zum einen können Lehrkräfte durch die Auswahl spezifischer Ziele auf einem angemessenen Niveau oder durch Hilfestellungen die Erreichbarkeit der Ziele modulieren, zum anderen können die Lernenden selbst durch erhöhten Einsatz und/oder die Anwendung effektiverer Strategien die festgestellte Diskrepanz verringern. Auch sie können Ziele verändern, reduzieren oder durch andere ersetzen. In allen Fällen ist eine durch Beobachtung festgestellte Diskrepanz durch Feedbackfragen zu präzisieren, bevor man auf vier definierten Ebenen aktiv werden kann:

1. Wie gut werden Aufgaben verstanden/durchgeführt? (Aufgabenebene)
2. Welche Prozesse sind für Verstehen und Durchführung von Aufgaben erforderlich? (Prozessebene)
3. Wie kann durch Selbstmonitoring und Steuerung und Regulierung der Lernaktionen die Selbstwirksamkeit verbessert werden? (Ebene der Selbstregulation)
4. Wie können Lernende auf persönlicher Ebene z. B. durch Lob oder Selbstevaluation positive Prozesse zur Selbstwirksamkeit selbstständig erkennen? (Persönliche Ebene)

Auf der Aufgabenebene kommt zusätzlich zur Frage nach der reflektierten Zielformulierung jene, wie gut Aufgaben verstanden und/oder durchgeführt werden. Zuerst wird in der Lesson Study daher kollaborativ geplant, das Lernen gezielt beobachtet und die Ergebnisse bzw. die Performanzen mit den erwarteten Zielbeschreibungen verglichen. Feedback über Lernerfolge oder weiteren Lernbedarf geht daher an die gesamte Klasse, die einzelnen Schüler/innen, aber auch an Lehrkräfte, die weitere Lernprozesse durch das Feedback gezielt steuern können. Susanne Narciss nennt dazu acht Feedback-Komponenten (2006, S. 23), welche auch auf der Prozessebene durch die Identifikation korrekter Antworten und als Informationsquelle zur Korrektur von Fehlern wirksam werden. Dadurch soll sichtbar gemacht werden, welche Prozesse für das Verstehen und zur Durchführung von Aufgaben erforderlich sind. So können individuelle Lernwege beschrieben, alternative Lernwege aufgezeigt, kognitive Anforderungen durch kleinere oder größere Schritte moduliert und Lernstrategien aufgebaut werden. Auf der Ebene der Selbstregulation können Lernende durch Strategien des Selbstmonitorings sowie durch die Steuerung und Regulierung der Lernaktionen unterstützt werden. Dazu müssen Lernende angeleitet werden, den eigenen Lernprozess zu beobachten, einzuschätzen und zu verbessern. Feedback zur Selbstregulation hilft ihnen, sich selbst besser einzuschätzen, es schafft Selbstvertrauen und erhöht die Selbstwirksamkeit.

Auf der Suche nach der nächsten Herausforderung, um weitere Lernfortschritte zu erzielen oder ein tieferes Verständnis zu entwickeln, ist das Finden eigener Antworten und Lernwege – z. B. durch Inquiry Learning oder problemzentriertes Lernen – fertigen Rezepten und/oder Antworten vorzuziehen.

Auf der persönlichen Ebene werden dem (Selbst-)Feedback oder Lob kaum effektive Auswirkungen auf das Lernen zugeschrieben. Ein Grund dafür ist die Unvorhersehbarkeit des Lobes oder der Selbstevaluation. Lernende entwickeln oft Reputationslinsen, um Feedback-Informationen zu suchen oder auszuwerten, die auf die Selbstebene abzielen (z. B. „Ich möchte als guter/gute Schüler/in gesehen werden“, „Ich möchte nicht als guter/gute Schüler/in gesehen werden“). Durch solche „Im-Kopf-Vergleiche“ (Goethals, Messick & Allison, 1991) werden Stärken und positive Leistungen als einzigartig und selbstgeschaffen angesehen, während Schwäche und negative Leistungen möglicherweise durch andere verursacht erachtet werden.

Eine der Schwierigkeiten bei diesen Reputationslinsen oder „Im-Kopf-Vergleichen“ ist es, dass sie selten auf bestimmte Aufgaben, sondern eher auf das Selbst fokussieren. Daher können sie schwierig zu verändern sein (Hattie, 1992), obwohl sie dazu beitragen, zu erklären, warum ein auf die Selbstebene gerichtetes Feedback normalerweise unwirksam bei der Erhöhung des Engagements oder des Verständnisses von Aufgaben ist. Typischerweise wirken sich persönliches Lob oder Selbstevaluation negativ auf das Lernen aus (Hattie & Marsh, 1995), weil sie Selbstbehinderung oder erlernte Hoffnungslosigkeit beinhalten oder zu sozialem Vergleich führen können. Damit verbundenes Feedback wird in der Regel ignoriert oder verworfen und Ziele mit geringer Herausforderung werden angenommen.

Lernende scheinen also das Risiko des Versagens zu vermeiden und eher einfache Aufgaben zu wählen, wenn sie sich selbst evaluieren sollen oder persönliches Lob bekommen. Allein die gute Kenntnis über den Ablauf zu Aufgabe → Lernprozess → Verständnis für die Aufgabenerfüllung erhöht die Bereitschaft zur persönlichen Auseinandersetzung, zum Selbstmonitoring und zur Selbstevaluation (Hattie, 2012). Narciss (2006) schreibt dazu, dass Aufgabe, Lernprozess und Selbstregulation (A-L-S) aufeinander aufbauen und Feedback darüber die Lernenden auf dem Weg von Novizen/Laien zu Experten im selbstgesteuerten Lernen unterstützen kann. Die Kunst ist es, die zum jeweiligen Lernstand passende – oder darüber liegende – Stufe des Feedbacks auszuwählen. Dazu benötigen Lernende Begleitung zum Verstehen der Lernprozesse und des Feedbacks: Ohne Wissen über die ideale Abfolge von der klaren Aufgabenstellung zu Problemlösungsstrategien und zur Selbstregulation wird autonomes Lernen laut Narciss (2006) nicht erfolgen.

Um Feedback gezielt geben und verständlich machen zu können, planen Lehrkräfte ihre Forschungsstunden in der Lesson Study „vom Ende her“, d. h., sie beschreiben in rückwärtigen Lerndesigns (Wiggins & McTighe, 2005) die Vision von den zu entwickelnden Performanzen und die dazugehörigen Lernprozesse. PLGs konzentrieren sich dabei am Lernen unter Einbeziehung einer Lerntheorie. Letztere wird in ein theoretisches Konstrukt eingebettet, das die Grundlage für ein homogenes Kompetenzmodell wird, aus dem Kompetenzbeschreibungen abgeleitet werden können, die konkret, trennscharf, erreichbar, differenzierbar und überprüfbar sind. Nachdem sich Kompetenzerwerb in unterschiedlichen Fachbereichen auf unterschiedliche theoretische Modelle beziehen, kann die Auswahl der geeigneten Lerntheorie, welche eine Lesson Study als Deutungs- und Erklärungsrahmen wählt, für Mentorinnen/Mentoren eine Herausforderung darstellen. Viele Lesson Studies beziehen ihre lerntheoretische Grundlage aus der Variationstheorie (Marton, 2015), die der dynamischen Veränderung von Lernaktivitäten in den Lesson-Study-Zyklen eine fundierte Grundlage bietet. Es obliegt jedoch den PLGs, eine geeignete Lerntheorie zu wählen, und die Lesson Study ist im Sinne des qualitativen Paradigmas nicht präskriptiv. Vielmehr verfolgt sie ein partizipatives Konzept der gemeinsamen Entscheidung und Gestaltung (Wood & Cajkler, 2016).

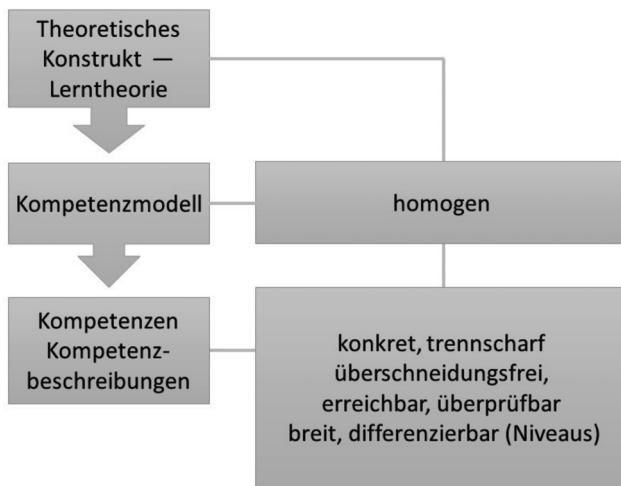


Abbildung 4: Von der Lerntheorie zur Kompetenzbeschreibung

Aus dem Kanon der eingangs beschriebenen EPIK-Domänen werden für kollaborative Planungen in der Lesson Study daher Kompetenzen aus den Bereichen der Kollegialität, der Personal Mastery sowie aus der Diversitätsfähigkeit benötigt. Mit dem Fokus auf aufgabenspezifische Aspekte geben Mentorinnen/Mentoren Feedback zum Lernen der Schüler/innen und sie unterstützen die Mentees dabei, Lernprozesse und Kompetenzentwicklung gezielt anzuleiten. Ihre Positionierung als Lehrkraft ist in diesem Mentoring-Prozess auf die Entwicklung der Kollegialität ausgerichtet. Gemeinsam wird erwogen, welche Bereiche eines Lerndesigns besondere Beachtung finden sollen, um geplante Ziele zu erreichen. Dazu kann eine Checkliste zur Planung effektiver Lerndesigns, die aus dem Feedback erfahrener Wissenspartner in mehreren Lesson Studies entwickelt wurde und laufend ergänzt wird, herangezogen werden (Mewald, 2020). Ebenso werden mit dem Fokus auf professionelle Aspekte Fertigkeiten und Routinen auf Augenhöhe entwickelt und durch Feedback zur Performanz unterstützt. Dies ist einer der wenigen Momente, wo in der Lesson Study die Performanz der Lehrkraft über das Lernen der Schüler/innen gestellt wird und die Mentees im Bedarfsfall einer fachspezifischen und/oder methodisch-didaktischen Professionalisierung zugeführt werden können.

Die Kollegialität steht auch in den Reflexionsgesprächen im Mittelpunkt der Diskurse im Verlauf einer Lesson Study. Diese konzentrieren sich letztlich wieder auf das Lernen und sie nutzen konkrete Zielbeschreibungen, die für die individualisierte Fokussierung auf das Lernen erforderlich sind. Die erwähnte Checkliste kann dabei als Inspiration dienen. Die Deskriptoren gingen aus einer Zusammenschau digitaler und analoger „Aufzeichnungen der Reflexionstreffen sowie aus schriftlichem Feedback in vier LS-Projekten [hervor], die zwischen 2012 und 2018 durchgeführt wurden. Diese Projekte haben gemeinsam, dass sie kompetenzorientiertes Lernen generieren wollten. Die Studien wurden in Primarschulen, Sekundarschulen, im tertiären Bereich und in der PWB [professionellen Weiterbildung] durchgeführt. Dadurch geben sie Einblick in das Lernen von Schülerinnen und Schülern, Studierenden und praktizierenden Lehrkräften“ (Mewald, 2020, S. 287).

4 Conclusio

Lesson Study zielt auch in Mentoring-Prozessen vornehmlich darauf ab, das Lernen von Schülerinnen/Schülern durch kollaboratives Planen, gezieltes Beobachten, Interviewen und Reflektieren zu fördern. Im Berufseinstieg soll Lesson Study jedoch zusätzlich die professionelle Einführung in den Berufsalltag und die Weiterentwicklung junger Lehrkräfte gezielt herbeiführen. Mentorinnen und Mentoren mit entsprechender lerntheoretischer und forschungsrelevanter Ausbildung werden in der Lesson Study als Wissenspartner eingesetzt, um in Zusammenarbeit mit Mentees fachspezifische und methodisch-didaktische Konzepte gezielt in Forschungsstunden einzubringen. In Zusammenhang mit den in Österreich relevanten EPIK-Domänen sollen diese im Hinblick auf die Lernbedürfnisse der Lernenden situationsadäquat entwickelt werden. Die Mentorinnen und Mentoren nehmen in der Beratung zu fachspezifischen und methodisch-didaktischen Inhalten unterschiedliche Rollen ein. Sie agieren mit den Mentees als Kolleginnen/Kollegen, wenn sie kollaborativ Forschungsstunden planen oder werden als Trainerinnen/Trainer aktiv, wenn sie auf der Ebene der Fertigkeiten und Lehrerperformanz ihre Expertise teilen. Sie sind Mentorinnen/Mentoren, Coaches und Konsulentinnen/Konsulenten, wenn sie mit Lehrkräften als gleich-

wertige Partner/innen zu intrapersonellen, interpersonellen und schulspezifischen Themen in Beratungsprozesse eintreten.

Die Interaktion der Mentorinnen/Mentoren mit den Mentees erfolgt als offene Diskussion über Versagen, Fehler oder Unsicherheiten in der Forschungsstunde, ohne dabei auf einzelne Performanzen der unterrichtenden Lehrkräfte zu referenzieren. Vielmehr werden beobachtete Limitationen im Lernen der Schüler/innen in den Mittelpunkt des Feedbacks gestellt. Das Lernen der Mentees soll sich dabei vor allem auf die Entwicklung neuer bildungsrelevanter Werte, welche durch kollegialen Dialog und Reflexion entstehen, konzentrieren. Dabei stehen die Wertschätzung kollaborativer Praktikerforschung und der Anspruch der Lesson Study, professionelle Erfolge in Fachgruppen, bei Konferenzen oder öffentlichen Forschungsstunden zu präsentieren, im Mittelpunkt der Entwicklung eines Professionsverständnisses. Steigendes Selbstbewusstsein der Mentees und die Auswahl sowie Anpassung erfolgreicher Strategien für ihre persönliche professionelle Entwicklung, aber auch für Aktivitäten zur Anbahnung einer schulentwicklerischen Innovation sind sichtbare Ergebnisse von Lesson Study im Sinne eines sich entwickelnden Professionsverständnisses. Erfolgreiche PLGs entwickeln Forschungsstunden, welche hohe Erwartungen in das Lernen der Schüler/innen haben. Mentees identifizieren durch Lesson Study Prioritäten für ihre Professionalisierung, die Schülerinnen/Schülern, Lehrkräften und Schulgemeinschaften gleichermaßen zugutekommen, insbesondere dann, wenn Schulleitungen das Mentoring durch Lesson Study nicht auf die Mentor/in-Mentee-Ebene beschränken, sondern das innovative Potenzial der PLGs für die Schulentwicklung nutzen.

Des Weiteren entwickeln Mentees wie auch Mentorinnen/Mentoren durch die Zusammenarbeit in den PLGs ihre interpersonellen Kompetenzen im Bereich der Kollegialität. Gelingt es ihnen, Erfahrungen aus kollegialer Zusammenarbeit und dialogischen Problemlöseprozessen auch an ihre Schüler/innen weiterzugeben, schaffen sie partizipative Lernumgebungen, welche nicht nur in der Lesson Study durch die Einbindung der Schüler/innen wirksam werden, sondern als ethische Grundvoraussetzung einer demokratischen Schulkultur betrachtet werden können.

Literaturverzeichnis

- BMBWF (2014). SQA – Schulqualität Allgemeinbildung. Abgerufen von <http://www.sqa.at/course/view.php?id=180> (21.02.2020)
- Brownlee, J., Schraw, G. & Berthelsen, D. (Hrsg.). (2011). *Personal epistemology in teacher education*. New York: Routledge.
- Ditton, H. & Müller, A. (Hrsg.). (2014). *Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder*. Münster: Waxmann.
- Goethals, G. R., Messick, D. M. & Allison, S. T. (1991). The uniqueness bias: Studies of constructive social comparison. In J. Suls & T. A. Wills (Hrsg.), *Social comparison research: Contemporary theory and research* (S. 149–176). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hattie, J. A. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hattie, J. A. & Marsh, H. W. (1995). Future research in self-concept. In B. Bracken (Hrsg.), *Handbook on self-concept* (S. 421–463). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximising Impact on Learning*. New York: Routledge.

- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Kluger, A. N. & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254–284.
- Koschmieder, C., Wistermayer, L., Höflich, S. & Prieler, T. (2019). Focus Praxis. Ein längsschnittliches Konzept zur Erforschung der Schulpraxis. *R&Esource*. Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich. Verfügbar unter: <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/696>
- Marton, F. (2015). *Necessary Conditions of Learning*. New York: Routledge.
- Mewald, C. (2019). Lesson Study – Definitionen und Grundlagen. In C. Mewald, & E. Rauscher (Hrsg.), *Lesson Study: Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung* (S. 19–31). Innsbruck: StudienVerlag.
- Mewald, C. (2020). Die Rollen von Wissenspartnern in der Lesson Study. In A. Habicher, T. Kosler, C. Lechner, C. Oberhauser, A. Oberrauch, M. Tursky-Philadelphia, F. Rauch & A. Schuster (Hrsg.), *Tagungsband zur VII. CARN D.A.CH-Tagung* (S. 281–295). Wien: Praesens.
- Narciss, S. (2006). *Informatives tutorielles Feedback. Entwicklungs- und Evaluationsprinzipien auf der Basis instruktionspsychologischer Erkenntnisse*. Münster: Waxmann.
- Patrick, H. & Pintrich, P. R. (2001). Conceptual change in teachers' intuitive conceptions of learning, motivation, and instruction: The role of motivational and epistemological beliefs. In B. Torff & R. Sternberg (Hrsg.), *Understanding and Teaching the Intuitive Mind. Student and Teacher Learning* (S. 117–143). Mahwah: Erlbaum.
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28(1), 4–13.
- Saito, E. S. & Sato, M. (2011). Lesson study as an instrument for school reform. A case of Japanese practices. *Management in Education*, 26(4), 181–186.
- Schratz, M., Schrittesser, I., Forthuber, P., Pahr, G., Paseka, A. & Seel, A. (2008). Domänen der Lehrer/innen/professionalität: Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. In C. Krämer & M. Schratz (Hrsg.), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln* (S. 123–138). Münster: Waxmann.
- Tickle, L. (2000). *Teacher induction. The way ahead*. Maidenhead: Open University Press.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design*. Alexandria, VA: Pearson.
- Wood, P. & Cajkler, W. (2016). A participatory approach to Lesson Study in higher education. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 5(1), 4–18.
- Yager, S., Pedersen, J., Yager, R. E. & Noppe, R. (2011). Impact of school leadership on teacher perception of administrative support. *National Forum of Applied Educational Research Journal*, 25(1), 12–21.

Blended Mentoring für beginnende Lehrpersonen

Abstract

Es gibt verschiedene Formen des Mentorings. Beim Blended Mentoring werden klassische Mentoring-Aspekte mit Online-Elementen kombiniert. Zwischen den persönlichen Treffen, durch die eine Vertrauensbasis geschaffen werden kann, treffen sich Mentor/in und Mentee online, zum Beispiel über Videokonferenzen oder Onlineplattformen mit Kommunikationsfunktionen. Trotz Zeit- und Ressourcenknappheit ermöglichen die Onlinemeetings die Aufrechterhaltung eines regelmäßigen Kontakts innerhalb des Tandems. Dies wäre eine Form, wie Mentorinnen/Mentoren auch unter besonderen Herausforderungen mit Mentees gut in Kontakt bleiben können.

1 Einleitung

Berufsbegleitendes Learning on Demand (Lernen bei Bedarf) gewinnt gegenüber Learning in Advance (Lernen auf Vorrat) zunehmend an Bedeutung (Edelkraut & Graf, 2017b, S. 276; Schmitz, 2002, S. 53; Zietz et al., 2010, S. 97). Der Bedarf nach schnellerem Zugang zu Wissen wird aufgrund von immer neuen Anforderungen der Arbeitsbereiche größer. Wenn Probleme und Herausforderungen am Arbeitsplatz auftauchen, so ist das problembezogene Lernen häufig sofort notwendig. Seminare und andere Lehrkonzepte mit einer längeren Vorlaufzeit sind hierfür nicht immer die adäquaten Angebote. Das Lernen auf Vorrat, wie es unter anderem durch Fortbildungen geschieht, kann nicht alle individuellen Fragestellungen abdecken. Lernen wird an den Arbeitsprozess angepasst, ist situationsspezifisch, individuell und zeitnah, ebenso auch Mentoring (Edelkraut & Graf, 2017a, S. 277).

Für beginnende Lehrpersonen, die sich in einer besonders fordernden Zeit ihrer Berufsbiografie befinden, kann dies sehr hilfreich sein. Terhart (2000) und Oser (1996) betonen, dass Erfahrungen, die in dieser sensiblen ersten Berufsphase gemacht werden und die Einschätzung dessen, was gelingt oder misslingt, für Entwicklung der Stabilität, den Wandel in der beruflichen Biografie und für die Entwicklung der Kompetenz von zentraler Bedeutung sind (Keller-Schneider, 2010, S. 14).

Die fortschreitende Digitalisierung unserer Alltagswelt hat inzwischen Auswirkungen auf die Schule (Brandhofer et al., 2018) und auf Begleitkonzepte (Wiesner & Dammerer, 2020). In vielen Bereichen hat sich der Einsatz internetgestützter Medien zur Anbahnung und Gestaltung von Dialogen bereits etabliert. Eine Onlinebegleitung findet im psychosozialen Beratungs- und Begleitungskontext, aber auch im Feld von Coaching und Supervision immer häufiger statt. Begleiter/innen und/oder Berater/innen müssen heute in der Lage sein, Menschen über unterschiedliche Kommunikationswege zu begleiten und zu unterstützen.

zen (Engelhardt, 2018, S. 9). Im Mentoring zeigen sich immer häufiger diese Tendenzen der förderlichen Begleitung. Beginnende Lehrpersonen sind an Kommunikation über digitale Medien gewöhnt und nutzen diese Form des Austauschs.

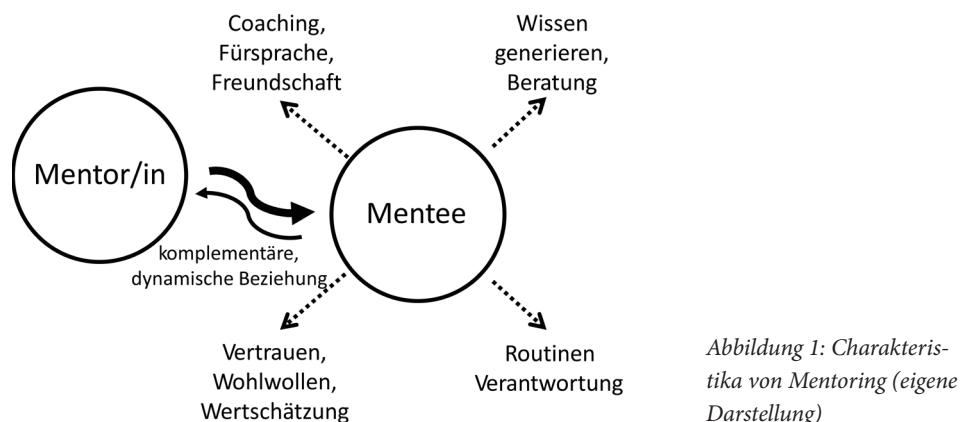
Mentoring-Prozesse beginnen häufig mit viel Engagement, die Aktivitäten können aber mit der Zeit nachlassen. Beim Mentoring für beginnende Lehrpersonen kommt häufig das Problem hinzu, dass sich aufgrund von organisatorischen und dienstlichen Verpflichtungen nicht genügend Zeiträume auftun, um in direkten und persönlichen Kontakt zu treten. Erschwerend kommt hinzu, dass es im Schulwesen auch ein standortfremdes Mentoring gibt.

Im Weiteren sollen Möglichkeiten aufgezeigt und beschrieben werden, um diesen Ansprüchen entgegenzuwirken bzw. einen Mentoring-Prozess zu unterstützen.

2 Formen des Mentorings

Zahlreiche Definitionen von Mentoring gehen von einem Zweier-Tandem (One-to-one-Mentoring) aus, betonen die Beziehung in einen beruflichen Kontext ein und enthalten Begriffe wie Unterstützung, Förderung und Entwicklung (Romahn, 2017). Eine weit verbreitete und zweckmäßige Definition stammt von Ziegler (2009, S. 11):

Mentoring ist eine zeitlich relativ stabile dyadische Beziehung zwischen einer erfahrenen Mentorin/einem erfahrenen Mentor und der/dem weniger erfahrenen Mentee. Sie ist durch gegenseitiges Vertrauen und Wohlwollen geprägt, ihr Ziel ist die Förderung des Lernens und der Entwicklung sowie das Vorankommen des Mentees.



Mit den Charakteristika von Mentoring haben sich Eby, Rhodes und Allen (2007) auseinandergesetzt. Sie definieren fünf wesentliche Merkmale von Mentoring-Partnerschaften (Abbildung 1):

Mentoring stellt eine einzigartige Beziehung zwischen zwei Individuen dar und keine Mentoring-Beziehung gleicht der anderen.

- (1) Mentoring stellt eine einzigartige Beziehung zwischen zwei Individuen dar und keine Mentoring-Beziehung gleicht der anderen.
- (2) Mentoring ist immer eine Beziehung, die darauf ausgerichtet ist, in irgendeiner Form Wissen zu generieren.
- (3) Mentoring ist immer ein Prozess, der durch die Art der Unterstützung oder Beziehung näher definiert wird. So kann Mentoring auf emotionaler oder psychosozialer Ebene von Freundschaft über Unterstützung bis zu Akzeptanz reichen. Auf der karrierebezogenen Ebene kann die Beziehung Informationsweitergabe, Fürsprache oder Coaching bedeuten.
- (4) Eine Mentoring-Beziehung ist immer komplementär (jemand mit einem deutlichen Wissens- und Erfahrungsvorsprung begleitet jemanden mit weniger Wissen und Erfahrung), was jedoch nicht bedeutet, dass sie nicht reziprok wäre. Auch wenn in einer Mentoring-Partnerschaft immer die Weiterentwicklung der Mentee/des Mentees – in welcher Form auch immer – im Vordergrund steht, profitiert immer auch die Mentorin/der Mentor vom Austausch.
- (5) Mentoring-Partnerschaften stellen dynamische Beziehungen dar.

Darüber hinaus wird Mentoring differenziert in informelles und formelles Mentoring. In Schulen in Österreich finden beide Formen statt und sie gehen den Weg, dass zusätzlich zu schulpraktischen Erfahrungen während der Ausbildung nach dem Abschluss des Studiums eine Induktionsphase stattfinden soll, in welcher beginnende Lehrpersonen von einer Mentorin/einem Mentor begleitet werden. Mentoring in der Induktionsphase als Begleitung für den Berufseinstieg bietet viele Möglichkeiten, bedarf aber auch einer sorgfältigen Umsetzung (Dammerer, 2019a, S. 1). Die intendierte Form entspricht einem traditionellen One-to-one-Mentoring.

Beim Gruppen-Mentoring werden von einer Mentorin/einem Mentor mehrere Mentees gleichzeitig betreut. Auch diese Form kann in österreichischen Schulen stattfinden, da Mentorinnen/Mentoren gemäß ihrer Funktionsbeschreibung bis zu drei Mentees betreuen dürfen (Bundesgesetzblatt, 2013; Dammerer, 2019b, S. 2).

E-Mentoring ist eine besondere Form des Mentorings, die ausschließlich Zusammenarbeit und Kommunikation im virtuellen Raum darstellt. Synonym werden auch Begriffe wie Online-Mentoring oder Non-face-to-face-Mentoring, Tele-Mentoring oder Cyber-Mentoring verwendet (Law, Ireland & Hussain, 2007).

3 Blended Learning und Blended Mentoring

Für die in der Einleitung erwähnte Herausforderung eines erfolgreichen Mentoring-Prozesses ist eine Mischung aus traditionellem Mentoring in Präsenzsituationen und Online-Elementen manchmal die Methode der Wahl. Häufig werden Mentorinnen/Mentoren eingesetzt, die nicht am selben Schulstandort wie die/der Mentee tätig sind. Ebenso erschweren überschneidende Stundenpläne und weitere Dienstpflichten die Möglichkeit, in Kontakt zu treten.

Bevor Blended Mentoring ausdifferenziert wird, soll dessen Herkunft aus dem Blended Learning umrissen werden.

Wiesner (2008, S. 149 ff.) schreibt, dass seit Mitte der Neunzigerjahre bei einer Vielzahl von deutschsprachigen Veröffentlichungen im Bereich der pädagogischen Psychologie,

Lernpsychologie, kognitiven Psychologie und empirischen Pädagogik erneut die Selbstregulation und -steuerung beim Lernen im tertiären Bildungsbereich sowie beim Web Based Learning (von Distance Learning bis Blended Learning) und der Erwachsenenbildung im Vordergrund stehen (Arnold & Schüßler, 1998; Astleitner, 2002; Hofmann, 2000; Reinmann-Rothmeier & Mandl 2001; Perrez et al. 2001; Schiefele & Pekrun, 1996; Schreiber, 1998; Siebert, 2001; Wild et al., 2001; Ziegler et al., 2003).

Der Aspekt des „Communal Web Use“ (Astleitner, 2002, S. 12; Wiesner, 2008, S. 340) gewann ab Beginn der 2000er Jahre an Popularität durch das „Blended Learning“ (Reinmann-Rothmeier, 2003, S. 29). Direkt übersetzt heißt Blended Learning nichts anderes als vermischt Lernen (ebd.). Jedoch sollte man genau nachfragen, wenn von Blended Learning oder E-Learning die Rede ist, denn die Begriffe sind weder allgemein gültig definiert, noch werden sie einheitlich verwendet. Grundsätzlich kann als Blended Learning ein integriertes Lehr-Lern-Konzept verstanden werden, das die heute verfügbaren Möglichkeiten der Vernetzung über Internet in Verbindung mit traditionellen Lehr-Lern-Methoden und -Medien, losgelöst von Ort und Zeit und in Kombination von Präsenz- und Onlinephasen, in einem sinnvollen Lehr-Lern-Arrangement optimal nutzt (Sauter et al., 2004, S. 68). Bedeutsam für das Blended Learning ist vor allem die Mischung von

- a) Medien (operative Ebene),
- b) Methoden (strategische Ebene) und
- c) (Lehr-Lern-)Konzepten.

Beim „Immersive Web Use“ (Astleitner, 2002, S. 11) treffen sich Lernende und Lehrende nicht mehr direkt in einem herkömmlichen Hörsaal oder Unterrichtsraum. Der Lehr-Lern-Stoff und die Lernunterstützung werden nur online- über das Internet – vermittelt. Bei dieser Art der Web-Nutzung werden offene, konstruktivistische Lernformen bevorzugt, die von den Lernenden ein hohes Maß an Selbstregulations- bzw. Lernstrategien erfordern. Vom Lehrenden werden dabei umfangreiche und flexibel einsetzbare technische und pädagogische Kompetenzen verlangt, die auf gemeinschaftlichen (kollaborativen) Wissenserwerb abzielen (Astleitner 2002, 12 f.).

Blended Mentoring ist – der Idee des Blended Learnings folgend – die Kombination von Offline- und Online-Zusammenarbeit. Das Konzept zielt darauf ab, die Vorteile des persönlichen sozialen Kontakts offline mit den Vorteilen der digitalen (Online-) Zusammenarbeit zu verbinden.

Eine Definition von Blended Mentoring findet sich dazu bei Edelkraut & Graf (2011, 2017a, S. 290):

Das Blended Mentoring ist ein Mix aus dem klassischen Mentoring und Online-Elementen. Das Tandem kann sich zwischen den Treffen virtuell austauschen und die Vernetzung mit anderen Tandems suchen. Zudem stehen sowohl dem Mentor als auch vor allem dem Mentee kleine Lerneinheiten und Hilfestellungen zur Verfügung, deren Ergebnisse in die Treffen einfließen sollten.

Beide führen auch Vorteile des Blended Mentorings gegenüber traditionellen Formen des Mentorings an (Edelkraut & Graf, 2017a, S. 291):

- (1) Eine Zusammenarbeit/Kommunikation zwischen den persönlichen Treffen ist möglich, ohne jederzeit am gleichen Ort sein zu müssen.
- (2) Der Austausch über die Tandems hinweg wird erleichtert.

- (3) Hilfsmaterial, Arbeitsmaterialien etc. können online einfach verteilt und bearbeitet werden.
 - (4) Kosten, etwa für Trainings und Reisen, werden reduziert.
 - (5) Online kann eine Vielzahl von Materialien in unterschiedlichen Formaten bereitgestellt werden. So können Lernprozesse flexibler und den eigenen Lernbedürfnissen entsprechend genutzt werden.
 - (6) Die IT- und Medienkompetenz kann als „Nebeneffekt“ erweitert werden.
- Eine umfassende Studie ($N = 148$) zum E-Mentoring und Blended Mentoring hat Murphy (2011) durchgeführt. In seiner Forschungsarbeit wurden Managementstudierende ein Semester lang mit Berufstätigen zusammengebracht. Seine Ergebnisse deuten darauf hin, dass, wenn Mentees und Mentorinnen/Mentoren mehr Unterstützung boten und häufigere Interaktion stattfand, das zu mehr Zufriedenheit der Mentees und Mentorinnen/Mentoren führte. Blended Mentoring – also E-Mail, Telefongespräche und Treffen von Angesicht zu Angesicht – erhöhte positive Ergebnisse sowohl für Mentees als auch für Mentorinnen/Mentoren. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen die Vorteile von E-Mentoring und Blended Mentoring für Mentorinnen/Mentoren und Mentees. E-Mentoring ist vielversprechend für die Unterstützung bei der Vernetzung von Menschen über geografische Entfernung und Zeitbarrieren.

4 Conclusio

Beim Blended Mentoring werden traditionelle Mentoring-Aspekte mit Online-Elementen kombiniert. Zwischen den persönlichen Treffen, durch die eine Vertrauensbasis geschaffen werden kann, treffen sich die Mentorin/der Mentor und die/der Mentee auch online, zum Beispiel über Videokonferenzen oder Online-Plattformen mit Kommunikationsfunktionen oder in einfachen Messengerdiensten. Trotz Zeit- und Ressourcenknappheit ermöglichen Online-Meetings die Aufrechterhaltung eines regelmäßigen Kontakts innerhalb des Tandems. Zudem erleichtert die digitale Anbindung den Transfer von Materialien oder Notizen in verschiedenen Formaten und fördert darüber hinaus die IT- und Medienkompetenz (Graf & Edelkraut, 2017b). Beim Blended Mentoring ist auch die Vernetzung mit anderen Mentoring-Tandems problemlos möglich. So genannte hybride Lehr-Lern-Formen (Blended Learning) sind im Mentoring ein Methodenmix aus Präsenz und elektronischem Lernen (Reinmann-Rothmeier 2003, S. 28). Blended Mentoring eignet sich auch dann besonders gut, wenn die Mentorin/der Mentor und die/der Mentee an verschiedenen Standorten arbeiten, z. B. bei einem externen Mentoring, bei dem die Mentorin/der Mentor in einer anderen Schule tätig ist als die/der Mentee. Blended Mentoring macht dadurch die Möglichkeiten, um in Kontakt zu treten, sehr viel offener und bietet der heutigen Zeit angepasst zahlreiche und vielfältige Möglichkeiten, um den Mentoring-Prozess auch bei örtlicher und terminlicher Eingeschränktheit am Laufen zu halten und voranzutreiben.

Literaturverzeichnis

- Arnold, R. & Schüßler, I. (1998). Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Astleitner, H. (2002). Qualität des Lernens im Internet. Frankfurt: Peter Lang.
- Brandhofer, G., Baumgartner, P., Ebner, M., Köberer, N., Trültzscher-Wijnen, C. & Wiesner, C. (2018). Bildung im Zeitalter der Digitalisierung In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel, C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Band 2.* (S. 307–362). Wien, Salzburg: Leykam.
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (2013, Teil 1). Nr. 211. Dienstrechts-Novelle 2013 – Pädagogischer Dienst. Abgerufen von https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2013_I_211/BGBLA_2013_I_211.pdfsig (10.10.2019)
- Dammerer, J. (2019a). Mentoring in der Induktionsphase der PädagogInnenbildung Neu in Österreich. Beitrag zur Internationalen Woche 2019 der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. R&Esource, Internationale Woche. Juli 2019. Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/686>
- Dammerer, J. (2019b). Rolle und Funktion von Mentorinnen und Mentoren im Kontext der PädagogInnenbildung Neu – Eine qualitative Studie. R&Esource 12. Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Eby, L., Rhodes, J. & Allen, T. (2007). Definition and Evolution of Mentoring. In T. Allen & L. Eby (Hrsg.), *The Blackwell Handbook of Mentoring* (S. 7–20). Oxford: Blackwell.
- Engelhardt, E. M. (2018). Lehrbuch Onlineberatung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & CO KG.
- Graf, N. & Edelkraut, F. (2017a). Mentoring: Das Praxisbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer (2. aktualisierte und erweiterte Aufl.). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Graf N. & Edelkraut F. (2017b) Blended Mentoring – Soziales Lernen im neuen Leadership-Zeitalter. In C. von Au (Hrsg.), *Entwicklung von Führungspersönlichkeiten und Führungskulturen Leadership und Angewandte Psychologie*. (S. 83–97). Springer, Wiesbaden
- Hofmann, F. (2000). Aufbau von Lernkompetenz fördern. Neue Wege zur Realisierung eines bedeutsamen pädagogischen Ziels. Innsbruck: Studienverlag.
- Keller-Schneider, M. (2010). Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen: Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen. Münster: Waxmann.
- Law, H., Ireland, S. & Hussain, Z. (2007). *The Psychology of Coaching, Mentoring and Learning*. Chister: Wiley & Sons.
- Murphy, W. M. (2011). From E-Mentoring to Blended Mentoring: Increasing Students' Developing Initiation and Mentors' Satisfaction. *Academy of Management Learning & Education*, Vol. 10, No. 4, S. 606–622. <http://dx.doi.org/10.5465/amle.2010.0090>
- Oser, F. (1996). Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern (Vorwort, S. 6). In: Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), Ausschuss Lehrerbildung (Hrsg.). *Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern, Dossier 40 A*. Bern: Sekretariat EDK.
- Perrez, M., Huber, G. & Geißler, K. A. (2001). Psychologie der pädagogischen Interaktion. In A. Krapp & B. Weidemann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*. (S. 359–413). Weinheim: Beltz.

- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2001). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*. (S. 601–646). Weinheim: Beltz.
- Reinmann-Rothmeier, G. (2003). Didaktische Innovationen durch Blended Learning. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule. Reihe: Lernen mit Neuen Medien. Bern: Huber.
- Romahn, A. (2017). Mentoring – traditionsreicher Begriff und bewährtes Konzept. In R. Petersen, M. Budde, P. S. Brocke, G. Doeberl, H. Rudack & H. Wolf (Hrsg.), *Praxis-handbuch Mentoring in der Wissenschaft* (S. 7–16). Wiesbaden: Springer.
- Sautner, A., Sautner, W. & Bender, W. (2004). Blended Learning. Effiziente Integration von E-Learning und Präsenztraining. München: Wolters Kluwer Deutschland GmbH.
- Schiefele, U. & Pekrun, R. (1996). Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion. Enzyklopädie der Psychologie*. (S. 249–278). Göttingen: Hogrefe.
- Schmitz, K. (2002). Gestaltung von E-Learning-Angeboten: Welcher Virtualisierungsgrad ist optimal? In R. Neumann, R. Nacke & A. Ross (Hrsg.), *Corporate E-Learning. Strategien, Märkte, Anwendungen*. (S. 53–64). Wiesbaden: Gabler.
- Schreiber, B. (1998). Selbstreguliertes Lernen. Entwicklung und Evaluation von Trainingsansätzen für Berufstätige. Münster: Waxmann.
- Siebert, H. (2001). Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne. Neuwied: Luchterhand.
- Terhart, E. (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Wiesner, C. (2008). Vom Lehren und Lernen zum eTeaching und eLearning. Modellierung eines didaktischen Kommunikationsdesigns für die journalismuswissenschaftliche Prädikativ. Saarbrücken: VDM-Verlag.
- 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* (S. 250–296). Münster, New York: Waxmann.
- Wild, E., Hofer, M. & Pekron, R. (2001). Psychologie des Lernens. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*. (S. 207–270). Weinheim: Beltz.
- 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. 7–30). Lengerich: Pabst.
- Ziegler, K., Hofmann, F. & Astleitner, H. (2003). Selbstreguliertes Lernen im Internet. Theoretische und empirische Grundlagen von Qualitätssicherungsmaßnahmen beim E-Learning. Frankfurt: Peter Lang.
- Zietz, C., Spenger, J., Sohns, K. & Breitner, M. H. (2010). Integration von Wissens- und Lernprozessen in Unternehmensportale: Kritische Erfolgsfaktoren der Umsetzung (S. 91–106). In M. H. Breitner, F. Lehner, J. Staff & U. Winand (Hrsg.), *E-Learning 2010. Aspekte der Betriebswirtschaftslehre und Informatik*. Heidelberg Dordrecht London New York: Springer Physica-Verlag.

Franz Rauch

Aktionsforschung – am Beispiel von Universitätslehrgängen

Abstract

In diesem Beitrag werden Charakteristika von Aktionsforschung am Beispiel der Universitätslehrgänge PFL (Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen) und genauer bezogen auf den Masterlehrgang ProFil (Professionalität im Lehrberuf) vorgestellt. Diese Lehrgänge haben viele Gemeinsamkeiten mit dem Hochschullehrgang mit Masterabschluss Mentoring – Berufseinstieg professionell begleiten. Als zentrales Element des Beitrags wird Aktionsforschung im Hinblick auf Ziele, konstitutive Elemente und Qualitätsmerkmale beschrieben. Forschungsergebnisse aus den Lehrgängen PFL und ProFiL geben empirische Einblicke in die Praxis von Aktionsforschung.

1 Einleitung

Vor dem Hintergrund von Studien zur Bedeutung von schulnäher Lehrerinnen-/Lehrerbildung in den 1970er Jahren (Bermann, Mc Laughlin, Bass-Golod, Pauly & Zellmann, 1978) wurde an der Universität Klagenfurt Anfang der 1980er Jahre für Lehrpersonen allgemeinbildender höherer Schulen ein zweijähriger Lehrgang entwickelt (Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen – PFL) und 1982 erstmals als Pilotunternehmen für vier Fächer (Mathematik, Englisch, Deutsch und Geschichte) angeboten. Aufbauend auf den PFL-Lehrgängen wird seit Ende der 1990er Jahre der Masterlehrgang ProFiL (Professionalität im Lehrberuf) angeboten. Dieser Lehrgang im zweiten Teil des Beitrags näher vorgestellt. Zentrale Elemente dieser in diesem Kapitel beschriebenen Lehrgänge flossen auch in das Konzept und Curriculum des Lehrgangs Mentoring ein. Es gibt zahlreiche Überschneidungen bezogen auf Ziele und Charakteristik. Die ersten beiden Durchgänge des Mentoringlehrgangs wurden in Kooperation der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich mit dem Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der Universität Klagenfurt durchgeführt.

2 Allgemeine Charakteristika der Lehrgänge

Durch das PFL-Programm wurden die Aktionsforschung an der Universität Klagenfurt verankert (Altrichter, Posch & Spann, 2018) und als methodologisches Kernstück die Lehrgänge des PFL-Programms eingeführt. Wesentliche und bis heute gültige „Grundpfeiler“ der Lehrgänge, wie die interdisziplinäre Zusammensetzung der Lehrgangsteams und die Kooperation mit anderen Institutionen der Lehrerinnen-/Lehrerbildung (Universitäten und

Hochschulen) waren von Beginn an angelegt. Alle Lehrgänge sind methodologisch in der Aktionsforschung verankert und strukturell ähnlich aufgebaut.

Ziel der Lehrgänge ist es, die Teilnehmenden anzuleiten, ihre Praxis durch systematisches Reflektieren weiterzuentwickeln. Folgende Gestaltungsmerkmale charakterisieren in Anlehnung an Krainer & Posch, 1996, und Posch, Rauch & Mayr, 2009, diese Fortbildung für reflektierende Praktikerinnen und Praktiker.

Die Lehrgänge finden in geschlossenen Lerngruppen mit maximal 30 Teilnehmenden statt („Überschaubare Größe“). Sie dauern 4 Semester („Längerfristigkeit“). Beides trägt dazu bei, dass dadurch ein geschützter Rahmen, geprägt von gegenseitiger Wertschätzung entstehen kann. Dies ist Voraussetzung für kollegialen Austausch, in dem auch kritisches Feedback stattfinden und angenommen werden kann.

Ausgangspunkt für den Lernprozess im Lehrgang sind die individuellen beruflichen Erfahrungen, aktuellen Problemlagen und Fragestellungen der Teilnehmenden („Ausgangspunkt berufliche Herausforderungen“). Indem sie die Schwerpunkte ihrer Arbeit selbst bzw. in Abstimmung mit der Schule festlegen, steuern sie ihren eigenen Lernprozess weitgehend selbst. Lernen findet damit nicht nur in den Präsenzveranstaltungen (Seminare und Arbeitsgemeinschaften) im Lehrgang statt, sondern wesentlich auch in der eigenen Schulpraxis („Lernort Schulpraxis“). Die Kontrolle über Beginn, Steuerung und Beendigung eines Forschungsprozesses liegt bei den forschenden Lehrpersonen, die ja auch die Konsequenzen ihrer Entscheidungen zu tragen haben. Dieses Prinzip wird durch die Übereinkunft über einen „ethischen Code“ abgesichert.

Die Teilnehmenden konzipieren in den Seminaren und Arbeitsgemeinschaften ein Entwicklungsprojekt für den Unterricht, das sie in der Zeit zwischen den Seminaren umsetzen. Die Erfahrungen dieser Forschungsarbeit werden in einer Fallstudie (Reflective Paper) verschriftlicht. Das Lehrendenteam, ergänzend durch Expertinnen und Experten zu ausgewählten (meist fachdidaktischen) Fragestellungen, vermittelt durch Inputs und Referate das dazu notwendige didaktische und methodische Know-how. In den Seminaren und Arbeitsgemeinschaften sind Beratungssequenzen eingeplant, in denen die forschenden Lehrpersonen konkrete Hilfen z. B. bei methodischen Fragen, aber auch kritische Rückmeldungen (kollegiale Supervision, „critical friends“) erhalten können („Stützsystem und Aufbau einer „professional community““).

Die Teilnehmenden werden dazu angeregt, die Erfahrungen, die sie in ihren Entwicklungsprojekten machen, z. B. in einem Miniworkshop aufzubereiten und den anderen Teilnehmenden während des nächsten Seminars zu präsentieren. Dadurch sollen Qualifikationen im Hinblick auf „kollegiale Fortbildung“ herausgebildet und weiterentwickelt werden.

Die Lehrgänge werden jeweils durch ein „interdisziplinär zusammengesetztes Lehrendenteam“ konzipiert und umgesetzt. Die Teammitglieder kommen aus den Fachdisziplinen, der Fachdidaktik, der Schulpraxis und der Pädagogik. Neben ihrer Rolle als „traditionelle Fortbildner/innen“, die durch Vortrag und vorbereitete Lernsituationen didaktische Impulse geben, übernehmen sie auch die Rollen als Moderatorinnen/Moderatoren von Arbeitsgruppen und als Berater/innen bei den Entwicklungsprojekten der Teilnehmenden.

3 Aktionsforschung als Kernstück der Lehrgänge

Aktionsforschung soll Lehrpersonen bzw. Lehrerinnen-/Lehrergruppen helfen, Probleme des Unterrichtsalltags selbst zu bewältigen, Innovationen durchzuführen und selbst zu überprüfen, kurz: ihre berufliche Praxis längerfristig weiterzuentwickeln (Elliott, 1991). Darüber hinaus soll sie auch der Fortbildung der Praktiker/innen dienen, durch Reflexion und Aktion an Fragen ihrer Praxis ihre „praktischen Theorien“ und ihre Handlungskompetenz weiterzuentwickeln. Sie dient also dem doppelten Ziel, gleichzeitig Erkenntnis (als Ergebnis von Reflexion) und Entwicklung (als Ergebnis von Aktion) zu erreichen. Schließlich soll Aktionsforschung auch der Erweiterung des kollektiven Wissens der Profession dienen, indem individuelle praktische Theorien formuliert und als zu prüfende Hypothesen in eine Diskussion innerhalb der Berufsgruppe eingeführt werden und im weiteren Sinn zur Weiterentwicklung der erziehungswissenschaftlichen Forschung beitragen (Posch, Rauch & Mayr, 2009).

Im Allgemeinen zielt jegliche Aktionsforschung darauf ab, es Lehrkräften zu ermöglichen, Defizite in ihrem Unterricht zu reduzieren und motivierende und effektive Praktiken zu entwickeln. Die Entwicklung basiert auf Erkenntnissen aus kleinen Forschungsaktivitäten, die die Lehrkräfte in ihren authentischen Lehr- und Lernumgebungen durchführen (Altrichter, Posch & Spann, 2018). Kooperative und kollaborative Praktiken der Aktionsforschung zielen darauf ab, Praktiker/innen untereinander und mit relevanten Akteuren zu vernetzen (Mamlok-Naaman & Eilks, 2012). Zusammenarbeit in der Aktionsforschung wird vorgeschlagen, um sowohl die einzelne Lehrkraft zu unterstützen als auch neu erkannte Lösungsstrategien auf eine breitere Basis zu stellen, regional, ggf. auch national und international zu verbreiten.

Allgemeiner gesprochen muss Aktionsforschung nicht nur viele Anforderungen anderer sozialwissenschaftlicher Forschungsansätze erfüllen – einschließlich hoher ethischer Standards und der Einhaltung von Werten wie Partizipation, Wissensaustausch und Emanzipation –, sondern auch einen praktischen Nutzen für die beteiligten Personen liefern. Basierend auf der Arbeit von Heron und Reason (2008) können vier Prinzipien für Aktionsforschung Richtlinien für Aktionsforscherinnen und Aktionsforscher liefern (Stern et al., 2014):

Gute Aktionsforschung verfolgt wertvolle, praktische Ziele.

- indem versucht wird, Lösungen für authentische Probleme zu finden und die Betroffenen in die Lage zu versetzen, relevantes Wissen zu erwerben und mit anderen zu teilen.
- indem sie zu Aktionen führt, die in ein humanistisches Wertesystem eingebettet sind.

Gute Aktionsforschung ist kooperativ/partizipativ

- indem alle betroffenen Personen in den Forschungsprozess einbezogen werden.
- durch die Vereinbarung ethischer Regeln für die Zusammenarbeit.

Gute Aktionsforschung ist ansprechend und Entwicklungsfähig

- durch eine kontinuierliche Abfolge von Forschungs- und Entwicklungszyklen.
- durch Berücksichtigung der unterschiedlichen Perspektiven verschiedener Interessengruppen bei der Suche nach zufriedenstellenden Problemlösungen.

Gute Aktionsforschung verbindet Theorie und Praxis

- durch Abwägen von Handeln und Nachdenken (Reflexion kann Handlungen inspirie-

ren oder bewerten oder die Motive dahinter erkennen, Handlungen können theoretische Annahmen beweisen oder widerlegen).

- indem theoretisches Wissen generiert, Problemlösungen bereitgestellt und praktische Verbesserungen gefördert werden.

Für den Aktionsforschungsansatz können im Überblick folgende Qualitätsmerkmale gelten (Altrichter et al., 2018; Altrichter, 1990):

Aktionsforschung ist ein Modus reflektierenden professionellen Handelns.

Aktionsforschung in diesem Sinne

- baut auf alltäglichen Kompetenzen auf, mit denen Praktiker/innen ihre Praxis beobachten, interpretieren, verstehen und entwickeln,
- versucht Unterstützung bei der Entwicklung, Differenzierung und Systematisierung dieser beruflichen Kompetenzen zu geben und
- zielt darauf ab, eine professionelle Diskussion zwischen Personen, die in der Bildung tätig sind und sich mit Bildung befassen, zu etablieren und zu entwickeln, um die Bildungspraxis und das damit verbundene Wissen zu verbessern und zu validieren.

Berufliche Praxis ist „Forschung im Praxiskontext“ und ähnelt einem „reflektierenden Gespräch“ über praktische Situationen.

Klassenzimmer sind keine Orte, an denen Laborbefunde angewendet werden sollen, sondern sie sind selbst Labore. Es gibt keinen strukturellen Unterschied zwischen reflektierenden, beruflichen Aktivitäten und Forschungsaktivitäten. Deshalb kann man auch argumentieren: Aktionsforschung ist eine Art reflektierenden professionellen Handelns. Aktionsforschung geht von der alltäglichen Reflexion aus und basiert explizit darauf, sie anzuregen und praktische Unterstützung für ihre Ausarbeitung zu geben.

Aktionsforschung zeichnet sich dadurch aus, dass Daten aus unterschiedlichen Perspektiven gegenübergestellt werden.

In der Praxis gehen Aktionsforscher/innen dieses Problem mit folgenden Strategien an:

- Es werden auch andere Ansichten als die eigenen gesammelt. Durch die Befragung der Schüler/innen wird „praktische Theorie“ verständlicher und die Wahrscheinlichkeit wird erhöht, dass daraus vernünftige Handlungsstrategien abgeleitet werden. Die Ansichten aller relevanten Parteien, die direkt von der Forschungssituation betroffen sind, müssen in der praktischen Theorie dargestellt werden.
- Aktionsforscher/innen konfrontieren unterschiedliche Perspektiven auf dieselbe Situation miteinander und verwenden „Diskrepanz“ als Ausgangspunkte oder für die Analyse, zum Beispiel die Diskrepanz zwischen der Wahrnehmung der Schüler/innen und der Lehrkraft.
- Der Blick von Aktionsforschung auf die Konfrontation verschiedener Perspektiven wird im Triangulationsverfahren dargestellt. In einer Triangulation werden Daten aus verschiedenen Quellen gegenübergestellt, z. B. die Sicht der Lehrkraft auf eine Situation, die Ansichten der Schüler/innen (z. B. durch Interviews erfasst) und die Wahrnehmung einer dritten Person (z. B. eine Beobachtung des Unterrichts durch von der Lehrkraft eingeladenen Beobachterinnen/Beobachtern).

Aktionsforschung beinhaltet die Reflexion und Entwicklung von Bildungswerten.

Aktionsforschung geht davon aus, dass eine Unterrichtsstrategie ein Versuch ist, eine pädagogische Idee in einer konkreten, interaktionalen Form zu realisieren. Da Bildungsideen immer Bildungswerte beinhalten, ist es nicht sinnvoll, instrumentelle von intentionalen Fragen zu trennen.

Aktionsforschung zeichnet sich durch ganzheitliche inklusive Reflexion aus. Reflektierende Praktiker/innen bewerten ihre praktischen Experimente nicht mit der Frage: „Haben wir die Ziele erreicht, die wir uns selbst setzen?“ Sie fragen eher: „Gefällt uns, was wir haben?“ Die Reflexion umfasst auch den Kontext und die Bedingungen der untersuchten Praxis.

Aktionsforschung beinhaltet die Erforschung und Entwicklung des Selbstverständnisses und der Kompetenzen von Lehrkräften

Die übliche Praxis von Aktionsforschung zielt darauf ab, Gefühlen der Ohnmacht und Gleichgültigkeit durch Peer-Zusammenarbeit und eine Beratung durch „kritische Freunde“ entgegenzuwirken. Aktionsforschungsprojekte versuchen, durch Gruppenunterstützung und Gruppenförderung ein unterstützendes Klima zu schaffen.

Aktionsforschung ist gekennzeichnet durch das Verbreiten von Ergebnissen durch die aktionsforschenden Lehrer/innen.

Aktionsforschung ermutigt Praktiker/innen, ihre Erfahrungen und ihr praktisches Wissen zu formulieren, um sie (z. B. mit Kolleginnen/Kollegen, Eltern, der Schulverwaltung und einer interessierten Öffentlichkeit) zu teilen und Lehrerstudien zu veröffentlichen.

Im Kern zielen Aktionsforschungsarbeiten darauf ab, Unterrichtspraxis durch Zyklen der Planung und Durchführung innovativer Maßnahmen, forschungsbasierter Beobachtungen, Reflexion und Überarbeitung der durchgeföhrten Unterrichtsstrategie zu verbessern (Abbildung 1). Einer der vielversprechendsten Ansätze für eine Verbreitung der Aktionsforschung und ihrer Ergebnisse ist eine begleitete, partizipative/kollaborative und gleichzeitig lehrerzentrierte Interpretation der Aktionsforschung. Entsprechend den verschiedenen Strategien werden Innovationen von den Praktikerinnen/Praktikern (oder Gruppen von Praktikerinnen/Praktikern) unter der Leitung und Anleitung von Wissenschaftlerinnen/Wissenschaftlern aus den allgemeinen Erziehungswissenschaften oder akademischen Fachdidaktiken erarbeitet, umgesetzt, erforscht und reflektiert, die zum nächsten Innovations-schritt führen (Mamlok-Naaman & Eilks, 2012).

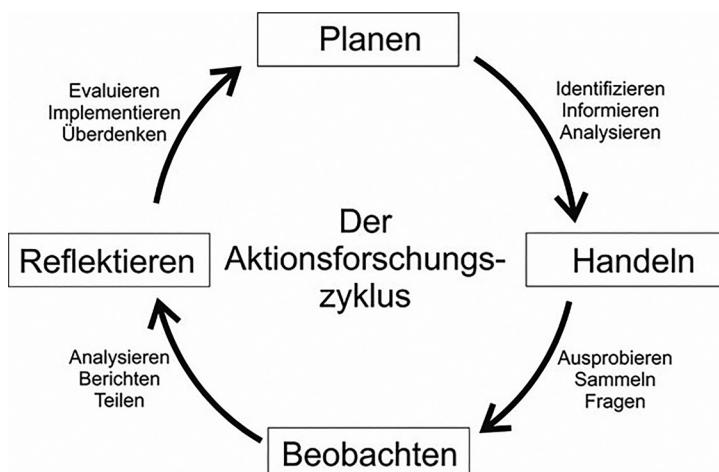


Abbildung 1: Ein typisches Modell für den Aktionsforschungszyklus

4 Im Fokus: Der Lehrgang ProFiL – Professionalität im Lehrberuf

Der Universitätslehrgang „Professionalität im Lehrberuf“ (ProFiL) qualifiziert Lehrer/innen für die interne Moderation und Steuerung von Schulentwicklungs- und Qualitätsentwicklungsprozessen. Es werden persönliche Weiterbildung und organisationale Veränderungen verbunden. Die Teilnehmenden bearbeiten in Reflective Papers und einer Abschlussarbeit Projekte und Initiativen an der eigenen Schule. Im Lehrgang werden Unterrichts- und Schulentwicklung miteinander verbunden. Ausgangspunkte sind Vorerfahrungen, Kompetenzen und Interessen der im Beruf stehenden Teilnehmenden sowie aktuelle Entwicklungen an Schulen und im österreichischen Schulwesen. Die Teilnehmenden steuern ihren Lernprozess weitgehend selbst, indem sie Fragestellungen einbringen und Schwerpunkte ihrer Arbeit in Abstimmung mit Entwicklungsprozessen an der eigenen Schule wählen bzw. organisieren. Dabei wird auf eine Balance zwischen theoretisch-methodischer Fundierung und Erfahrungslernen an der eigenen Praxis geachtet.

Die Module des Lehrgangs umfassen die Themen Qualitätsentwicklung des Unterrichts und der Schule sowie Schulprogramm und Schulkultur. Inhaltliche Schwerpunkte sind dabei (unter anderem) Methoden für Individual-Feedback, situative und psychologische Aspekte kollegialen Feedbacks, Teamarbeit und Umgang mit Konflikten, Methoden für Schulrecherchen sowie Entwicklung und Evaluation von Schulprogrammen (Rauch, 2011).

Seit 2006 werden die am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS) angesiedelten Universitätslehrgänge wissenschaftlich begleitet. Die Teilnehmenden wurden unter anderem darum gebeten, die Qualität der Lernumwelt im ProFiL-Lehrgang einzuschätzen. Die dabei verwendeten Skalen gehen auf Konzepte der Lernmotivationsforschung zurück. Sie wurden ursprünglich für den schulischen Bereich bzw. das Studium konzipiert (Müller et al., 2010) und für die Begleitforschung der Universitätslehrgänge entsprechend adaptiert. So wurde etwa anhand der Skalen „Autonomieförderung“, „Kompetenzförderung“ und „soziale Einbindung“ die Unterstützung der psychologischen Grundbedürfnisse (Ryan & Deci, 2002) erhoben. Personen, die eine gute Unterstützung dieser Bedürfnisse in ihrer direkten Lernumwelt erfahren, können selbstbestimmte Formen von Motivation entwickeln (Ryan & Deci, 2002). Dieser Teil des Begleitforschungskonzepts basiert auf der Theorie der selbstbestimmten Motivation (Ryan & Deci, 2002). Sie unterscheidet selbstbestimmte (intrinsische und identifizierte Motivation) von kontrollierten Motivationsformen (extrinsische und introjizierte Motivation). Die pädagogische Bedeutung von selbstbestimmt motiviertem Lernen ist u. a. in den Effekten von Bildungsleistungen zu sehen. So ist die Zufriedenheit beim Lernen größer, wenn die/der Lernende selbstbestimmt motiviert ist. Weiters stehen z. B. bessere Behaltensleistungen und ein flexibleres Anwenden des Gelerten mit selbstbestimmter Motivation in Zusammenhang (Müller, Hanfstingl & Andreitz, 2007).

Die Ergebnisse der Begleitforschung (Wallner & Rauch, 2015) zeigen, dass Arbeitskultur und -struktur des Lehrgangs bei den Teilnehmenden gut angekommen sind. Es wurden positiv erwähnt: der kollegiale Austausch, das schultypenübergreifende Arbeiten, viel Raum für Eigeninitiative, Gruppenarbeiten und flexible Arbeitszeiten. In Bezug auf das Seminarsetting führen viele Teilnehmende die gute Balance zwischen Input, Plenum, Gruppenarbeit und Einzelarbeiten an. Auch wird positiv erwähnt, dass es ausreichend Zeit für Vernetzung und Austausch mit und zwischen den Teilnehmenden gegeben hat.

Das überaus positive Feedback der Teilnehmenden zeigt (über 80 % der Teilnehmenden sind mit dem Lehrgang eher zufrieden bzw. sehr zufrieden), dass sich Aufbau, Inhalte und Ablauf der Seminare bewähren und gut gewählt sind. Insbesondere geschätzt wird von den Teilnehmenden, dass die inhaltlichen Schwerpunkte direkten Bezug zur Praxis und den aktuellen Anforderungen der Schulpraxis aufweisen (Wallner & Rauch, 2015).

Perspektive einer Absolventin

Stenhouse (1975) hebt als hervorstechendes Merkmal des Professionellen die Kapazität für autonome berufliche Weiterentwicklung durch systematisches Studium der eigenen Arbeit heraus. Für den Lehrenden ergibt sich damit auch die Frage: „Welche Fortbildungsmöglichkeit kann diese Art der Weiterentwicklung unterstützen?“ Der Fortbildungslehrgang ProFiL bietet einerseits theoretische Grundlagen und deren Anwendung an Fallbeispielen an und andererseits die Begleitung von Unterrichts- und Schulentwicklung in der Praxis für die Teilnehmenden. Da die Fortbildung neben den gemeinsamen Theorie- und Übungseinheiten reflektierte Arbeiten aus der Praxis in Schriftform verlangt, wurden im Rahmen der Teilnahme am Lehrgang ProFiL von 2012 bis 2014 an der EUREGIO HTBLVA Ferlach Maßnahmen zur Förderung von individuellem, kompetenzorientiertem Unterricht im Fachtheorieunterricht gesetzt, beobachtet, dokumentiert und evaluiert.

Die Begleitung durch ProFiL unterstützte diese Arbeit, da es im Rahmen dieser Weiterbildung möglich ist, einerseits durch die Wahl der Fortbildungsinhalte und andererseits durch individuelle Themenschwerpunkte die Vertiefungen den jeweiligen Bedürfnissen der Teilnehmenden anzupassen. Dabei unterstützen Treffen, bei denen die vorbereitete Arbeit mit den Kolleginnen/Kollegen aus dem Lehrgang und mit den Vortragenden besprochen wird, die Entwicklungsarbeit.

Die im genannten Zeitraum erstellten Studien basieren auf Erfahrungen, die durch die Teilnahme an IMST („Innovationen machen Schulen top“) Projekten mitgeprägt wurden. So wurde an der EUREGIO HTLBVA Ferlach von 2010 bis 2016 jeweils ein IMST-Projekt pro Schuljahr erfolgreich bearbeitet. Die Mitarbeit in den Themenbereichen reichte von der (i) „Leistungsbeurteilung“ über (ii) „Informatik kreativ unterrichten“ bis zu (iii) „Kompetenzorientiertes Unterrichten“. Dabei waren die ersten zwei IMST-Projekte bereits abgeschlossen, als der ProFiL-Lehrgang besucht wurde. Begleitend zum Lehrgang wurden die Projekte des Themenbereichs (ii) umgesetzt. Hier profitierten die Projekte von der Expertise der betreuenden Lehrenden im ProFiL-Lehrgang. Der Schwerpunkt der drei IMST-Projekte lag in der Entwicklung, Umsetzung und Implementierung von fachtheoretischen Inhalten. Bei der Erarbeitung von spezifischen Unterrichtsinhalten liegt das Augenmerk auf fächerübergreifenden Aspekten, Kompetenzorientierung durch projektbezogene Aufgabenstellungen und anwendungsorientierten Inhalten. Im Schuljahr 2015/2016 wurde ein Projekt mit dem Thema „Experimentieren in NW“ durchgeführt, bei dem es um die Anwendung des Ansatzes von „forschend-entdeckendem Lernen“ unter dem Gesichtspunkt der Kompetenzorientierung ging.

Die resultierenden Erkenntnisse aus diesen Arbeiten basieren auf quantitativen Erhebungen und qualitativen Aussagen, die sich aus persönlicher Beobachtung, Datenerhebung im Rahmen von Individualfeedback aus dem QIBB (www.qibb.at) und Reflexion ergeben. Die wesentlichen Erkenntnisse sind in der Abschlussarbeit zusammengefasst (Grasser, 2014). Das Wissen aus den Theorieeinheiten, der Erfahrungsaustausch mit den anderen Lehrkräften des Lehrgangs und die Umsetzung im eigenen Unterrichts- bzw. Schulleben

bilden eine wichtige und wirksame Grundlage für die Entwicklung des eigenen Unterrichts und langfristig dadurch auch für den Entwicklungsfortschritt in der Schule.

Wesentlich scheint die Tatsache zu sein, dass jeder der Teilnehmenden für sich bereit ist, Neues auszuprobieren. Wenn die/der Einzelne bereits vor dem Besuch des Lehrgangs in Unterrichts- oder Schulentwicklung involviert ist, so bildet dies eine gute Möglichkeit, dass die Inhalte des Lehrgangs anwendungsorientiert direkt in die Arbeit in der Schule einfließen können. Natürlich kann diese Expertise auch erst im Laufe des Lehrgangs aufgebaut werden. Aus diesem Grund sind die begleitenden Forschungsprojekte, die die Grundlage für die Reflexionen bieten, besonders wichtig, damit die/der Lernende Erfahrungen im Bereich Unterrichts- und Schulentwicklung während des Fortbildungslehrgangs sammeln und auch danach weiterführen kann. Es können sich aus dem eigenen Unterricht heraus Einflüsse für Entwicklung des Unterrichts an der Schule entfalten.

5 Resümee

Die Ergebnisse der Evaluation und Begleitforschung können bezogen auf das Aktionsforschungselement der Lehrgänge wie folgt zusammengefasst werden: Die systematische Erhebung von Daten (im Rahmen der Aktionsforschungsprojekte) sowie die Verschriftlichung eigener Erfahrungen und Reflexionen werden zwar als anstrengend, im überwiegenden Ausmaß aber letztlich als stark lernfördernd angesehen. Diese Erkenntnis scheint sich allerdings im Allgemeinen erst nach einiger Schreiberfahrung einzustellen (Schuster, 2007). Herausforderungen beziehen sich darüber hinaus auf eine intensive Auseinandersetzung der Lehrgangsteilnehmenden mit Literatur sowie einer professionellen Kommunikation über die berufliche Tätigkeit, die über die „professional community“ der Lehrgangsgruppe hinausgeht (Posch, Rauch & Mayr, 2009).

Die Lehrgänge erhöhen Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen, damit wächst die Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstkritik und zur Annahme von Kritik vonseiten „kritischer Freunde“ in partizipativen Forschungsprozessen. Die Teilnehmenden können in einem angstfreien Raum lernen, mit Kritik konstruktiv sowohl aktiv als auch passiv (Kritik üben und Kritik annehmen) umzugehen. Dies wird durch ein vertrauensbildendes Klima in den Lehrgängen ermöglicht. Es kommt in den Lehrgängen zur Entfaltung einer vertrauensfördernden und kollegialen „learning community“. Da davon ausgegangen werden kann, dass dies auch auf den Mentoring-Lehrgang zutrifft, wird damit die wesentliche kollegiale Komponente im Mentoring-Prozess vermittelt.

Durch die intensive Beschäftigung und Reflexion eigener Rollenerwartungen, -anforderungen und -zumutungen, verbunden mit der Vermittlung inhaltlicher und methodischer Tools, sowie durch die Selbstanwendung des Vermittelten auf den eigenen Unterricht und die Lehrgangsgruppe selbst im Sinne eines erfahrungsorientierten reflexiven Lern- und Lehrzugangs wird ein hohes Maß an Professionalisierung erreicht. Die Anbindung an die Unterrichtstätigkeit – vor allem auch in den Regionalgruppen – bedeutet starke Praxisrelevanz. Den Lehrgängen wird damit ein hohes Transferpotenzial zugeschrieben.

Die Frage, ob diese deskriptive und analytische Tätigkeit von Lehrerpersonen als „Forschung“ bezeichnet werden kann, wird kontrovers diskutiert (z. B. Altrichter, 1990). In den Lehrgängen PFL und ProFiL wird diesbezüglich eine pragmatische Linie verfolgt, da sich eine scharfe Grenze zwischen wissenschaftlicher und alltäglicher Analyse nicht ziehen lässt.

Je systematischer die Analyse erfolgt (d. h., je mehr sie auf dem bereits verfügbaren theoretischen und methodischen Wissen aufbaut), je selbstkritischer sie durchgeführt wird (d. h., je sorgfältiger geprüft wird und abweichende Daten und Interpretationen berücksichtigt werden) und je kommunikativer sie ist (d. h., je mehr sie auf das Öffentlichmachen von Prozess und Ergebnissen eingestellt ist), desto eher verdient sie den Namen „Forschung“. Die Ergebnisse des Analyseprozesses bleiben dennoch grundsätzlich vorläufig, „hypothetisch“ und bedürfen der weiteren Überprüfung durch Reflexion und praktische Erprobung.

Literaturverzeichnis

- Altrichter, H. (1990). *Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung*. München: Profil.
- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. (5., bearbeitete Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bermann, P., McLaughlin, M., Bass-Golod, G., Pauly, E. & Zellman G. (1978). *Federal Programs Supporting Educational Change, Vol. VII: Factors Affecting Implementation and Continuation*. Santa Monica: Rand Corporation.
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- Grasser, M. (2014). *Kompetenzorientiertes Unterrichten an der Euregio HTBLVA Ferlach: Konzept – Umsetzung – Evaluation mit Schwerpunkt Klassenebene*. (Unveröffentlichte Abschlussarbeit), Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
- Heron, J. & Reason, P. (2008). Extending Epistemology within a Co-Operative Inquiry. In P. Reason & H. Bradbury (Ed.), *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice* (S. 366–380). London: Sage.
- Krainer, K. & Posch, P. (Hrsg.). (1996). *Lehrerfortbildung zwischen Prozessen und Produkten*. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Mamlok-Naaman, R. & Eilks, I. (2012). Action research to promote chemistry teachers' professional development – cases and experiences from Israel and Germany. *International Journal of Mathematics and Science Education*, 10, 581–610.
- Müller, F.H., Andreitz, I. & Mayr, J. (2010). PFL – Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrerinnen und Lehrer. Eine Studie zu Wirkungen forschenden Lernens. In. F.H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg), *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 177–196). Münster: Waxmann.
- Müller, F. H., Hanfstingl, B. & Andreitz, I. (2007). Skalen zur motivationalen Regulation beim Lernen von Schülerinnen und Schülern: Adaptierte und ergänzte Version des Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) nach Ryan & Connell. *Wissenschaftliche Berichte aus dem Institut für Unterrichts und Schulentwicklung Nr. 1*. Klagenfurt: Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
- Posch, P., Rauch, F. & Mayr, J. (2009). Forschendes Lernen in der Lehrerfortbildung – Die Universitätslehrgänge „Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/innen“ und „Professionalität im Lehrberuf“ an der Universität Klagenfurt. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium* (S. 196–220). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Rauch, F. (2011). Practitioner Research and In-Service University Courses: Theoretical Concepts and Evaluation. In M. S. Khine & I. M. Saleh (Hrsg.), *Practitioner Research: Teachers' Investigations in Classroom Teaching* (S. 51–66). New York: Nova Science Publishers.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Hrsg.), *Handbook of self-determination research* (S. 3–33). Rochester: University of Rochester Press.
- Schuster, A. (2007). *Warum Lehrerinnen und Lehrer schreiben*. (Unveröffentlichte Dissertation), Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
- Stern, T., Townsend, A., Rauch, F. & Schuster, A. (Hrsg.). (2014). *Action Research, Innovation and Change: International and Interdisciplinary Perspectives*. Routledge: London & New York.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Wallner, B. & Rauch, F. (2015). *Universitätslehrgang Professionalität im Lehrberuf (ProFiL) – Evaluationsbericht*. (Unveröffentlichtes Manuskript), Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

Julia Niederfriniger, Petra Heissenberger & Ulrike Haider

Zur Konzeptualisierung von Shadowing als eine Form des Mentorings zum Zweck nachhaltiger Rekonstruktion von Schulleitungsaufgaben

Eine Pilotstudie zur Wirkung eines Nudgingkonzepts in der PädagogInnenbildung NEU

Abstract

Im vorliegenden Beitrag geht es um die beiden Qualifizierungsformate Shadowing und Mentoring. Hierbei handelt es sich um zwei Lehr- und Lern-Formate der Aus- und Weiterbildung, die im Zuge der PädagogInnenbildung NEU an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich implementiert wurden. Ziel beider Formate ist es generell, eine Veränderung der subjektiven Theorien bei Pädagoginnen bzw. Pädagogen anzuregen. Aus systemischer Perspektive kann dies als Irritation im Sinne einer Störung oder in sanfter Form als Nudging bzw. Anstupsen bezeichnet werden. Weiters wird ausgehend vom Modell zum Theorie-Praxis-Transfer von Patry (2018, S. 22), ein erweitertes Modell zur Diskussion gestellt, das den möglichen Weg vom theoretischen Wissen zum praktischen Handeln darlegt. Es wird aufgezeigt, wie Shadowing an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich im Rahmen des Hochschullehrgangs mit Masterabschluss „Schulmanagement: Professionell führen – nachhaltig entwickeln“ umgesetzt wird. Forschungsergebnisse einer Pilotstudie im Rahmen des Hochschullehrgangs mit Masterabschluss „Schulmanagement: Professionell führen – nachhaltig entwickeln“ werden präsentiert.

1 Einleitung

Die Bildungsstruktur der Aus- und Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen wurde aufgrund des Bundesrahmengesetzes aus dem Jahr 2013 zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen dahingehend verändert, dass der Professionalisierungsprozess als ein Kontinuum von Grundbildung, Berufseinführung und lebenslangem Lernen gesehen wird (BGBl I 2013/12¹). Diesem Drei-Phasen-Modell der LehrerInnenbildung² liegt ein einheitlicher Kompetenzbegriff zugrunde, der in einem Grundsatzpapier

1 https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2013_I_124/BGBLA_2013_I_124.pdfsig

2 Im Grundsatzpapier des Qualitätssicherungsrats, welches 2010 im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur sowie des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung erstellt wurde, wird

einer Expertengruppe des Bundesministeriums wie folgt eingeführt wird: „Es wird eine grundsätzliche Neuorientierung der Professionsausbildungen empfohlen, die Wissen, Können und Haltungen theoretisch und praktisch in eine dynamische Wechselbeziehung setzt“ (bm:uk & BM.W_F^a, 2010, S. 10).

Die erstellten Curricula für Bachelor- und Masterstudien sowie Hochschullehrgänge mit Masterabschluss weisen unterschiedliche Formate auf, die dem Anspruch des vom Ministerium formulierten Kompetenzbegriffs gerecht werden sollen. Ziel dieser Formate ist es, das in den Lehrveranstaltungen erworbene theoretische Wissen anhand von ausgewiesenen Praxisfeldern zu reflektieren (Curriculum Masterlehrgang Primarstufe, 2018, S. 3; Curriculum HLG SMM, 2015, S. 3). Die Nutzbarmachung von theoretischem Wissen sowie die Verbesserung der Praxis sollen hiermit angeleitet werden. Im Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen werden die Bezüge zur pädagogischen Tätigkeit und zur Wissenschaft ausgewiesen (BGBl I 2013/124, z. B. Anlage zu § 74a Abs. 1 Z 4).

Der damit angesprochene Theorie-Praxis-Transfer kann auf unterschiedliche Weise geschehen. Im Folgenden wird Shadowing als Spezialform von Mentoring als ein ausgewähltes Format der neuen LehrerInnenbildung beschrieben: Shadowing als eine Form des Mentorings. Diese Formate sind als Veränderungsstrategien im Sinne von Nudging von subjektiven Theorien im Hinblick auf multioptionales Denken von Studierenden konzeptualisiert. Mit Nudging ist das sanfte Anregen, Anstoßen bzw. Anstupsen zur Veränderung des Denkens und in weiterer Folge des Handelns in einem bestimmten Bereich gemeint (Birkenkrahe, Hingst & Mey, 2019, S. 34; Erpenbeck & Sauter, 2019, S. 271; Thaler & Sunstein, 2009, S. 28). Nudging kann als Interventionsmaßnahme gesehen werden. Interventionen sind nach Herrmann (2014, S. 86) dann mit größerer Wahrscheinlichkeit erfolgreich, wenn neue Informationen bzw. Impulse das Gewohnte stören bzw. irritieren. „Interventionen gelingen eher, wenn durch neue Informationen das Muster der Organisationsmitglieder so sehr beunruhigt (neue Qualität) wird, dass bei ihnen Suchprozesse in Richtung Neuorientierung (Selbstorganisation) ausgelöst werden“ (Herrmann, 2014, S. 86).

Im vorliegenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, inwiefern durch das Shadowing die Rekonstruktion einer größeren Anzahl von schulleitungsrelevanten Aufgaben als vor dem Shadowing definiert angestupst werden kann. Als Referenzrahmen bezüglich der Anzahl schulleitungsrelevanter Aufgaben wurde das BMBWF-Paper aus 2019 (BMBWF, 2019) mit 33 Aufgaben gewählt.

Es wird von einer Pilotstudie im Rahmen des Hochschullehrgangs mit Masterabschluss „Schulmanagement: Professionell führen – nachhaltig entwickeln“ zur Wirkung eines Nudgingkonzepts berichtet. Unter Konzepten in einem Lehr- und Lernsetting werden nach Jank und Meyer (2019, S. 305) Gesamtorientierungen didaktisch-methodischen Handelns verstanden, „in denen ein begründeter Zusammenhang von Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen hergestellt wird“.

die Begrifflichkeit der LehrerInnenbildung NEU angeführt. Gesetzlich wurde die neue Bildungsstruktur der Aus- und Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen 2013 mit dem Begriff der PädagogInnenbildung NEU bzw. Pädagog/inn/enbildung NEU verankert (bmbwf, o. J.). Die Genderschreibweise wird in Bezug auf diesen Begriff übernommen.

2 Zu den Personalentwicklungskonzepten Shadowing und Mentoring

2.1 Shadowing

Shadowing ist eine Form der Beobachtung mit der Zielsetzung, ein möglichst vielfältiges und empirisch auswertbares Bild der Tätigkeiten der zu beschattenden Person zu gewinnen. Das Verfahren wurde von Mintzberg in den 1970er Jahren unter dem Namen „Strukturierte Beobachtung“ publik gemacht (Tulowitzki & Huber, 2014, S. 181). Mayring (2002, S. 27) kategorisiert diese qualitative Forschungsmethode durch das „Prinzip der Offenheit“, welches die Möglichkeit eröffnet, intime Einblicke in das Berufsfeld und die dafür nötigen Kompetenzen zu erhalten (Tulowitzki & Huber, 2014, S. 181).

Shadowing erfolgt in Form einer systematischen Begleitung z. B. einer erfahrenen Schulleitung in ihrem Alltag durch stille oder sprechende Beobachtung durch die Studierenden. Bei den Studierenden handelt es sich in diesem Beispiel um Lehrpersonen, die eine schulische Führungsrolle anstreben, oder um Schulleitungen mit mehr oder weniger Praxiserfahrung.

Shadowing kann auch als eine Form des Mentorings konzeptualisiert werden. Eine Expertin bzw. ein Experte steht dem Shadowee (z. B. der angehenden schulischen Führungsperson) mit Rat und Tat zur Seite und zeigt „vor Ort“ die Praxis.

Folgende Tabelle informiert über die Ziele des Shadowings, die abhängig vom Grad der Expertise bzw. von der jeweiligen Rolle von der zu beobachtenden Person sowie von der Beobachterin/vom Beobachter variieren kann.

Tabelle 1: Formen der Mentor-Mentee-Beziehung im HLG SMM in Anlehnung an Raufelder & Ittel, 2012, S. 149

Zu beobachtende Person	Beobachterin/Beobachter	Ziel
Erfahrene Schulleitung/Novizen-schulleitung	Lehrperson	Einblick in die Schulleitungsaufgaben erhalten
Erfahrene Schulleitung	Erfahrene Schulleitung	Reflexion der eigenen Schulleitertätigkeit
Erfahrene Schulleitung	Novizenschulleitung	Verbesserung und Erweiterung der eigenen Schulleitungskompetenzen durch das Beobachten einer erfahrenen Schulleitung
Novizenschulleitung	Erfahrene Schulleitung	Verbesserung und Erweiterung der eigenen Schulleitungskompetenzen durch das Beobachten einer Novizenschulleitung

In der Übersicht (Tabelle 1) wird dargelegt, dass Shadowing in jedem Verhältnis und in jeder Funktion sinnvoll eingesetzt werden kann.

Das Lernkonzept Shadowing ist in den Hochschullehrgängen mit Masterabschluss Schulmanagement im Modul Professionalisierung (Curriculum HLG SMM, 2015, S. 9) curricular festgehalten.

2.2 Mentoring

Mentoring hat sich in Unternehmen in den letzten Jahren mit vielfältigen Zielgruppen und Nutzen zu einem wirksamen Instrument der Personalentwicklung etabliert (Liebhart & Stein, 2016, S. 15). Im schulischen Kontext handelt es sich um ein sehr junges Konzept, welches mit dem Schuljahr 2019/20 erstmals in Österreich umgesetzt wird. Mit der Reformierung der PädagogInnenausbildung wurde für alle Junglehrer/innen eine verpflichtende Berufseinstiegsphase – die sogenannte Induktionsphase – verankert. Begleitet werden die Junglehrer/innen bzw. Mentees von erfahrenen Lehrpersonen, bezeichnet auch als Mentorinnen/Mentoren. Diese Begleitung wird als Mentoring bezeichnet.

Die Aufgaben der Mentorin/des Mentors sind gesetzlich folgendermaßen festgehalten (BGBl I 2013/211, 213, § 39a): „Die Mentorin oder der Mentor hat die Vertragslehrperson in der Induktionsphase bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts 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 zu unterstützen.“

Im Expertenpapier des Bundesministeriums (2010, S. 27) wird darauf hingewiesen, dass sich bei Junglehrerinnen und Junglehrern in dieser ersten Phase des Berufseinstiegs Handlungsmuster und -routinen entwickeln sowie Wahrnehmungsmuster, also sogenannte subjektive Theorien, manifestieren. Daher bedarf es in dieser prägenden und herausfordernden Zeit im Berufseinstieg einer qualifizierten Begleitung durch eine Mentorin/einen Mentor. Auch Becker (2013, S. 553) betont die positive Auswirkung von Mentorinnen/Mentoren, wie z. B. Fach- und Führungskräfte, auf das Verhalten und die Anwendung von Wissen und Können des Mentees. Mullen (2005, S. 124) ergänzt in diesem Zusammenhang, dass Mentorinnen/Mentoren als Moderatorinnen/Moderatoren von Veränderungen (agents of change) verstanden werden können.

Nicht eindeutig ist, ob dem Mentor/in-Mentee-Tandem ein komplementäres oder ein symmetrisches Verhältnis zugeschrieben werden kann. Mentoring im wirtschaftlichen Bereich wird als Beziehung mit einer hierarchischen Ordnung, also komplementär, betrachtet (z. B. MacLennan, 1995, S. 5; Liebhart & Stein, 2016, S. 24). Im schulischen Kontext gibt es einen festgelegten rechtlichen Rahmen, in dem u. a. aufgrund der Beurteilung des Mentees durch die Mentorin/den Mentor die Komplementarität festgelegt wurde. Nichtsdestotrotz gibt es Pädagoginnen/Pädagogen, die Mentoring als ein wechselseitiges Lernen „im Sinne einer beiderseitigen Lernpartnerschaft“ verstehen (Holzinger et al., 2015, S. 96). Hier lässt sich ein symmetrischer Ansatz vermuten.

In jedem Fall handelt es sich um eine Beziehung zwischen der Mentorin/dem Mentor und dem Mentee, welches zeitlich betrachtet von einer längeren, aber undefinierten Dauer ist. Die Gestaltungsformen von Mentoring in Unternehmen sind vielfältig. E-Mentoring, Gruppen- oder Team-Mentoring sowie Speed-Mentoring sind hier beispielhaft zu erwähnen (Liebhart & Stein, 2016, S. 28). Es kann festgehalten werden, dass es sich bei Shadowing und Monitoring um ein normiertes und formalisiertes Qualifizierungsformat handelt.

3 Zur Veränderung von subjektiven Theorien durch Shadowing und Mentoring: Nudging in Lehr- und Lernprozessen

Ein sehr allgemeines Bildungsziel der Aus- und Weiterbildung von Pädagoginnen/Pädagogen stellt die Veränderung der subjektiven Theorien der Studierenden dar (z. B. Curriculum HLG SMM, 2015; Curriculum Bachelorstudium Lehramt für Primarstufe, 2015). Subjektive Theorien entwickeln wir im Laufe unserer Lebensbiographie. Sie sind Teil unseres subjektiven Weltwissens und manifestieren sich unbewusst und unkontrolliert. Sie haben dabei großen Einfluss auf die Handlungsorientierung des aktiven Subjekts und sind schwer aufzubrechen. Sie dienen einem Einzelnen dazu, Bereiche seines Erlebens zu erklären, werden dabei aber nicht intersubjektiv geteilt (Kindermann & Riegel, 2016, S. 3). Vor allem die Erfahrungen der Studierenden mit Schule, die „Bilder“ von Unterricht aus der eigenen Lernbiografie, die Meinungen zur Erziehbarkeit der Jugend, die Einstellungen zu Diversität usw. spielen bei subjektiven Theorien eine große Rolle.

In der Literatur werden viele Wege zur Veränderung dieser subjektiven Theorien diskutiert. Ein Weg ist die Aneignung von wissenschaftlichen Objekttheorien, um die subjektiven Theorien zu beeinflussen und zu verändern (Patry, 2018, S. 23 f.).

Bei Bachelorstudien, Masterstudien und Hochschullehrgängen mit Masterabschluss handelt es sich gesetzlichen Normierungen zufolge um wissenschaftliche Studien (BGBI I 2013/124, z. B. Anlage zu § 74a Abs. 1 Z 4). In den Curricula sind die Vermittlung von Theorien und der Erwerb von Reflexionsfähigkeit auf wissenschaftlichem Niveau – also anhand von wissenschaftlichen Theorien und wissenschaftlichen Methoden – verankert (Curriculum HLG SMM, 2015; Curriculum Bachelorstudium Lehramt für Primarstufe, 2015; Curriculum des Masterstudiums Lehramt für Primarstufe, 2018).

Da es nicht zu erwarten ist, dass in Curricula Definitionen des Begriffs „wissenschaftliche Theorie“ angeführt werden, ist es aus Sicht der Autorinnen von Relevanz, eine Begriffsbestimmung für den vorliegenden Beitrag vorzunehmen. Die Notwendigkeit ergibt sich daraus, dass in weiterer Folge wissenschaftliche Theorien von subjektiven Theorien abgegrenzt werden.

Im Modell zu den Theorien nach Patry und Gastager (2011, S. 14 f.) werden unterschiedliche Ebenen von Theorien dargelegt. Auf der ersten Ebene liegen die Metatheorien. Hierbei handelt es sich um Aussagen über Aussagen, also über Objekttheorien. Letztere liegen eine Ebene unterhalb der Metatheorien. Objekttheorien sind z. B. Aussagen über die erzieherische Praxis und damit zusammenhängende Phänomene; diese unterteilen sich in nomologische (gesetzesartige) und technologische (praktische) Theorien (Patry & Gastager, 2011, S. 14). Innerhalb der wissenschaftlichen Theorien wird demnach zwischen Metatheorien und Objekttheorien unterschieden.

Die in den Lehrveranstaltungen vermittelten Objekttheorien prallen auf die subjektiven Theorien (Patry, 2018, S. 23 f.) der Studierenden. Nach Patry (2018, S. 23 f.) spielen bei der Entwicklung bzw. Entstehung von subjektiven Theorien persönlich gesammelte Erfahrungen eine große Rolle. So sind in der Lehreraus- und -weiterbildung Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit und ggf. die Praxisexpertise als Lehrperson bzw. schulische Führungs person relevant. Die wissenschaftlichen Theorien werden über die Mediatorin/den Mediator an die Lernenden und Reflektierenden übermittelt (siehe Abbildung 1; Patry, 2018, S. 23 f.).

Die Lehrenden, auch als Mediatorinnen/Mediatoren bezeichnet, sind in den Lehrveranstaltungen und durch unterschiedliche Settings angehalten, die Theorien und Befunde

der Forschenden für die Praktikerinnen/Praktiker so zu übersetzen, dass diese in die subjektiven Theorien wirken bzw. in den Pool der subjektiven Theorien aufgenommen werden können. Im folgenden Modell wird die Rolle der Mediatorin/des Mediators als zentral im Irritations- bzw. Nudgingprozess konzeptualisiert.

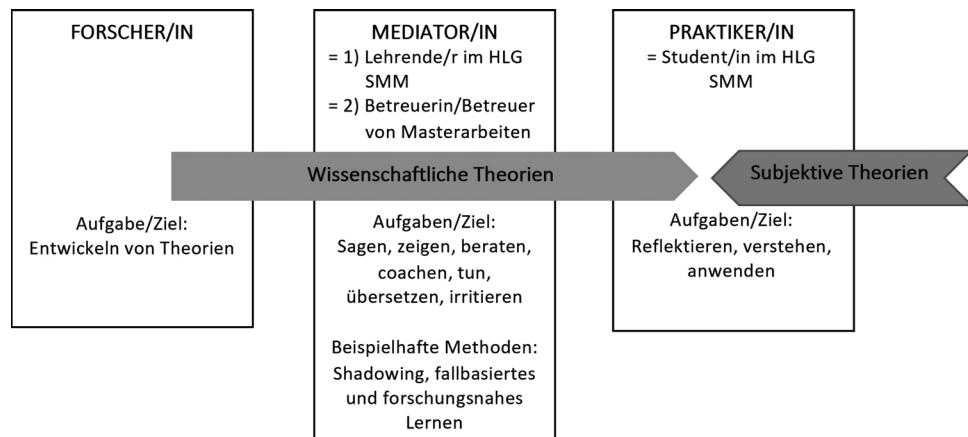


Abbildung 1: Modifiziertes Modell zum Theorie-Praxis-Transfer nach Niederfriniger & Schwetz (2019, S. 4), angelehnt an Patry (2018, S. 22)

Im Hochschullehrgang mit Masterabschluss Schulmanagement werden die subjektiven Theorien der Studierenden mit wissenschaftlichen Theorien konfrontiert. Es wäre also von einem reflexiven Subjekt erwartbar, dass eine Erweiterung und Modifikation der subjektiven Theorien eintritt (im Sinne einer Veränderung).

Anzumerken ist, dass das in Abbildung 1 dargestellte Modell zum Theorie-Praxis-Transfer sich auf die Vermittlung von Wissen im Zuge der Lehrveranstaltungen fokussiert. Die Umsetzung in die Praxis bzw. die Handlung im schulischen Alltag wird in der vorliegenden Wirkungsstudie aufgrund der Fragestellung ausgeklammert. Für alle Lehrenden stellt sich die Frage, wie ein Nudging- bzw. Irritationsprozess geplant und modelliert werden kann.

Dewey (1933/1969 zit. nach English, 2005, S. 49 f.) zufolge hat Irritation eine maßgebliche Wirkung auf Lehr- und Lernprozesse, auf die subjektiven Theorien der Individuen und die Outcomes aus den Lehr- und Lernprozessen, da sie eine gewisse Orientierungslosigkeit auslösen kann. Simon (2017, S. 52 ff.) beschreibt diesen Zustand als Störung der internen Organisation, der in weiterer Folge den Verlust des kognitiven Gleichgewichts mit sich bringt. Das irritierte, aus dem Gleichgewicht gebrachte System muss sich so lange neu organisieren, bis es zu einem neuen Zustand des Equilibrium findet. Nach Pierce (1878, S. 4 f.) ist das irritierte System angehalten, aufgrund der Störung das gewohnheitsmäßige Handeln anzuhalten und auf der Suche nach Alternativen „zu einem forschenden Denken überzugehen“. Nudging beschreibt im Vergleich zur Irritation eine sanfte Form der Verhaltensbeeinflussung. „A ‚nudge‘ is essentially a means of encouraging or guiding behaviour [...]“ (Halpern, 2015, S. 22). Demnach ist es nicht das Ziel, die betroffene Person aus dem Gleichgewicht zu bringen, sondern sie zu Handlungsalternativen zu führen.

Shadowing wird im Hochschullehrgang mit Masterabschluss Schulmanagement als Nudging-Konzept zur Veränderung von subjektiven Theorien eingesetzt. Die mögliche Wirkung des Shadowing als Ausgangspunkt der sanften Form der Verhaltensbeeinflussung soll in diesem Beitrag anhand der Dokumentationen der Studierenden des Hochschullehrgangs mit Masterabschluss Schulmanagement zum absolvierten Shadowing (2015, 2017 und 2018) näher beschrieben werden.

4 Zur Methode und zu den Untersuchungsfragen einer Pilotstudie zu ausgewählten Wirkungen des Shadowings

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine qualitative und deskriptive Querschnittserhebung (Flick, 1995). Eine Generalisierung ist daher nicht möglich.

Es wird der Frage nachgegangen, inwiefern durch das Shadowing die Rekonstruktion einer größeren Anzahl von schulleitungsrelevanten Aufgaben als vor dem Shadowing definiert angestupst werden kann. Damit soll in weiterer Folge eine Aussage darüber getroffen werden können, ob das Konzept des situierten Lernens – also Lernen in authentischen Begegnungen in Form des Shadowings – eine Nudging-Wirkung hat.

4.1 Beschreibung des Datenmaterials

Zur Analyse der Fragestellung wurde eine qualitative Dokumentenanalyse von 83 schriftlichen Arbeiten der Studierenden des Hochschullehrgangs mit Masterabschluss Schulmanagement durchgeführt. Die schriftlichen Dokumentationen bzw. Arbeiten wurden von den Studierenden nach dem erfolgten Shadowing verfasst. Neben der Darstellung der gewählten Beobachtungsform (stummer vs. sprechender Schatten), war eine Begründung für die gewählte Schulform anzuführen. Zentraler Bestandteil der Arbeiten waren zudem folgende zwei Punkte:

- Es musste vor dem Shadowing mindestens eine schulleitungsrelevante Aufgabe auf Grobzielbene (Möller, 1969) formuliert und beim Shadowing in den Beobachtungsfokus genommen werden.
- Die tatsächlich beobachteten schulleitungsrelevanten Aufgaben während des Shadowings mussten vom reflexiven Anteil der Arbeit getrennt dargestellt werden.

Weitere Vorgaben hinsichtlich Beobachtung und Dokumentation gab es vonseiten der Seminarleitung nicht, da die Studierenden das Shadowing unvoreingenommen absolvieren sollten, um den möglichen Effekt des Nudgings erfassen zu können.

Die 83 analysierten Arbeiten entstammen aus den Hochschullehrgängen mit Masterabschluss Schulmanagement 2015 (n = 34), 2017 (n = 25) und 2018 (n = 24).

Tabelle 2: Prozentuelle Auflistung der gewählten Schularten im Shadowingprozess aller Hochschullehrgänge

Beobachtungsrahmen	Gesamt		2015		2017		2018	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Gleichartige Schulart	35	42,4 %	14	41,2 %	9	36,0 %	12	50,0 %
Andere Schulart	36	42,8 %	16	47,1 %	12	48,0 %	8	33,3 %
Gleiche und andere Schularten	12	14,8 %	4	11,7 %	4	16,0 %	4	16,7 %
Gesamt	83	100 %	34	100 %	25	100 %	24	100 %

Den Studierenden aller Hochschullehrgänge war die Wahl der Schulart freigestellt. Tabelle 2 zeigt, dass 42,8 % aller Studierenden ein Shadowing in einer anderen Schulart wählten. So entschied sich z. B. eine Studierende/ein Studierender aus der Primarstufe, das Shadowing in der Sekundarstufe durchzuführen. Das Shadowing in der gleichartigen Schulart wählten 42,4 % der Studierenden. Für den Beobachtungsrahmen, welcher sowohl die gleichartige als auch eine andere Schulart inkludierte, entschieden sich über alle Hochschullehrgangsgruppen hinweg 14,8 % der Studierenden.

Die Beobachtungsform differenzierte zwischen einem „stummen Schatten“ und einem „sprechenden Schatten“ (Tulowitzki & Huber, 2014, S. 184). Knapp 57 % der Studierenden aller drei Hochschullehrgangsgruppen bevorzugten den stummen Schatten, knapp 23 % den sprechenden Schatten und mehr als 20 % gaben dazu in ihren Arbeiten keine Auskunft.

4.2 Zum methodischen Untersuchungsdesign

Für die Durchführung des Shadowings sind vier Zeitpunkte relevant: Die Studierenden erhielten zum Zeitpunkt t1 von der Lehrveranstaltungsleitung Informationen zu den Rahmenbedingungen des Shadowings. In einem weiteren Schritt, also zu t2, haben die Studierenden einen frei gewählten Beobachtungsfokus (mindestens eine Schulleitungsaufgabe) festgelegt. Die Durchführung des Shadowings stellt den Zeitpunkt t3 dar. Zum Zeitpunkt t4 erfolgte das Verfassen der Dokumentation über die Beobachtungen nach dem absolvierten Shadowing. Diese Dokumentationen wurden von unbeteiligten Personen anhand deduktiver Kategorien, die kongruent dem BMBWF-Papier aus 2019 sind, analysiert.

4.3 Auswertungsverfahren

Die Auswertung erfolgte durch eine qualitative Analyse anhand von vordefinierten deduktiven Kategorien durch die Software QCAMap®. Die Kategorien, dargestellt in Tabelle 3, wurden dem aktuellen Schulleiterprofil (bmbwf, 2019) entnommen.

Tabelle 3: Auflistung der gebildeten deduktiven Kategorien (eigene Darstellung)

Überkategorie	Teilkategorie
Die Organisation führen	Strategische Ausrichtung des schulischen Bildungsangebots Kontinuierliche Weiterentwicklung des Unterrichts Aufbau von Strukturen und Prozessen Personal- und Sachmittelbewirtschaftung
Menschen führen	Auswahl von Lehrpersonen Personalentwicklung von Lehrpersonen Führung des Verwaltungs- und Unterstützungspersonals Interne und externe Kommunikation Konflikt- und Krisenmanagement
Sich selbst führen	Selbstreflexion und Selbstentwicklung Schulleitung strukturieren und organisieren
Sonstige Angaben	

Das Schulleitungsprofil, erstellt vom BMBWF (2019), beschreibt all jene Aufgaben, die laut Gesetzgeber eine schulische Führungsperson zu erfüllen hat. Die in Tabelle 3 angeführten Auswertungskriterien stellen Hauptgruppen von Schulleitungsaufgaben nach dem BMBWF-Paper aus 2019 dar.

5 Ergebnisse

Die Studierenden waren angehalten, vor dem Shadowing mindestens eine Schulleitungsaufgabe als Beobachtungsfokus festzulegen. Aus der Analyse der schriftlichen Arbeiten geht hervor, dass von den 83 Studierenden gesamt 189 Beobachtungsfokus vor dem tatsächlich durchgeführten Shadowing gewählt wurden. Demnach richtete die Mehrzahl der Studierenden ihren Beobachtungsschwerpunkt auf mehr als zwei schulleitungsrelevante Aufgaben aus ($MW = 2,28$).

In den schriftlichen Dokumentationen der Studierenden konnten 393 Schulleitungsaufgaben extrahiert werden, die tatsächlich während des Shadowings in den Beobachtungsfokus gerückt sind. Pro Studierende/n wurden im Mittel knapp fünf ($MW = 4,73$) schulleitungsrelevante Aufgaben festgehalten. Demnach hat sich die Anzahl mehr als verdoppelt.

In der anschließenden Abbildung wird die Zuordnung der schulleitungsrelevanten Aufgaben, die während des Shadowings in den Beobachtungsfokus gerückt sind, zu den Kategorien bzw. Aufgaben aus dem Schulleitungsprofil dargestellt.

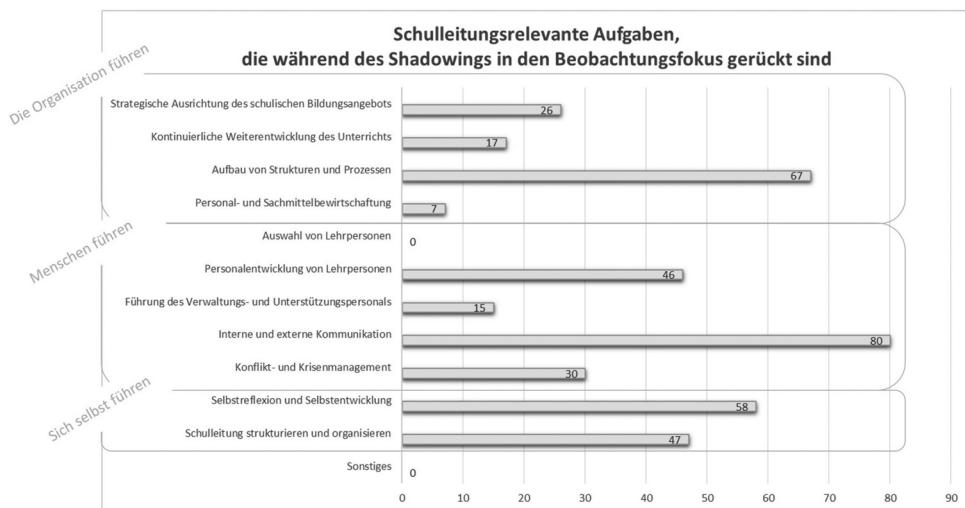


Abbildung 2: Schulleitungsrelevante Aufgaben, die während des Shadowings in den Beobachtungsfokus gerückt sind

Die eingenommenen Beobachtungsfokусse während des Shadowings sind in den drei Überkategorien unterschiedlich verteilt. Erwähnenswert sind die Aufgaben „Interne und externe Kommunikation“ (n = 80), „Aufbau von Strukturen und Prozessen“ (n = 67) und „Selbstreflexion und Selbstentwicklung“ (n = 58). Die Aufgabe „Schulleitung strukturieren und organisieren“ nahmen 47, „Personalentwicklung von Lehrpersonen“ 46 der Studierenden in den Fokus.

Bemerkenswert ist die Zunahme der Beobachtungsfokусse in der Hauptkategorie „Menschen führen“. Vor dem Shadowing haben 14 Studierende angegeben, die interne und externe Kommunikation beobachten zu wollen. Während des Shadowings haben schlussendlich 66 Studierende zusätzlich diese schulleitungsrelevante Aufgabe in den Fokus genommen. Eine weitere Steigerung lässt sich im Bereich „Personalentwicklung von Lehrpersonen“ von 4 auf 46 Personen verzeichnen.

In 76 von 83 Dokumentationen konnten Aussagen identifiziert werden, die neben einer Sensibilisierung für weitere Schulleitungsaufgaben (mehr als doppelt so viele schulleitungsrelevante Aufgaben rückten in den Beobachtungsfokus) darauf schließen lassen, dass Shadowing als Nudgingkonzept Wirkung gezeigt hat:

Abschließend muss gesagt werden, dass mir das Shadowing einen völlig neuen Blick auf die Arbeit eines Schulleiters gegeben hat (Student/in 11, 2018).

Diese gewonnene Erkenntnis ist für meine möglicherweise zukünftige Tätigkeit als Leiterin von enormer Wichtigkeit (Student/in 26, 2015).

In der Rolle als Beschatterin einen Tag die Schulleiterin zu begleiten, stellte für mich eine absolut neue, jedoch höchst gewinnbringende Erfahrung dar (Student/in 3, 2015).

Einige Handlungsweisen habe ich mir besonders notiert und versuche diese auch in meiner Arbeit umzusetzen (Student/in 4, 2017)

6 Zusammenfassung und Diskussion

In diesem Beitrag wurde untersucht, ob durch das Shadowing die Rekonstruktion weiterer schulleitungsrelevanter Aufgaben nach dem BMBWF-Profil aus 2019 bei Studierenden des Hochschullehrgangs mit Masterabschluss Schulmanagement angestupst werden konnte. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass das Shadowing einen möglichen Zugang darstellen kann, den Blick auf schulleitungsrelevante Aufgaben zu erweitern. Es kann angenommen werden, dass dies in weiterer Folge ein Nudging der subjektiven Theorien der Studierenden zur Folge haben könnte.

Die Analysen zeigen, dass durch das Konzept des situierten Lernens in Form des Shadowings eine Sensibilisierung für weitere Schulleitungsaufgaben gelungen ist.

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine Pilotstudie, in der ein neues Konzept und ein Prozess des Nachdenkens über die Beobachtung bis zum Dokumentieren erprobt wurden. Die gewonnenen Erkenntnisse stellen noch keinen Beleg dafür dar, dass die subjektiven Theorien der Studierenden erreicht werden konnten. Dafür wären weitere Nachanalysen erforderlich gewesen.

Vergleichbare Ergebnisse aus ähnlichen Forschungsdesigns liegen im Rahmen der neuen Aus- und Weiterbildung bzw. der Ausbildung von Schulleiterinnen und Schulleitern in Österreich noch nicht vor. Die Ergebnisse weisen aber darauf hin, dass ein Nudgingeffekt erzielt werden konnte.

Literaturverzeichnis

- Becker, M. (2013). *Personalentwicklung: Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis* (6. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Birkenkrahe, M., Hingst, A. & Mey, S. (2019). „Ja, ich will.“ Wie können Lehrende für die digitale Transformation begeistert werden? In S. Robra-Bissantz, O. J. Bott, N. Klein-efeld, K. Neu, K. Zickwolf (Hrsg.), *Teaching Trends 2018. Die Präsenzhochschule und die digitale Transformation* (S. 30–35). Münster: Waxmann.
- bm:uk & BM.W_F: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur & Bundesministe-rium für Wissenschaft und Forschung (2010). *LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der Pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe. Endbericht* (2. Aufl.). Abgerufen von https://www.qsr.or.at/dokumente/1870-20140529-092820-Empfehlungen_der_ExpertInnengruppe_Endbericht_092010_2_Auflage.pdf (20.11.2019)
- bmbwf Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (o. J.). *PädagogInnenbildung NEU*. Abgerufen von <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ausb/pbneu.html> (20.11.2019)
- bmbwf: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019). *Schullei-tungsprofil. Eine praxisbezogene Orientierung für effektives Schulleitungshandeln*. Abge-rufen von https://www.schulautonomie.at/wp-content/uploads/2019/09/190923_Schul-leitungsprofil_A4_BF.pdf (20.11.2019)

- Brühl, R. (2015). *Wie Wissenschaft Wissen schafft. Wissenschaftstheorie für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften*. Konstanz: UVK.
- Curriculum HLG SMM 2015: Curriculum für den Hochschullehrgang mit Masterabschluss „Schulmanagement: Professionell führen – nachhaltig entwickeln“ an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich (2015).
- English, A. (2005). Negativität der Erfahrung, Pragmatismus und die Grundstruktur des Lernens. Erziehungswissenschaftliche Reflexion zur Bedeutung des Pragmatismus von Pierce, James und Mead für Deweys Theorie der reflective experience. In D. Benner (Hrsg.), *Erziehung – Bildung – Negativität*. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 49 (S. 49–61). Weinheim: Beltz.
- Erpenbeck, J. & Sauter, W. (2019). *Das Buch der gezielten Werteentwicklung von Persönlichkeiten*. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Flick, U. (1995). (Hrsg.). *Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Halpern, D. (2015). *Inside the Nudge Unit: How Small Changes Can Make a Big Difference*. London: W.H. Allen
- Herrmann, P. (2014). *Einführung in das systemische Schulmanagement*. Heidelberg: Carl Auer.
- Holzinger, A., Kopp-Sixt, S., da Rocha, K. & Völkl, A. (2015). Mentoring als zukunftsweisendes Instrument der Personal-, Unterrichts- und Schulentwicklung in der Berufseinsteigungsphase von Lehrpersonen im österreichischen Bildungssystem. *SWS-Rundschau* (55)1, 92–114.
- Jank, W. & Meyer, H. (2019). *Didaktische Modelle* (13. Aufl.). Berlin: Cornelson.
- Kindermann, K. & Riegel, U. (2016). *Subjektive Theorien von Lehrpersonen. Variationen und methodische Modifikationen eines Forschungsprogramms*. Abgerufen am 26.03.2020 unter file:///C:/Users/OEM/AppData/Local/Temp/2486-10572-2-PB.pdf
- Liebhart, U. & Stein, D. (2016). *Professionelles Mentoring in der betrieblichen Praxis. Entscheidungsgrundlagen und Erfolgsfaktoren*. Freiburg: Haufe.
- MacLennan, N. (1995). Coaching and Mentoring. Great Britain: Routledge.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Möller, Ch. (1969). *Technik der Lernplanung*. Weinheim: Beltz.
- Mullen, C. (2005). *Mentorship*. New York: Peter Lang.
- Niederfriniger, J. & Schwetz, H. (2019). Brücken schlagen zwischen Theorie und Praxis. Eine kritische Betrachtung der Grenzen und Möglichkeiten des Theorie-Praxis-Transfers im Rahmen des Hochschullehrgangs mit Masterabschluss Schulmanagement. *ReSource*, Nr. 12. Abgerufen am 16.10.2019 unter: <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource>
- Patry, J.-L. & Gastager, A. (2011). Kapitel I: Subjektive Theorien in sozialen Handlungsfeldern. In A. Gastager, J.-L. Patry & K. Gollackner (Hrsg.), *Subjektive Theorien über das eigene Tun in sozialen Handlungsfeldern* (S. 13–25). Innsbruck: StudienVerlag.
- Patry, J.-L. (2018). Theorie-Praxis-Transfer: Hindernisse und Probleme. In A. Gastager & J.-L. Patry (Hrsg.), *Pädagogischer Takt: Analysen zu Theorie und Praxis* (S. 17–42). Graz: Leykam.
- Pierce, Ch. S. (1878). How to make our ideas clear. *Popular Science Monthly* 12 (January 1878), 286–302. Abgerufen von <http://www.gornahoor.net/library/HowToMakeOur-IdeasClear.pdf> (15.12.2019)

- 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/Discourse. *Journal of Childhood and Adolescence Research*, 7(2), 147–160.
- Simon, F. (2017). *Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus* (8. Aufl.). Heidelberg: Carl Auer.
- Thaler, R. H. & Sunstein, C. R. (2009). *Nudge: Wie man kluge Entscheidungen anstößt*. Berlin: Econ.
- Tulowitzki, P. & Huber, S. G. (2014). *Jahrbuch Schulleitung*. Köln: Link.

Onboarding – Schule ahoi!

Vorteilhafte Aspekte zum Personalentwicklungsinstrument
Mentoring bei der Einarbeitung von Lehrkräften in das
Schulsystem

Abstract

Der Prozess des Einarbeitens oder Onboardings neuer Mitarbeiter/innen entscheidet maßgeblich über deren weitere berufliche Entwicklung in der Organisation. Für diese organisierte Einbindung neuer Lehrkräfte bietet sich das Mentoring als Methode an. Mentoring-Konzepte fördern das Potenzial der Mitarbeiter/innen und steigern Motivation, Leistungsfähigkeit, Arbeitszufriedenheit sowie die Identifikation mit dem Unternehmen. Vom Mentoring profitieren nicht nur Mentor/in und Mentee, sondern die gesamte Organisation. Schulleitung kann für den Erfolg von Onboarding begünstigende Rahmenbedingungen schaffen.

1 Einführung

In den nächsten 10 bis 15 Jahren wird es im Lehrerbereich – vor allem aus demografischen Gründen – zu vielen Neuanstellungen kommen. Bereits 44 % aller Lehrkräfte waren 2018 über 50 Jahre alt, jede zehnte Lehrperson sogar über 60 (TALIS, 2018, S. 22).

Die Ausübung des Lehrberufs ist mit anspruchsvollen und hohen Anforderungen verbunden. Berufseinstieger/innen müssen in die vielfältigen Aufgabenbereiche eingeführt werden, um sich im Berufsalltag behaupten zu können. Der Einsatz einer Begleitung während der Berufseingangsphase ist erforderlich (Stöger, Ziegler & Schimke, 2009, S. 197 ff.). Bei fehlender Begleitung beim Berufseinstieg ist die Aussiegsquote doppelt so hoch wie bei „Lehrpersonen mit Berufseinführungangeboten“ (Keller-Schneider, 2010, S. 47). Oft sind die Herausforderungen und Ansprüche zu groß und die Schwierigkeiten allein nicht bewältigbar, da die „neu in den Beruf eintretenden Lehrpersonen von Anfang an [...] den gesamten Berufsauftrag übernehmen, den Rollenwechsel meistern müssen und oftmals gleichzeitig durch die Erwerbstätigkeit in einer neuen Wohnsituation auch das Privatleben neu gestalten müssen“ (ebd., S. 18). In solch kritischer Phase droht das Scheitern.

Durch die für den Einstieg in die Berufswelt der Lehrenden in Österreich seit dem Schuljahr 2019/20 gesetzlich vorgeschriebene Induktionsphase (RIS, 2019) wird das Mentoring, welches häufig ein freiwilliges, informelles war, im Schulsystem durch ein systematisches ersetzt. Der Anspruch an den neu organisierten Onboarding-Prozess ist hoch: Er soll effizient und effektiv gestaltet werden. Das Erreichen der fachlichen, sozialen und werteorientierten Integration mit langjähriger zufriedener Bindung und gestillten Bedürfnissen wird als effektiv bezeichnet. „Effektive Integrationsmaßnahmen bewirken Bindung“ (Lohaus & Habermann, 2016, S. 9). Angestrebt wird die Findung einer Selbstentwicklung

von „Eigen-Art, Eigen-Initiative und Eigen-Dynamik“ (Neuberger, 1992, S. 200), unter weniger günstigen Voraussetzungen kommt es beim Mentoring zum Imitationslernen anstatt zu einer reflexiven Professionalisierung (Carl, Dickel & Kurz, 2017, S. 58).

2 Onboarding

Systematische Handlungen mit dem Ziel, unternehmensexterne zu unternehmensinternen Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern zu formen, werden als Onboarding bezeichnet (Sluss, Ashford & Gibson, 2012, zit. nach Habermann, 2016, S. 14). Der Prozess des Einarbeitens oder Onboardings neuer Mitarbeiter/innen entscheidet maßgeblich über deren weitere berufliche Entwicklung in der Organisation und somit über deren Erfolg.

2.1 Onboarding oder Inplacement

Onboarding oder Inplacement beschreibt den Prozess der systematischen, zielgerichteten fachlichen Einarbeitung und der sozialen Integration neuer Mitarbeiter/innen (Duden, 2019). „An Bord holen signalisiert das Bemühen, neu eingestelltes Personal möglichst schnell in die Arbeitsgruppe und das Unternehmen zu integrieren“ (Becker, 2013, S. 558). Der Begriff Inplacement rückt die Integration der neuen Mitarbeiter/innen in den Fokus: Ziel ist es, die Kolleginnen/Kollegen langfristig und produktiv an das Unternehmen zu binden.

Der Onboarding-Prozess – meistens für die Dauer eines Jahres – wird als Einarbeitungs- und Integrationsprozess bezeichnet. Dieser beinhaltet die ganzheitliche und strukturierte Integration „in alle technischen, fachlichen, organisatorischen, wirtschaftlichen, kulturellen und personellen Bereiche des Unternehmens und ist die Grundlage für eine erfolgreiche Mitarbeiterbindung“ (Buchheim & Weiner, 2014, S. 133; Brenner, 2014, S. 1). Für Moser, Soucek, Galais & Roth (2018, S. 5) geht das Onboarding über das Kennenlernen der Aufgabenfelder einerseits und die Integration in die soziale Struktur des Kollegiums andererseits hinaus. Es geht um die Aufnahme des ganzheitlichen Menschen in der Institution, damit es über Mitarbeiterbindung zu einer langfristigen fruchtbaren Arbeitsbeziehung kommen kann.

2.2 Onboarding im Schulsystem

Dem Beruf geht eine Ausbildung voran, die im Berufsalltag aber nicht unverändert angewandt werden kann. Es bedarf einer flexiblen Anpassung an die jeweiligen Situationen. „Die Grundausbildung schafft Voraussetzungen für den erfolgreichen Berufseinstieg und das selbstständige Weiterlernen im Beruf, doch erfolgreich kann ein Berufseinstieg nur verlaufen, wenn der Lernprozess nahtlos weitergeht“ (Keller-Schneider, 2010, S. 14) und systematisch begleitet wird. „Die Berufseingangsphase ist die prägende Phase in der beruflichen Sozialisation und Kompetenzentwicklung von Lehrkräften, weil sich hier personen-spezifische Routinen, Wahrnehmungsmuster und Beurteilungstendenzen sowie insgesamt die Grundzüge einer beruflichen Identität“ bilden (Füssl, 2014, S. 128; Conrad, 2015, S. 12).

Die Einführung in den Schulalltag, also das Greifbarmachen wichtiger Informationen zur Schule, ihren Strukturen und Abläufen, kann merklich erleichtert werden, wenn man als „Neuling“ eine feste Ansprechperson zur Seite gestellt bekommt. Der Einsatz von „Schulbuddys“ oder „Schulpaten“ kann dies realisieren. Es geht um ein Zusammenführen (Matching) der neuen Lehrperson mit einer Vertreterin/einem Vertreter der Schule, das dem Zweck dient, in den ersten Tagen der Praxisphase rasch eine gewisse Vertrautheit mit der Schule herzustellen (Dreer, 2018, S. 49).

Im Gegensatz zur Personalbedarfskette in der Wirtschaft beginnt die Verantwortung der Schulleitung für das Gelingen des Onboardings erst durch die Begleitung bei der Einarbeitung nach Vertragsabschluss. Gesetzlich ist der Arbeitgeber verpflichtet, bei Arbeitsbeginn die Arbeitnehmerin/den Arbeitnehmer über die Rechte und Pflichten (Dienstvertrag), schriftlich zu informieren (RIS, 2019e, VBG, § 4 [1]). Diese Maßnahmen dienen lediglich der Orientierung und sind für eine vollständige Integration am neuen Arbeitsplatz zu wenig (Brenner, 2014, S. 6).

Auch im Schulwesen treten Personen mit unterschiedlichen Voraussetzungen den Dienst an (Smit, Helfenstein & Guldimann, 2015, S. 34; Brenner, 2014, S. 25). Der Fokus beim Onboarding ist von den individuellen Voraussetzungen der neuen Mitarbeiter/innen abhängig (Brenner, 2014, S. 8). Die meisten Lehrpersonen werden ohne Berufserfahrung angestellt, daher erfordert dieses Onboarding eine längerfristige Konzeption sowie den eingehenderen Input bezüglich Informationen, Wissen und Fähigkeiten (Aygen, 2015, S. 172). Ein Anrecht auf eine Begleitung haben auch dienstältere Lehrkräfte, die sich am neuen Standort orientieren müssen, denn die Schulen warten mit standortspezifischen Eigenheiten auf (Dreer, 2018, S. 44). Die Gruppe der Quereinsteiger/innen im Lehrberuf verfügt zwar bereits über Berufserfahrungen, unterschätzt jedoch mitunter die spezifischen Anforderungen an die Profession und „mehr als die Hälfte ist wieder gegangen“, weil sie den komplexen Anforderungen im Klassenzimmer nicht gewachsen war (Weinzettl, 2019, S. 27). Für die Bewältigung dieser Herausforderungen bedarf es in der Induktionsphase in Österreich einer professionellen Unterstützung, z. B. in Form von kollegialer Beratung durch Mentoring.

2.3 Der Prozess des Onboardings

„Onboarding ist Teil des Personaleinsatzes und stellt sicher, dass die Nachwuchskraft die neuen Aufgaben kennenlernt, akzeptiert und in die soziale Struktur der Belegschaft integriert wird“ (Graf, 2014, S. 3). Zu Beginn der Einarbeitung spielen die realistische Tätigkeitsvorschau sowie die Integration in das Kollegium eine wesentliche Rolle. Die neue Mitarbeiterin/der neue Mitarbeiter wird im Regelfall von der Schulleitung begrüßt und erhält Erstinformationen. Es folgt eine intensivere Einführung, vor allem in die organisatorischen Abläufe am Schulstandort.

Graf (2014, S. 3) definiert dies als Voreintritts- und Beginn der Induktionsphase. In weiterer Folge gewinnt die Begleitung durch Mentoring besondere Bedeutung für die berufliche Entwicklung der neuen Lehrkraft.

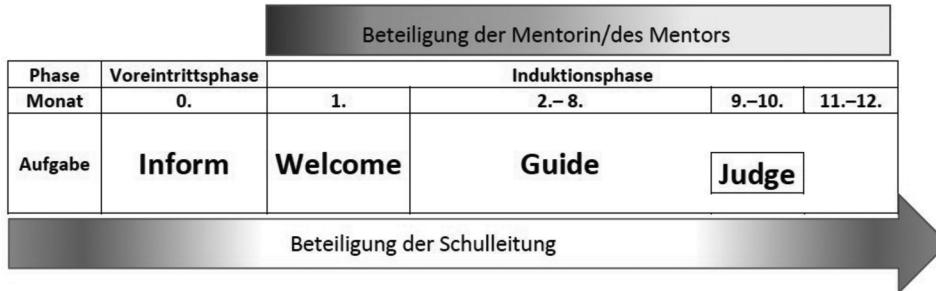


Abbildung 1: Onboarding-Prozess neuer Lehrer/innen (eigene Darstellung)

Die Orientierungsphase (Inform) beginnt laut Brenner (2014) am ersten Arbeitstag und dauert ca. eine Woche. Anschließend folgt die Integrations- und Lernphase (Welcome), die sich über die ersten drei Monate ziehen kann. Den Abschluss des Onboardings bildet die „Stabilitäts- und Akzeptanzphase“ (Guide), die nach ca. fünf Monaten eintritt. Nach weiteren sechs Monaten hat sich die neue Kollegin/der neue Kollege im Unternehmen akklimatisiert (Brenner, 2014, S. 26 ff.). Jede einzelne Phase hat ihre Bedeutung, ist abhängig von den individuellen Voraussetzungen neuer Kolleginnen und Kollegen und trägt zum Erfolg von deren Einarbeitung im Schulsystem bei. Der Lernprozess und die Entwicklung zur „guten“ Lehrkraft ist nach dem Ende des Studiums nicht beendet, denn für den „Aufbau von professionellen Handlungskompetenzen sind sowohl wissenschaftliches Wissen wie auch der konkrete Praxisbezug zentral“ (Staub & Niggli, 2012, S. 40). Die Mentorin/der Mentor verfügt nicht unbedingt über mehr Wissen – sie/er ist nur geübter im Problemlösen. Mentoring ist zeit- und kostenintensiv, aber es besitzt eine hohe Wirksamkeit (Stöger, Ziegler & Schimke, 2009, S. 11). Es kommt zum Einsatz, wenn die neue Arbeitskraft von immenser Bedeutung für das Unternehmen ist (Graf & Edelkraut, 2017, S. 40). Für diese organisierte Einbindung neuer Lehrkräfte bietet sich das Mentoring als Methode an. „Mentoring ist eine Standardmethode der Personalentwicklung“ und findet in der letzten Phase der Einarbeitung in die Berufsausübung, der Integrationsphase, besondere Bedeutung (Graf & Edelkraut, 2017, S. 1). Die primäre Aufgabe der Mentorin/des Mentors besteht in der Beratung bei der Planung und Gestaltung und der Evaluierung des Unterrichts.

2.4 Onboarding als Personalentwicklungsinstrument

„Personalentwicklung umfasst alle Maßnahmen der Bildung, der Förderung und der Organisationsentwicklung, die von einer Person oder Organisation zur Erreichung spezieller Zwecke zielgerichtet, systematisch und methodisch geplant, realisiert und evaluiert werden“ (Becker, 2013, S. 5).

Wie auch in der Privatwirtschaft liegt die Verantwortung für die Personalentwicklung vorwiegend bei der Leitung, im schulischen Kontext bei der Direktorin/dem Direktor einer Schule. Die Schulleitung ist in der Funktion der Dienstvorgesetzten verantwortlich für die Qualitätsentwicklung am Schulstandort, welche Organisations- und Unterrichtsentwick-

lung ebenso einschließt wie Personalauswahl und Personalentwicklung (Damman, 2010, S. 31). Ab dem Schuljahr 2012/13 sind pädagogische Qualitätsentwicklung und -sicherung für alle österreichischen Schulen verpflichtend und erfordern eine schriftliche und verbindliche Planung, die auch partiell die Personalentwicklung betrifft (BMBWF, 2019). Dabei sollen Mängel ehestmöglich erkannt und „entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen festgelegt und konsequent umgesetzt werden“ (Brenner, 2014, S. 6). Die Schulleitung wird angehalten, bewusst qualitativ zu leiten und effektive Personalentwicklung zu betreiben.

Bei organisatorischen oder pädagogischen Angelegenheiten hoffen die jungen Kolleginnen/Kollegen auf die Expertise der Leitung. In der Praxis findet für Berufseinsteiger/innen über die Schulleitung der Erstkontakt und die Übergabe der Erstinformationen statt. Bei der Integration neuer Lehrkräfte braucht es mehr als Orientierung, mehr als Organisation, mehr als Leistung. Es erfordert eine komplexe Integration, ohne vorgegebene Lösungswege, bei der Frühfluktuation vermieden und Bindung geschaffen wird. Je größer die Schule ist, umso dichter und strukturierter ist das Netzwerk der Kollegenschaft. Bei größeren Schulen hat jede Person meist zugeteilte Aufgabenbereiche. Je kleiner die Schule ist, desto flexibler sind die Kolleginnen/Kollegen dafür einzusetzen. Onboarding passiert an Schulen mit einem kleinen Team automatisch. Die Verantwortung für das Informieren trägt die Schulleitung, und sie ist somit die erste Anlaufstelle, die primäre Maßnahmen setzt.

Es bedarf sensibler Leadership, um gelingende Personalentwicklung im System Schule zu betreiben. Schule leiten bedeutet daher nicht Manager *oder* Leader sein (Dubs, 2019, S. 142 f.). „Beide Fähigkeiten müssen sich zu einer tragfähigen Symbiose vereinigen, um erfolgreiche Schulleitung zu garantieren“ (Ebenberger, 2014, S. 221). Es gilt die Mitarbeiter/innen und deren Wünsche, Stärken und Schwächen zu kennen, um sie entsprechend einzusetzen. Sind die Anforderungen höher als die Bewältigungsstrategien, entsteht Überforderung.

In der Schule braucht es ein ausgewogenes Maß der Wahrnehmung unterschiedlicher Führungsrollen, denn „Schulmanagement ist kein Selbstzweck. Seine einzige Funktion besteht darin, den ‚Betriebszweck‘ – die Unterrichts- und Schulentwicklung – in bestmöglicher Weise bei ökonomischem Mitteleinsatz zu gewährleisten“ (Buchen, 2016, S. 37). Die systematische Einführung in den Schulalltag intensiviert nachhaltig die Mitarbeitermotivation (Gürster, 2009, S. 10). Auch die Erfüllung des Bedürfnisses nach Wertschätzung steigert die Bindung der Mitarbeiter/innen an das Unternehmen. Die letzte Stufe, die „Selbstverwirklichung“, der Bedürfnispyramide nach Maslow wird durch Vertrauen in die neue Arbeitskraft erreicht. „Dies schafft ein Gefühl der Unabhängigkeit und stärkt das Selbstvertrauen“ (ebd., S. 11). Die genannten Bedürfnisse sind zentrale Faktoren, die verantwortlich sind für eine emotionale Bindung an einen Arbeitsplatz (Dreer, 2018, S. 19).

2.5 Mentoring

Ein Mentor ist ein lebendiges Navigationssystem, das den Mentee auf Entwicklungs- und Erfolgskurs hält (Al Huang & Lynch, 1995, S. 7).

Der Begriff Mentoring erlebt zurzeit eine Renaissance. Mentoring ist in der Wirtschaft ein wesentlicher Bestandteil des Personalwesens. Es kommt vor allem zum Einsatz, wenn die Zielgruppe für die Institution bedeutsam ist (Graf & Edelkraut, 2017, S. 40). Mentoring zielt

auf die Karriereförderung angehender Führungskräfte, auf die Integration ins Berufsleben und auf den qualifizierten Erfahrungsaustausch in Organisationen, Institutionen oder Firmen ab (Riedel, 2004, S. 6, zitiert nach Oettler, 2009, S. 12) und ist mit Investitionen verbunden (Brenner, 2014, S. 4). „Mentoring ist eine zeitlich relativ stabile dyadische Beziehung zwischen einem erfahrenen Mentor und seinem weniger erfahrenen Mentee. Sie ist durch gegenseitiges Vertrauen und Wohlwollen geprägt, ihr Ziel ist die Förderung des Lernens und der Entwicklung sowie das Vorankommen des Mentees“ (Stöger Ziegler & Schimke, 2009, S. 11). Dieser Mehrwert des Personalentwicklungsgerüsts wird seit dem Schuljahr 2019/20 auch im österreichischen Schulsystem genutzt, denn gemäß einer Studie von Britton et al. (2003) in den USA ist die Drop-out-Quote bei Lehrkräften ohne systematische Einführung doppelt so hoch wie bei Lehrpersonen mit begleiteter Berufseinführung (zit. nach Keller-Schneider, 2010, S. 47). Offenheit, Vertraulichkeit und kritisches Feedback sind Voraussetzungen für den Erfolg, ebenso wie die unerlässliche Tatsache, dass Mentorinnen/Mentoren und Mentees nicht in einem beruflich bedingten Abhängigkeitsverhältnis stehen sollten. Mentorinnen/Mentoren sind nicht nur verständnisvolle Begleiter/innen der beruflichen Schritte ihrer Mentees, sondern auch direkte instruktive Berater/innen. Sie geben Tipps und Ratschläge, helfen mit Lob und üben Kritik (Kaul, 2013, S. 37–38; Graf & Edelkraut, 2017, S. 2–3). Nicht im Einklang mit diesen Erkenntnissen steht die Induktionsphase in Österreich, in der die Pflicht zur Begutachtung (Judge-Phase, Abb. 1, S. 178) der Entwicklung der Mentee/des Mentees durch die Mentorin/den Mentor der Entwicklung einer vertrauensvollen Beziehung entgegenstehen kann.

Eine tragende Rolle in der Schule spielt die Mentorin/der Mentor vor allem in der Phase der Einarbeitung. „Sie/er hat die neue Lehrperson in der Induktionsphase bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts zu beraten, mit ihr deren Tätigkeit in Unterricht und Erziehung zu analysieren und zu reflektieren, sie im erforderlichen Ausmaß anzuleiten und in ihrer beruflichen Entwicklung zu unterstützen. Die Mentorin oder der Mentor hat den Unterricht der Vertragslehrperson in der Induktionsphase im erforderlichen Ausmaß zu beobachten“ (RIS, 2019). Die Arbeit der Mentorin/des Mentors liegt in der fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Betreuung der Mentees, es geht um eine „grundzulegende Wachstumskompetenz“ (Neuweg, 2010, S. 41). Dabei ist die Beziehung „offen, voller Mitgefühl und Fürsorge, sie strahlt Leidenschaft aus und inspiriert zu persönlichem Wachstum. Mentoren gehen Seite an Seite mit ihren Schülern, um sie sanft anzuleiten und ihnen Möglichkeiten zu eröffnen“ (Al Huang & Lynch, 1995, S. 37). Entscheidend für die Effektivität beim Mentoring ist, persönliche Reflexion zu ermöglichen, auf die interpersonellen Fähigkeiten Rücksicht zu nehmen und Hilfestellung zur Planung weiterer beruflicher Schritte zu geben (Wegerich, 2015, S. 44).

Mentoring geschieht, wenn eine diensterfahrene Person des Betriebs die berufliche Entwicklung einer Nachwuchskraft fördert (Stöger, Ziegler & Schimke, 2009, S. 196). Es beinhaltet eine Begleitung vom Arbeitsbeginn bis zur vollständigen Integrierung am neuen Arbeitsplatz. „Die Quote von Lehrern, die im Lehrberuf bleiben, bei Lehrern, die ganzheitlich vorbereitet sind, ist wesentlich höher als bei denen, die Defizite in den Kernaspekten der Vorbereitung aufweisen“ (Aichah, 2015, S. 17). Im österreichischen Bildungssystem müssen Mentorinnen/Mentoren zur Begleitung von Lehrpersonen neben Diensterfahrung auch den Abschluss einer einschlägigen Ausbildung vorweisen (RIS, 2019).

Grob gefasst werden dem Mentoring „drei übergeordnete Funktionen zugeschrieben: Die karrierebezogene, die psychosoziale und emotionale Funktion“ (Graf & Edelkraut, 2017,

S. 7). Dabei geht es in Bezug auf die Schule um den „Aufbau und die Stärkung von Unterrichtskompetenz“, um die „Einsozialisierung innerhalb der Schule und des Lehrkörpers“ sowie um die „berufliche Identität“ als Lehrerperson (Kenda, 2013, S. 5).

Mentoring-Konzepte fördern das Potenzial der Mitarbeiter/innen und steigern Motivation, Leistungsfähigkeit und Arbeitszufriedenheit sowie die Identifikation mit dem Unternehmen. Es werden Netzwerke etabliert und eine lernförderliche Unternehmenskultur geschaffen (Becker, 2013, S. 667). Diese Erfahrungen verändern die/den Mentee und machen sie/ihn sensibel für die pädagogische Dimension. Im Idealfall führt Mentoring zur „Selbstbeobachtung (Informationen über die eigenen Handlungen werden eingeholt), Selbstbewertung (Vergleich dieser Informationen mit allgemeinen Standards) und Selbstverstärkung (Kontingenzen, positive oder negative Konsequenzen)“ (Hollerer, Kleißner & Seel, 2013, S. 32). Dabei werden die proaktiven Verhaltensweisen gefördert und die individuellen Voraussetzungen der neuen Lehrkräfte berücksichtigt. Gerade der Beginn einer Lehrtätigkeit ist eine sehr sensible Phase, die geprägt ist von Unsicherheit und Orientierungslosigkeit. Umso rascher und effektiver eine Lehrkraft integriert wird, umso schneller kann sich ein „persönlich stimmiges Rollenmodell“ für die Lehrerseite entwickeln (ebd., S. 31).

Die gelungene Integration wird sichtbar durch Erbringung der vollen Leistungsfähigkeit, weder bei einer Unter- noch einer Überforderung und dem tatsächlichen Verbleib im Unternehmen (Lohaus & Habermann, 2016, S. 10–11). Daraus resultiert ein sichtbarer Effekt in der Klasse, denn die Schülerleistungen steigen langfristig an. Deshalb ist es wichtig, günstige Faktoren für die Mitarbeiterbindung zu finden und effektiv anzuwenden, um die Einarbeitung zu begünstigen, Bindung zu ermöglichen und die Anzahl der Arbeitsplatzwechsel zu verringern. „Effizienz und Effektivität der Personalentwicklung wird erreicht, wenn der Zufall durch System ersetzt wird“ (Becker, 2013, S. 1). Im Schulsystem wird eine effektive und effiziente Einarbeitung der Lehrpersonen durch die vollständige Integration, die Bindung und den Verbleib in der Schule deutlich.

Es wird ein effektives Onboarding angestrebt, um neue Arbeitskräfte zu motivieren und sie ihren Fähigkeiten entsprechend einzusetzen.

3 Die Rolle der Schulleitung beim Onboarding

Ob der Berufseinstieg gelingt, hängt bei Weitem nicht nur von der neuen Lehrkraft und der Mentorin/dem Mentor ab. Maßgeblich bestimmen diesen auch die am Schulstandort arbeitenden Kolleginnen/Kollegen sowie die Schulleitung mit (Kramer, 2017, S. 6).

Schulleitung kann für den Erfolg von Onboarding begünstigende Rahmenbedingungen schaffen, wie z. B. einen geeigneten Platz im Kollegium schaffen, einen passenden Rahmen für die persönliche Vorstellung der neuen Lehrkraft bieten, die individuellen Voraussetzungen derselben berücksichtigen und dementsprechend einsetzen, unmittelbare Hilfestellung beim Zusammenfinden von Buddys oder Paten geben, das gesamte Kollegium in das Onboarding einbeziehen, im Fort- und Weiterbildungskonzept den Fokus Mentoring berücksichtigen, Einbindung des Mentoring-Teams in die Schulentwicklung befürworten sowie eine enge Zusammenarbeit und einen regelmäßigen Austausch mit den Mentorinnen/Mentoren forcieren (Weinzettl, 2019, S. 48).

Findet Mentoring statt, nutznießt davon die gesamte Institution: Die Mentees profitieren vom Erfahrungsschatz der Mentorinnen/Mentoren. Die Mentorinnen/Mentoren reflektieren

ihren eigenen Arbeits- und Führungsstil und beraten die Mentees in Fach- und Führungsfragen. Ca. 90 % der Beteiligten einer Mentoring-Beziehung geben nach dem Abschluss bekannt, dass sie von dem Prozess profitiert haben (Graf & Edelkraut, 2017, S. 337). Aus diesen Gründen hält diese effektive Einarbeitungsmaßnahme auch in der Schule Einzug.

Brenner (2014, S. 15) attestiert, dass die Wahl der Mentorinnen/Mentoren sorgsam vorbereitet werden sollte. Auf die freiwillige Übernahme der Mentoring-Tätigkeit ist Bedacht zu nehmen. Eine Liste mit zur Verfügung stehenden Mentorinnen/Mentoren könnte Wahlmöglichkeiten schaffen und dem Matching Gestaltungsraum ermöglichen. Auch sollten nur jene Lehrkräfte als Mentorinnen/Mentoren ausgewählt werden, die persönlich an der Förderung junger Kolleginnen/Kollegen interessiert sind, sich mit der Schule identifizieren und einen gewissen Einfluss haben, als Vorbild gelten und über viele Beziehungen innerhalb und außerhalb der Schule verfügen. Wichtig ist eine systematische und individuelle Begleitung mittels Mentorinnen/Mentoren, die im ständigen kollegialen Austausch mit der Schulleitung sind.

In Österreich bieten die offen formulierten Gesetze viel individuellen Spielraum bei der Umsetzung des Mentorings. Anders als in der Literatur empfohlen, beruht es nicht auf Freiwilligkeit und das „Matching“ des Mentoring-Tandems entfällt. Auch, wenn es beim Mentoring während der Induktionsphase geplant ist, zugeteilte Mentorinnen/Mentoren einzusetzen, sollen förderliche Faktoren zu diesem Aspekt hier nicht übergangen werden.

Teacher Leadership schafft an den Schulen zunehmend Positionen und Funktionen (z. B. Mentoring), wobei Lehrkräfte neben der unterrichtlichen Tätigkeit Führungsaufgaben an ihrer Schule übernehmen. Die Schulleitung muss sicherstellen, dass die delegierte Aufgabe für die ganze Schule bedeutsam ist, die Teacher Leaders genügend Zeit dafür haben, sich auch fortzubilden, dank ihrer Sachkenntnisse vom Kollegium anerkannt werden und über genügend Leadership-Kompetenzen verfügen (Dubs, 2019, S. 154). Die Aufgabenverteilung im Lehrkörper zählt zu den Agenden der Schulleitung und bedarf genauer Überlegungen. Die Zusammenarbeit zwischen der Schulleitung und dem Mentorinnen-/Mentorenteam ist fundamental für das Onboarding und in weiterer Folge für die gesamte Induktionsphase. Die Aufgabe der Führungspersönlichkeit ist es, die Mitarbeiter/innen ausreichend zu fordern, ohne sie zu überfordern (Kratz, 1997, S. 76).

Vom Mentoring profitieren somit nicht nur Mentor/in und Mentee, sondern die gesamte Organisation auf Basis von aktiver Vernetzung und Austauschprozessen in und zwischen Organisationen und somit auch die Schüler/innen. Mentoring kann – im Gegenspiel zur hierarchischen Organisationskultur – Individuen innerhalb und auch zwischen Institutionen gezielt vernetzen. Diese netzwerkartigen Strukturen bieten Ressourcen zur Bewältigung komplexer Aufgabenstellungen. So werden Informationen rascher weitergeleitet, emotionale Stabilität gefördert und Lernprozesse beschleunigt. Bei der Einstellung von neuen Lehrpersonen kann „in einem systematischen Onboarding-Prozess“ (Graf & Edelkraut, 2017, S. 272) neben der Vermittlung von organisationalen Werten und Informationen ebenso zügig am Auf- und Ausbau des inner- und außerschulischen Netzwerks gearbeitet werden. Dies kann die Einarbeitungszeit verkürzen. Strategien, die das Mentoring auf unterschiedlichen Ebenen gestalterisch in andere organisationale Kontexte einbauen, gilt es zu entwickeln (ebd., S. 273).

Michel & Bickerich fassen wesentliche Erkenntnisse aus der Mentoring-Evaluationsforschung aus verschiedenen Perspektiven zusammen. In diesem Kontext werden besonders jene Einflussfaktoren erwähnt, die aus Sicht der Organisation positive Auswirkungen

auf die Mentoring-Prozesse haben können. Diese sind z. B.: ein Anreizsystem schaffen, das Mentoring honoriert; Lernkultur und Personalentwicklung als zentrale Werte im Leitbild der Organisation positionieren; die Wertschätzung und organisationale Unterstützung von Mentoring fördert die Anzahl der Tandem-Treffen; die Unterstützung des Mentorings durch Führungskräfte und begleitende Trainings ebenso (z. B. Aryee, Lo & Kang, 1999; Blickle et al., 2009b; Blickle, Schneider, Meurs & Perrewé, 2010; Ghosh, 2014; Wanberg et al., 2003 zitiert nach Michel & Bickerich, 2016, S. 568–572).

Als zentrale Ansatzpunkte für die Praxis empfehlen Michel & Bickerich (ebd.) zur Erhöhung der Wirksamkeit und des Erfolgs von formellen Mentoring-Konzepten Maßnahmen wie z. B. die Formulierung eines klaren Ziels des Mentorings aus Sicht der Organisation; ein zielgerichtetes Recruiting von Mentorinnen/Mentoren und Mentees und die sorgfältige Auswahl derselben (Freiwilligkeit, Passung, Zielsetzung); Einsatz der Matching-Methode (Bedürfnisse, Funktionen, Ähnlichkeiten berücksichtigen); die Ermöglichung von Tandem-Gesprächen trotz knapper Zeitressourcen bzw. Trainings und Supervision für Mentees und Mentorinnen/Mentoren; sowie die Evaluation der Prozesse.

4 Zusammenfassung und Ausblick

„Die Berufseingangsphase ist die prägende Phase in der beruflichen Sozialisation und Kompetenzentwicklung von Lehrkräften, weil sich hier personenspezifische Routinen, Wahrnehmungsmuster und Beurteilungstendenzen sowie insgesamt die Grundzüge einer beruflichen Identität“ bilden (Terhart et al., 2014, S. 128; Conrad, 2015, S. 12). Die systematische Einführung in den Schulalltag wirkt nachhaltig auf die Mitarbeitermotivation. Jede Phase des Onboarding-Prozesses hat ihre Bedeutung und ist abhängig von den individuellen Voraussetzungen neuer Kolleginnen/Kollegen. Die gelungene Integration wird sichtbar durch Erbringung der vollen Leistungsfähigkeit, weder bei einer Unter- noch einer Überforderung und dem tatsächlichen Verbleib im Unternehmen (Lohaus & Habermann, 2016, S. 10–11). Vom Mentoring profitieren nicht nur Mentor/in und Mentee, sondern die gesamte Organisation auf Basis von aktiver Vernetzung und Austauschprozessen in und zwischen Organisationen. Mentoring bewährt sich hier als wertvolles Instrument sowohl der Personal- als auch der Organisationsentwicklung an Schulen.

Im österreichischen Schulsystem könnten die Erkenntnisse aus den dargelegten Forschungen bzw. Recherchen trotz hemmender Rahmenbedingungen (z. B. Verordnung des Mentorings, fehlendes Matching, Gutachtenerstellung durch Mentorinnen/Mentorinnen) Orientierung bei der Gestaltung eines wirksamen Onboardings bieten.

Literaturverzeichnis

- Aichah, T. (2015). Die Herausforderungen bei der Unterstützung neuer Lehrer: Ein Gespräch mit Linda Darling-Hammond. *Lernende Schule*, 70, 17–19. Seelze: Friedrich Verlag.
- Al Huang, Ch. & Lynch, J. (1995). *Mentoring. Das Tao vom Lehren und Lernen*. München: Ariston.
- Aygen, N. (2015). *Die Besten für den Vertrieb. So nutzen Sie erfolgreich Sales-Strategien zur Rekrutierung von Top-Mitarbeitern*. (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer Gabler.

- Becker, M. (2013). *Personalentwicklung. Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis.* (6. Aufl.). Stuttgart: Schäfer Poeschel.
- Brenner, D. (2014). *Onboarding – Als Führungskraft neue Mitarbeiter erfolgreich einarbeiten und integrieren.* Wiesbaden: Springer Gabler.
- Buchen, H. (2016). Schule managen – statt nur verwalten. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.). *Professionswissen Schulleitung.* (4. Aufl.). (S. 12–101). Weinheim: Beltz.
- Buchheim, C. & Weiner, M. (2014). *HR-Basics für Start-ups. Recruiting und Retention im Digitalen Zeitalter.* Wiesbaden: Springer Gabler.
- Carl, M.-O., Dickel, M. & Kurz, J. (2017). Individuation, Imitation und Inspiration – Drei mögliche Effekte von Mentoring auf Lehramts-Studierende am Beispiel des Programms „memento: Metakognition durch Mentoring“. In V. Stein, M.-O. Carl & J. Küchel (Hrsg.), *Mentoring – Wunsch und Wirklichkeit. Dekonstruktion und Rekontextualisierung eines Versprechens.* Opladen: Budrich Uni Press.
- Conrad, F. (2015). Berufseinstiegsphase: Desiderate und Planungen. *Lernende Schule*, 70, 12–15. Seelze: Friedrich.
- Dammann, M. (2010). *Neu im Lehrerberuf.* Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Dreer, B. (2018). *Praxisleitfaden Lehrerausbildung: Für eine professionelle Begleitung vom Praktikum bis zum Berufseinstieg.* Weinheim: Beltz.
- Dubs, R. (2019). *Die Führung einer Schule. Leadership und Management* (3. vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.). Stuttgart: Franz Steiner.
- Ebenberger, A. (2014). Erleben der Schulleitung – Gelungenes „Onboarding“? In G. Beer, I. Benischek, O. Dangl & C. Plaimauer (Hrsg.), *Mentoring im Berufseinstieg: Eine mehrperspektivische Betrachtung* (S. 217–236). Wien: LIT.
- Füssl, H.-P. (2014). Rechtsstellung, Laufbahn und Besoldung der Lehrkräfte. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf.* (2. überarb. & erweit. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Graf, M. (2014). *Faktoren bei der Einarbeitung neuer Mitarbeiter: Leitfaden für den Onboarding Prozess.* Norderstedt: GRIN.
- Graf, N. & Edelkraut, F. (2017). *Mentoring: Das Praxisbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Gürster, M. (2009). *Mitarbeitermotivation. Die Bedürfnispyramide nach Abraham H. Maslow.* Norderstedt: GRIN.
- Hollerer, L., Kleißner, E. & Seel, A. (2013). Der Blick auf den Professionalisierungsprozess. Coaching in der Lehrerbildung. *Journal für Lehrerinnenbildung*, 2, 31–34. Wien: Facultas.
- Kaul, C. (2013). Coaching – Mentoring – Training – Therapie: Vier personenbezogene Dienstleistungsangebote im Überblick. *Journal für Lehrerinnenbildung*, 2, 36–39. Wien: Facultas.
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen.* Münster: Waxmann.
- Kenda, H. (2013). Der Berufseinstieg von Lehrerinnen und seine professionelle Unterstützung. *Erziehung und Unterricht*, 1–2, 5. Wien: ÖBV.
- Kramer, M. (2017). *Salutogenes Schulleitungshandeln: Der gelungene Einstieg in die Berufslaufbahn als Lehrperson.* Schönau i. M.: Eigenverlag. Abgerufen von http://www.verein-nlg.at/fileadmin/medien-verein-nlg/Broschuere_Salutogenes_Schulleitungshandeln_Okttober_2017.pdf (03.01.2018)

- Kratz, H.-J. (1997). *Neue Mitarbeiter erfolgreich integrieren. Nutzen Sie ein praxis-erprobtes Einführungskonzept*. Wien: Ueberreuter.
- Lohaus, D. & Habermann, W. (2016). *Integrationsmanagement – Onboarding neuer Mitarbeiter* (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Michel, A. & Bickerich, K. (2016). Berufliche Entwicklung steuern und Erfolg fördern: Mentoring und Coaching. In K.-H. Sonntag (Hrsg.), *Personalentwicklung in Organisationen. Psychologische Grundlagen Methoden und Strategien* (S. 561–602). Göttingen: Hofgrefe.
- Moser, K., Soucek, R., Galais, N. & Roth, C. (2018). *Onboarding – Neue Mitarbeiter integrieren*. Göttingen: Hogrefe.
- Neuberger, O. (1990). Das Konzept der Selbstentwicklung. In M. Haller, H. Hauser und R. Zäch (Hrsg.), *Ergänzungen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Tagung anlässlich der Einweihung des Ergänzungsbaus der Hochschule St. Gallen* (S. 199–205). Bern/Stuttgart.
- Oettler, J. (2009). *Rolle und Selbstverständnis der Mentoren in den Schulpraktischen Studien: Entwicklung einer Qualifikationsmaßnahme zur wissenschaftlichen Begleitung von Lehramtsstudenten*. Norderstedt: Books on Demand.
- RIS. (2019). Mentorinnen und Mentoren. BGBl. Nr. 86/1948 zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 211/2013. Abgerufen von <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40160595/NOR40160595.html> (04.01.2019)
- Smit, R., Helfenstein, S. & Guldimann, T. (2015). Unterrichtskompetenz im ersten Berufsjahr – Kein Praxisschock, aber eine Risikogruppe. *journal für lehrerinnenbildung*, 4, 34–37. Wien: Facultas.
- Staub, F. & Niggli, A. (2012). Coaching und Mentoring in der Lehrerinnenbildung – ein Zertifikatkurs. *journal für lehrerinnenbildung*, 3, 40–43. Wien: Facultas.
- Stöger, H., Ziegler, A. & Schimke, D. (2009). *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*. Lengerich: Pabst Science.
- TALIS. (2018). Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen im internationalen Vergleich (Band 1). Abgerufen von https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2019/06/TALIS-2018_Gesamt_final_Web.pdf (01.08.2019)
- Wegerich, C. (2015). *Strategische Personalentwicklung in der Praxis. Instrumente, Erfolgsmodelle, Checklisten, Praxisbeispiele* (3. Aufl.). Heidelberg: Springer Gabler.
- Weinzettl, C. (2019). Onboarding – Schule Ahoi. Vorteilhafte Aspekte zum PersonalentwicklungsInstrument Mentoring bei der Einarbeitung von neuen Lehrkräften in das Schulsystem (Masterarbeit). Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Österreich.
- Wieland, A. & Grotz, M. (2017). Onboarding – ein unterschätztes Element im Personalmanagement? Abgerufen von <http://rockyourcompany.de/2017/07/17/onboarding-ein-unterschaetztes-element-im-personalmanagement/> [24.11.18]

Tutoring und Coaching in Abgrenzung zu Mentoring in der Phase des Berufseinstiegs von Lehrpersonen

Abstract

Um die Hürde des Berufseinstiegs erfolgreich meistern zu können, bedarf es einer begleiteten Berufseinführung. Dies rückt den Einsatz spezifischer Unterstützungsmethoden im pädagogischen Kontext vermehrt in den Fokus aktueller Forschungsvorhaben. Da in schulischen Mentoring-Prozessen sowohl Elemente des Tutorings als auch des Coachings Anwendung finden, gilt es, diese Begriffe zu präzisieren und voneinander abzugrenzen. Der vorliegende Beitrag präsentiert auf Basis einer theoretischen Auseinandersetzung sowie einer explorativen Faktorenanalyse zentrale Merkmale des Tutorings und Coachings. Diese bilden das Verständnis von Mentorinnen/Mentoren ab, die im Verbund Nord-Ost¹ eine Mentoring-Ausbildung absolvieren oder abgeschlossen haben.

1 Einleitung

Die Begleitung von beginnenden Lehrpersonen² durch Mentorinnen/Mentoren – die sogenannte Induktionsphase³ – wird in Österreich ab dem Schuljahr 2019/20 implementiert. Im Rahmen dieser Tätigkeit liegt der Fokus darauf, durch das Schaffen bedeutsamer Lerngelegenheit Mentees in ihrer Professionalisierung zu unterstützen. Mentoring als dynamischer Entwicklungsprozess stellt vielfältige Anforderungen an Mentorinnen/Mentoren. Sie bieten einerseits technische Unterstützung an, andererseits stellen sie ein Rollenmodell für guten Unterricht dar, unterstützen bei der Planung, Analyse und Optimierung des Unterrichts und sind Impulsgeber/innen für problemlösendes Denken. Darüber hinaus fördern sie Reflexionsfähigkeit und motivieren zu Veränderungen (Raufelder & Ittel, 2012, S. 150).

Mentoring gilt als zentrales Instrument zur Begleitung, Förderung und Unterstützung von beginnenden Lehrpersonen und bedient sich Elementen des Tutorings und Coachings.

-
- 1 Der Verbund Nord-Ost besteht aus folgenden Institutionen: Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Pädagogische Hochschule Wien sowie Universität Wien. Es werden in diesen Einrichtungen Weiterbildungsmöglichkeiten im Bereich Mentoring angeboten.
 - 2 Die Begriffe beginnende Lehrperson, Berufseinsteiger/in sowie Mentee werden in Anlehnung an die Literatur synonym verwendet.
 - 3 Als Induktionsphase wird in Österreich die im Rahmen der PädagogInnenbildung NEU implementierte erste Phase der Berufstätigkeit bezeichnet (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur & Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, 2010, S. 10). Sie dient der Einführung in das Lehramt und dauert zwölf Monate (Bundesgesetzblatt 2013, Teil 1, Nr. 211, § 39, Abs. 1 und 4).

Da die Trennlinie zwischen den Konzepten unscharf und verschwommen wirkt, zielt die empirisch-quantitative Studie darauf ab, eindeutige Kriterien für Tutoring und Coaching zu definieren (Bartonek & Ziegler, 2019, S. 18).

2 Theoretische Vorannahmen

Der Berufseinstieg stellt für Lehrpersonen eine besonders sensible Phase dar. Mentorinnen/Mentoren können während dieses Professionalisierungsprozesses unterstützen, indem sie Berufseinsteigerinnen/Berufseinsteigern individuell und kontextsensibel begegnen sowie situationsspezifisch geeignete Maßnahmen und Beratungsformen anwenden. Im schulischen Tätigkeitsfeld kommen vorwiegend die Methoden Mentoring, Coaching und Tutoring zum Einsatz. Diese stützen sich auf die Lehr-Lern-Theorien Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus, da diese die Basis für jegliche Form des Lernens bilden und unser Verständnis davon prägen (Schrittesser, Köhler & Holzmayer, 2019, S. 12). Tabelle 1 zeigt einen Überblick über die zentralen Merkmale der Lehr-Lern-Paradigmen, die durch unterschiedliche Auffassungen des Lernens sowie verschiedene Rollen der Lehrenden und Lernenden gekennzeichnet sind (Bartonek & Ziegler, 2019, S. 18). Diese Zusammenfassung orientiert sich an den Ausführungen des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung München (2018, S. 10) sowie an den Arbeiten von Ertmer & Newby (2008, S. 50–72), Wiesner (2010, S. 4–19) und des Autorenteams Schrittesser, Köhler & Holzmayer (2019, S. 12–27).

Tabelle 1: Zusammenfassender Überblick über die Lehr-Lern-Theorien

	<i>Behaviorismus</i>	<i>Kognitivismus</i>	<i>Konstruktivismus</i>
<i>Lernen als ...</i>	Verhaltensänderung und Bildung von Assoziationen, das durch Verstärkung gefestigt wird	Informationsverarbeitung, Gedächtnisleistung und aktiver, zielgerichteter, systematischer Prozess, der durch interne Abläufe gekennzeichnet ist	selbstgesteuerter Vorgang und aktiver, kreativer, individueller Konstruktionsprozess des Individuums
<i>Rolle der Lernenden</i>	ehrer passiv	aktiv	aktiv
<i>Wissen wird ...</i>	wiedergegeben	verarbeitet und verknüpft	selbstständig konstruiert
<i>Rolle der Lehrenden</i>	Präsentation von Inhalten	systematisches Anbieten von Wissen	Reflexionspartner/innen
	Bereitstellung von Wissen	Orientierung am Vorwissen und an den Kompetenzen der Lernenden	Angebot an Lerngelegenheiten, die zum eigenständigen Problemlösen anregen

3 Kollegiale Unterstützungsmodelle im Kontext Schule

Um beginnende Lehrpersonen in der entscheidenden Phase des Berufseinstiegs wirkungsvoll und zielführend zu begleiten, kommen im schulischen Kontext die Konzepte Mentoring, Coaching und Tutoring zum Einsatz.

3.1 Mentoring

Der Begriff Mentoring lässt sich auf den griechischen Namen Mentor zurückführen. In Homers Epos Odyssee überträgt Odysseus während seiner Abwesenheit die Erziehung seines Sohnes Telemachos an seinen Freund Mentor, der die Rolle eines väterlichen Freundes und Ratgebers übernimmt (Graf & Edelkraut, 2017, S. 3). Mentoring versteht sich aus der Geschichte heraus als dynamische Partnerschaft zwischen einem jungen bzw. neu in eine Organisation eingeführten Mitglied und einer erfahrenen Begleiterin/einem erfahrenen Begleiter (Rauen, 2014, S. 9).

Im pädagogischen Kontext liegt der Fokus einer Mentoring-Beziehung auf der Entwicklung einer eigenständigen, professionellen Haltung zu Unterricht und Schule. Dies erfordert die Förderung einer reflektierenden und experimentellen Einstellung zum Lernen (Bartonek & Ziegler, 2019, S. 19). Die Rolle einer Mentorin/eines Mentors ist dabei die einer Motivatorin/eines Motivators, die/der die Mentees auf dem Weg zur Veränderung begleitet und ihre gesamte professionelle Entwicklung im Auge behält (Raufelder & Ittel, 2012, S. 150).

Die Auffassung von Lernen als aktivem, selbstständigem Prozess deckt sich mit Blick auf Lernen und Professionsentwicklung mit der konstruktivistischen Denktradition. Mentoring gilt laut Graf und Edelkraut (2017, S. 10) als die umfassendste Form der Lernbegleitung und wird als Oberbegriff verstanden, wobei Tutoring und Coaching Teilbereiche bzw. auch Methoden darstellen, die Mentorinnen/Mentoren zur Verfügung stehen und die von ihnen genutzt werden (Dammerer, Ziegler & Bartonek, 2019, S. 60).

3.2 Coaching

Der Begriff Coaching hat seinen Ursprung im angloamerikanischen Wort Coach, das übersetzt Kutsche bedeutet. Die Aufgabe des Kutschers ist es, die Pferde, die seiner Kutsche vorgespannt sind, zu lenken, damit sie auf den richtigen Pfaden bleiben, sowie ihr Leistungsvermögen auszuschöpfen (Rotering-Steinberg, 2009, S. 32). Infolge hält Coaching Einzug im Sport und im universitären Bereich (Lippmann, 2013, S. 14). Mittlerweile gilt Coaching als eine Grundform mittelfristiger, professioneller Beratung (Mutzeck, 2008, S. 86) und stellt ein etabliertes Personalentwicklungsinstrument dar (Rauen, 2014, S. 1). Eine klare Begriffsbestimmung von Coaching gilt allgemein betrachtet als problembehaftet, weil es sich dabei um keinen geschützten Begriff handelt (Kaul, 2013, S. 37). Die Zielsetzung und Visionen von Coaching-Prozessen sind vielfältig. Als übergeordnetes Ziel lässt sich die individuelle, gezielte Weiterentwicklung von Lern- und Leistungsprozessen definieren (Graf & Edelkraut, 2017, S. 7; Mutzeck, 2008, S. 86). Im beruflichen Kontext lässt sich das Hauptziel von Coaching laut Hock, Hock und Mosell (2014) folgendermaßen zusammenfassen: Coaching-

Prozesse sollen die/den Coachee dazu anleiten, ihre/seine „berufliche Rolle eigenständig, möglichst intrinsisch motiviert sowie seinen Stärken entsprechend kompetent auszuüben“ (S. 13).

Auch wenn das Konzept Coaching mit zentralen Aspekten der kognitivistischen Lehr-Lern-Theorie verknüpft werden kann, so gilt es als Begleitungsformat mit einem überwiegenden konstruktivistischen Lernverständnis (Radatz, 2013, S. 31), da es davon ausgeht, „dass alle Individuen ihre Wirklichkeit selbst konstruieren und nachhaltige Lösungen nur aus dieser Wirklichkeit heraus verstanden und entwickelt werden können“ (Ryter, 2018, S. 28–29).

3.3 Tutoring

Der Terminus Tutoring leitet sich vom lateinischen Wort *tutor* ab und bedeutet Vormund, Beschützer (Stowasser, Petschenig & Skutsch, 2011, S. 528). Nach heutigem Verständnis findet Tutoring meist an Hochschulen/Universitäten seine Anwendung, um eine Beratung zu definieren, in der eine Person Studienanfänger/innen lernbegleitend unterstützt, Basiswissen wiederholt und anhand von Beispielaufgaben zu einer vertiefenden Auseinandersetzung mit der Thematik anregt (Tenorth & Tippelt, 2012, S. 722). Irby (2012) versucht den Begriff des Tutorings klar abzugrenzen:

Tutors work on a specific goal for a short-term event; however, the payoff of that goal may impact the future of the tutored individual. [...] Tutors may be assigned by the organization or may be engaged for assistance by the tutee. (S. 297)

Die Aufgabenbereiche einer Tutorin/eines Tutors liegen darin, geeignete Methoden zur Wissensvermittlung aufzubereiten, Problemstellungen vorzugeben und Lernende durch individuelle Hilfestellungen zu unterstützen (Meir, 2006, S. 1315).

Tutoring orientiert sich durch die linearen Lernprozesse einerseits am behavioristischen Theoriesystem, andererseits an strukturell vorbestimmten, durchdachten Lernprozessen, wie im Kognitivismus begründet (Bartonek & Ziegler, 2019, S. 21; Dammerer et al., 2019, S. 61; Wiesner & Dammerer, 2020, S. 269).

3.4 Zusammenfassender Überblick

Abschließend fasst Tabelle 2 in Anlehnung an Baumgartner & Payr (1999), Irby (2012) und Wiesner (2010, 2015) die bisherigen Ausführungen zusammen und macht Überschneidungen sowie Unterschiede sichtbar.

Tabelle 2: Unterstützungsmodelle im pädagogischen Kontext (Dammerer et al., 2019, S. 62)

	<i>Tutoring</i>	<i>Coaching</i>	<i>Mentoring</i>
<i>Rolle der/des Beratenden</i>	passive/r Stimuli-Empfänger/in, Rezipient/in	relativ eigenständige Problemlöserin/eigenständiger Problemlöser, Produzent/in	aktiver Part in der Bewältigung komplexer Situationen, Respondent/in, Korrespondent/in
<i>Rolle der Beraterin/ des Beraters</i>	Tutor/in als technische Unterstützerin/ technischer Unterstützer und Expertin/Experte	Coach als Begleiter/in, Unterstützer/in und Rollenmodell	Mentor/in als Motivator/in, Förderin/ Förderer und Partner/in
<i>Lehr-Lern-Paradigma</i>	Behaviorismus Kognitivismus	Kognitivismus Konstruktivismus	Konstruktivismus, Kognitivismus, Behaviorismus
<i>Methoden bzw. Lehrstrategien</i>	lehren, erklären, vermitteln	helfen, vorzeigen, unterstützen, reflektieren	kooperieren, Ko-Konstruktion
<i>Wissen/Kompetenzen werden...</i>	übernommen	verarbeitet, geordnet	konstruiert, generiert
<i>Fokussiert auf...</i>	Aufgaben	persönliche Viabilitätssteigerung	Prozess des Sich-Bildens
<i>Denkprozesse</i>	inhaltsbezogenes Denken	kreatives Denken	integratives Denken
<i>Ziel</i>	Verbesserung von Organisations- und Unterrichtszielen	persönliche Ziele der Lehrperson	tiefgreifende Weiterentwicklung der Persönlichkeit und Professionalisierung im schulischen Kontext
<i>Zeithrahmen</i>	kurzfristig	mittelfristig	langfristig
<i>Gefälle</i>	vertikal (Experte – Laie)	horizontal und mögl. hierarchiefrei	asymmetrisch bzw. hierarchisch, aber reziprok und auf Augenhöhe

4 Kriteriendefinierung und Itemgenerierung für Tutoring und Coaching

Folgende Kriterien für die Konzepte Tutoring und Coaching lassen sich mittels kompositorischer Methode aus der Fachliteratur ableiten, erheben jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

4.1 Kriteriendefinierung des Tutorings

Zusammenfassend aus den theoretischen Überlegungen wurden folgende Kriterien für Tutoring formuliert:

- (1) Eine Tutoring-Beziehung ist weniger komplementär. Wissensvorsprung und Status einer Tutorin/eines Tutors sind kaum höher als die der Tutees (Antosch-Bardohn, Beege & Primus, 2016, S. 16).
- (2) Eine Tutoring-Beziehung wird für ein klar abgegrenztes Inhaltsgebiet definiert. Tutorinnen/Tutoren besitzen für einen bestimmten Fachbereich besondere Fähigkeiten/Kenntnisse, die sie weitergeben (Irby, Boswell, Jeong & Pugliese, 2018, S. 245; Reinmann, 2015, S. 106).
- (3) Eine Tutoring-Beziehung ist kurzfristig angelegt. Probleme/Aufgaben werden mit der/dem Tutee gelöst bzw. bearbeitet, danach endet die Tutoring-Beziehung (Irby et al., 2018, S. 245).
- (4) Der Fokus einer Tutoring-Beziehung liegt weniger auf der Persönlichkeitsentwicklung. Das Lernen und der Lernerfolg stehen im Vordergrund einer Tutoring-Beziehung, nicht die zwischenmenschliche Beziehung (Wiesner, 2010, S. 6.; Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, 2018, S. 4–9).

4.2 Kriteriendefinierung des Coachings

Zusammenfassend aus den theoretischen Überlegungen wurden folgende Kriterien für Coaching formuliert:

- (1) *Professionelle Reflexions- und Entwicklungshilfe*: Im Rahmen von Coaching-Prozessen kommt es durch ziel- und lösungsorientierte Gespräche zur Reflexion der eigenen Lehrerpersönlichkeit, der schulischen Aufgabenfelder, des Rollenverständnisses, der eigenen Ressourcen, Ziele, Werte und Visionen im Arbeitsfeld Schule (Kaul, 2013, S. 37; Migge, 2007, S. 28; Rauen, 2005, S. 112).
- (2) *Individuelle, kontextbezogene Beratung*: Coaching fördert die Selbstwahrnehmung, -verantwortung und -reflexion sowie die individuelle, professionelle Handlungsfähigkeit und im Vordergrund steht die Lösungsorientierung (Hitter, 2015, S. 3; Migge, 2007, S. 26; Rauen, 2005, S. 112).
- (3) *Einsatz spezifischer Beratungsmethoden*: Durch aufmerksames Zuhören und gezielte, fokussierte Fragen (Hock et al., 2014, S. 15; Tolhurst, 2012, S. 10) werden Coachees in ihrer Entwicklung unterstützt. Konstruktives, persönliches Feedback dient dabei als zentrales Instrument (Mutzeck, 2008, S. 86; Ryter, 2018, S. 24).

- (4) *Rolle der Coachee/des Coachees:* Die/der Coachee als Mitverantwortliche/r wird zum Finden eigener Lösungswege angeregt und bringt sich aktiv in den Beratungsprozess ein (Rauen, 2005, S. 112). Sie/er übernimmt die Verantwortung für ihre/seine Entwicklung, zeigt Engagement, lässt Veränderung zu und erhöht die eigene Problemlösefähigkeit (Hock et al., 2014, S. 13; Kaweh, 2011, S. 20; Tolhurst, 2012, S. 3).
- (5) *Rolle des Coaches:* Die Rolle des Coaches als Prozessberater/in (Rauen, 2014, S. 3), Begleiter/in (Kaweh, 2011, S. 20) und Dialogpartner/in in einem personenzentrierten und praxisorientierten Prozess ist klar definiert (Hock et al., 2014, S. 13; Rauen, 2005, S. 113). Persönliche Stellungnahmen, eigene Ideen, Meinungen und Erfahrungsberichte sowie konkrete Lösungsvorschläge werden weitgehend vermieden (Mutzeck, 2008, S. 86; Rauen, 2005, S. 112).
- (6) *Zielvereinbarung:* Coaching-Prozesse sind durch ein konkretes Anliegen und klare Zielvereinbarungen – unter Berücksichtigung der Persönlichkeitsentwicklung – gekennzeichnet, an deren Erreichung konsequent gearbeitet wird (Hock et al., 2014, S. 67; Kaweh, 2011, S. 20, Lippmann, 2013, S. 17; Migge, 2007, S. 23).
- (7) *Zeitrahmen:* Die Beratung ist für einen mittelfristigen Zeitraum angelegt und zeitlich begrenzt (Kaweh, 2011, S. 20; Rauen, 2005, S. 113).
- (8) *Hierarchiefreie Beziehung:* Die Coach-Coachee-Beziehung ist möglichst durch ein hierarchiefreies, partnerschaftliches Verhältnis gekennzeichnet, wobei Vertrauen, Respekt, Wertschätzung und Akzeptanz von Bedeutung sind (Radatz, 2013, S. 79; Rauen, 2005, S. 112–113; Raufelder & Ittel, 2012, S. 150).

5 Methodische Vorgehensweise

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine empirisch-quantitative Querschnittsstudie, der eine deduktive Definition des theoretischen Konzepts Tutoring bzw. Coaching zugrunde liegt. Nach der Operationalisierung der Konstrukte wurden die generierten Items in einem quantitativen Forschungsdesign weiterverarbeitet.

5.1 Untersuchungsdesign

Der im Rahmen dieser Studie eingesetzte standardisierte Onlinefragebogen mit geschlossenem Antwortformat liefert quantitative Informationen zur Auffassung des Tutoring- bzw. Coaching-Konzepts in schulischen Beratungssituationen während der Berufseinstiegsphase. Die erhobenen Daten wurden mittels explorativer Faktorenanalyse statistisch ausgewertet, wobei die Reduktion der Komplexität im Vordergrund stand. Es wurde das Ziel verfolgt, eindeutige Kriterien zu definieren und Skalen zu entwickeln, die das Verständnis von Mentorinnen/Mentoren zu Themen der Begleitung und Beratung erfassen.

Tabelle 3: Beschreibung der Studie

<i>Empirisch-quantitative Studie</i>	
<i>Erhebungsinstrument</i>	Eigens konstruierter Onlinefragebogen zur Methode des Tutorings bestehend aus 27 Items und zum Konzept Coaching bestehend aus 70 Items
<i>Stichprobe</i>	Mentorinnen/Mentoren, die im Verbund Nord-Ost eine Mentoring-Ausbildung absolvieren bzw. absolviert haben und bereits Erfahrung in der Zusammenarbeit mit beginnenden Lehrpersonen aufweisen N = 48 (79,2 % weiblich; 16,7 % männlich; 4,1 % ohne Angabe) bzw. N = 46 (82,6 % weiblich und 17,4 % männlich) Die Angaben zum Dienstalter der Probandinnen/Probanden reichen vom 7. bis zum 35. Dienstjahr und sind an Volksschulen, Mittelschulen, Zentren für Inklusion, allgemeinbildenden höheren Schulen, berufsbildenden mittleren und höheren Schule sowie Berufsschulen tätig.
<i>Durchführung</i>	Datenerhebung von 12.–29.03.2019 mithilfe des Online-Umfragetools Lime Survey
<i>Datenauswertung</i>	Statistische Auswertung mittels explorativer Faktorenanalyse mit der Statistiksoftware R

Obwohl sich aufgrund des Forschungssettings und der geringen Stichprobengröße Limitationen bezüglich der Verallgemeinerung ergeben, identifiziert die Analyse eindeutige Items, die für Mentorinnen/Mentoren bei der Zusammenarbeit mit Berufseinsteigerinnen/Berufseinsteigern von Bedeutung sind.

Tabelle 4: Ergebnisse zur Methode des Tutorings

<i>Bezeichnung der Dimension</i>	<i>Beispielitem</i>	<i>Anzahl der Items</i>
Faktor 1: Unterstützungs-möglichkeit	Ich unterstütze meine/meinen Mentee bei der Arbeit mit dem Kopiergerät.	14 Items
Faktor 2: Weniger asymmetrische Tutoring-Beziehung	Die Beziehung zwischen meiner/meinem Mentee und mir ist eine Partnerschaft zwischen Erwachsenen, die voneinander lernen.	8 Items

Die Anwendung der explorativen Faktorenanalyse führt zu einer Reduktion von vier auf zwei Faktoren im Bereich des Tutorings.

Die Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse zeigen zum einen, dass Mentorinnen/Mentoren in ihrer Arbeit mit beginnenden Lehrpersonen als Unterstützer/innen fungieren, um Aufgaben bzw. Probleme zu lösen. Zum anderen deutet die weniger asymmetrische Beziehung auf ein „Lernen auf Augenhöhe“ hin (Kröpke, 2015, S. 18). Für die begleitende Einführung in den Lehrerberuf ist die Beratungsform Tutoring von Bedeutung, um Mentoring-Prozesse zielführend zu gestalten.

5.2 Ergebnisse der Studie zur Methode des Coachings

Eine explorative Faktorenanalyse der ermittelten Daten bringt eine Reduktion von acht auf drei Dimensionen des Coachings.

Tabelle 5: Ergebnisse der Methode des Coachings

Bezeichnung der Dimension	Beispielitems	Anzahl der Items
Faktor 1: <i>Professionelle Reflexions- und Entwicklungshilfe</i>	Ich leite meine/meinen Mentee dazu an, selbstständig Handlungsalternativen zu entwickeln.	28 Items
Faktor 2: <i>Hierarchiefreie Beziehung</i>	Ich kommuniziere mit meinem/meiner Mentee auf Augenhöhe.	7 Items
Faktor 3: <i>Rolle des Coaches</i>	Ich übernehme die Verantwortung für das Lernen meiner Mentee/meines Mentees (umgepolt).	7 Items

Die Ergebnisse dieser Studie machen deutlich, dass Coaching als zusätzliche wertvolle Komponente im Rahmen einer Mentoring-Beziehung zu verstehen ist, welche Berufseinsteiger/innen durch eigenverantwortliche Auseinandersetzung mit Problemstellungen und durch stetiges Reflektieren der eigenen Person zu selbstständigem Denken und Handeln befähigt. Coaching stellt somit eine zentrale Unterstützungsmaßnahme in der Berufseinführungsphase dar, die das Selbstmanagement und das Autonomieerleben in Bezug auf das Berufshandeln sowie die Selbstwirksamkeit nachhaltig stärkt und durch eine klare Orientierung auf Ziele und Problemlösung gekennzeichnet ist. Elemente des Coachings stellen somit eine Bereicherung für Mentoring-Beziehungen dar, um die Begleitung von beginnenden Lehrpersonen gewinnbringend zu gestalten.

6 Fazit

Eine begleitete Berufseinführung durch Mentorinnen/Mentoren ist in Österreich seit dem Schuljahr 2019/20 verpflichtend. Während die Funktion durch das Gesetz klar definiert ist, ist die Rolle einer Mentorin/eines Mentors durch die unterschiedlichen Erwartungen, Anforderungen und Bedürfnisse komplexer (Graf & Edelkraut, 2017, S. 44). Somit kommt es im Rahmen der Induktionsphase zum Einsatz unterschiedlicher Methoden, um Mentoring-Prozesse zielführend und bedürfnisorientierter gestalten zu können.

Im Rahmen der Studie galt es, das Tutoring- bzw. Coaching-Verständnis von Mentorinnen/Mentoren zu erkunden. Mittels explorativer Faktorenanalyse erfolgt beim Konzept Tutoring eine Reduktion auf zwei Faktoren mit insgesamt 22 Items. Coaching kann durch drei Kategorien mit insgesamt 42 Items abgebildet werden. Die spezifischen Items dienen dazu, Tutoring bzw. Coaching in der Phase der Berufseinführung reliabel zu messen. Die Analyse identifiziert eindeutige Items, die für die befragten Mentorinnen/Mentoren bei der Zusammenarbeit mit beginnenden Lehrpersonen von Bedeutung sind und eine Abgrenzung zum Mentoring darstellen. Bedeutsam ist es, je nach Situation die geeignete Unter-

stützungsmaßnahme einzusetzen, die die spezifischen, subjektiven Vorerfahrungen und Einstellungen sowie die individuellen Kompetenzen, Stärken und Schwächen der Mentees berücksichtigen.

Da die Induktionsphase zum Zeitpunkt des Verfassens gerade erst in ihren Anfängen steckt, ergeben sich für weitere Forschungsarbeiten offene Fragestellungen, zu deren Beantwortung die finalen Skalen herangezogen werden können. Erkenntnisse können darauf abzielen, das Verständnis für die Notwendigkeit unterschiedlicher Unterstützungsformate in der Phase des Berufseinstiegs zu schärfen und Mentoring-Prozesse noch gewinnbringender zu gestalten.

Literaturverzeichnis

- Antosch-Bardohn, J., Beege, B. & Primus, N. (2016). *Tutorien erfolgreich gestalten*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Bartonek, S. & Ziegler, V. (2019). Tutoring und Coaching als Methoden des Mentorings beim Berufseinstieg von Lehrpersonen. Tagungsbericht: Schulpraxis im internationalen Vergleich. S. 17–25. Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Baumgartner, P. & Payr, S. (1997). Erfinden lernen. In: K. H. Müller & F. Stadler (Hrsg.), *Konstruktivismus und Kognitionswissenschaft. Kulturelle Wurzeln und Ergebnisse* (S. 89–106). Wien: Springer.
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (2013, Teil 1). Nr. 211. Dienstrechts-Novelle 2013 – Pädagogischer Dienst. Abgerufen von https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2013_I_211/BGBLA_2013_I_211.pdfsig (10.10.2019)
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur & Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung. (2010) *LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der Expertengruppe*. Abgerufen von https://www.qsr.or.at/dokumente/1870-20140529-092820-Empfehlungen_der_ExpertInnengruppe_Endbericht_092010_2_Auflage.pdf (02.01.2020)
- 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). 56–69, ISSN 1813-145X. DOI 10.24411/1813-145X-2019-10278. (05.11.2019)
- Ertmer, P. A. & Newby, T. J. (1993). Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features from an Instructional Design Perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 6 (4), 50–72.
- Graf, N. & Edelkraut, F. (2017). *Mentoring. Das Praxishandbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Hitter, K. (2015). *Beratung in der Lehrerausbildung. Impulse aus dem systemischen Coaching*. Stuttgart: Dr. Josef Raabe.
- Hock, I., Hock, Ch. & Mosell, R. (2014). *Coaching als Führungsinstrument der Schulleitung: Chancen und Beispiele für die Umsetzung an der eigenen Schule*. Köln: Carl Link.
- Irby, B. J. (2012). Editor's Overview: Mentoring, Tutoring, and Coaching. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. Vol. 20, No. 3, 279–301. Abgerufen von <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13611267.2012.708186> (02.05.2019)

- Irby, B. J., Boswell, J., Jeong, S. & Pugliese, E. (2018). Editor's overview: tutoring and coaching. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. Vol. 26, No. 3, 245–248. Abgerufen von <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13611267.2018.1511955?needAccess=true> (02.05.2019)
- Kaul, Ch. (2013). Coaching – Mentoring – Training – Therapie: Vier personenbezogene Dienstleistungsangebote im Überblick. *journal für lehrerinnenbildung*, 13, 36–40.
- Kaweh, B. (2011). *Das Coaching-Handbuch für Ausbildung und Praxis* (3. Aufl.). Kirchzarten bei Freiburg: VAK.
- Kröpke, H. (2015). *Tutoren erfolgreich im Einsatz: Ein praxisorientierter Leitfaden für Tutoren und Tutorentrainer*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Lippmann, E. (2013). Grundlagen auf der Basis eines systemisch-lösungsorientierten Beratungsansatzes. In E. Lippmann (Hrsg.), *Coaching. Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis* (3. Aufl., S. 13–52). Heidelberg: Springer.
- Migge, B. (2007). *Handbuch Coaching und Beratung: Wirkungsvolle Modelle, kommentierte Falldarstellungen, zahlreiche Übungen* (2. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Meir, S. (2006). *Didaktischer Hintergrund. Lerntheorien*. Abgerufen von https://lehrerfortbildung-bw.de/st_digital/elearning/moodle/praxis/einfuehrung/material/2_meir_9-19.pdf (13.01.2019)
- Mutzzeich, W. (2008). *Methodenbuch Kooperative Beratung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Radatz, S. (2013). *Beratung ohne Ratschlag: Systemisches Coaching für Führungskräfte und BeraterInnen* (8. Aufl.). Wien: Verlag systemisches Management.
- Rauen, Ch. (2005). Varianten des Coachings im Personalentwicklungsreich. In Ch. Rauen (Hrsg.), *Handbuch Coaching* (3. Aufl., S. 111–136). Göttingen: Hogrefe.
- Rauen, Ch. (2014). *Coaching* (3. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- 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*. 7 (2), 148–160.
- Reinmann, G. (2015). *Studentext Didaktisches Design*. Abgerufen von https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/05/Studentext_DD_Sept2015.pdf [10.01.2019]
- 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* (S. 31–54). Lengerich: Pabst.
- Ryter, A. (2018). Coaching als neuer Trend in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Eine erste Bestandsaufnahme. In Ch. Reintjes, G. Bellenberg & G. im Brahm (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (S. 23–39). Münster, New York: Waxmann.
- Schrittesser, I., Köhler, J. & Holzmayer, M. (2019). Lernen verstehen – Unterricht gestalten: Lernen und Unterrichten aus pädagogischer Perspektive. Abgerufen von Schulpsychologie Bildungsberatung: Abgerufen von http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/user_upload/190304_Lernen_verstehen-Unterricht_gestalten-final.pdf (25.10.2019)
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2018). *Theorien des Lernens. Folgerungen für das Lehren*. Abgerufen von <https://www.isb.bayern.de/download/1542/flyer-lerntheorie-druckfassung.pdf> (10.05.2019)
- Stowasser, J., Petschenig, M. & Skutsch, F. (Hrsg.). (2011). *Stowasser. Österreichische Schulausgabe. Lateinisch-deutsches Schulwörterbuch*. Wien: Verlag Hölder-Pichler-Tempsky.

- Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (Hrsg.). (2012). *Beltz-Lexikon Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Tolhurst, J. (2012). *Coaching und Mentoring für Lehrkräfte*. Hallbergmoos: Aulis.
- Wiesner, Ch. (2010). Interpersonelle Kommunikation 4.0. *MedienJournal*, 34 (1), 4–19.
- Wiesner, Ch. (2015). Von der Unbelehrbarkeit der Theorien. Konkurrenz statt Wechselbeziehungen oder die Vielfalt der Teile anstatt der Wahrnehmung einer Gestalt. In E. Rauscher (Hrsg.), *Von der Lehrperson zur Lehrerpersönlichkeit. Pädagogik für Niederösterreich. Band. 6* (S. 13–23). Innsbruck, Wien, Bozen: 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.

Feedback als Instrument im Mentoring-Prozess

Abstract

Der Einstieg in den Beruf stellt für viele Lehrpersonen eine Phase mit besonderen Herausforderungen dar. Daher sind Lehrkräfte am Beginn ihrer Laufbahn seit September 2019 dazu verpflichtet, in ihrem ersten Dienstjahr mit ausgebildeten Mentorinnen/Mentoren zusammenzuarbeiten, die sie bei der Weiterentwicklung ihrer Professionalität begleiten und unterstützen. Feedback nimmt eine zentrale Rolle innerhalb dieses Mentoring-Prozesses ein. Während ihrer Ausbildungszeit haben Mentorinnen/Mentoren die Gelegenheit, ihre Feedback-Kompetenz zu erproben und zu festigen. Es ist daher wichtig, dass Mentorinnen/Mentoren die Regeln des konstruktiven Feedbacks kennen, damit Feedback in der Zusammenarbeit mit Berufseinsteigerinnen/Berufseinsteigern seine volle Wirkung entfalten kann. Durch die Auseinandersetzung mit der Fachliteratur wurde ein Kriterienkatalog erstellt, der die wichtigsten Kriterien des konstruktiven Feedbacks in Kategorien zusammenfasst und Hilfestellung bei der Formulierung bieten soll.

1 Einleitung

Die österreichische Bundesregierung legt mit der „PädagogInnenbildung NEU“ ein Konzept vor, das die künftigen Lehrkräfte mit größerer Fach- und Handlungskompetenz ausbilden soll. Dazu werden in Zukunft beginnende Lehrpersonen von Mentorinnen/Mentoren begleitet (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2018). Feedback bildet eine Grundlage für die professionelle Weiterentwicklung der Mentees. In einer empirischen Untersuchung von Graf & Edelkraut (2017, S. 101) wird sichtbar, dass Mentees Feedback als die wichtigste Komponente im Mentoring-Prozess sehen. Damit Feedback in diesem Rahmen erfolgreich wirksam wird, ist es wichtig, die Regeln des konstruktiven Feedbacks einzuhalten. Denn konstruktives Feedback bildet die Basis einer gelingenden Feedback-Kultur (Buhren, 2012, S. 69). Im Rahmen dieses Beitrags wird ein Überblick gegeben, wie Feedback definiert wird, welche Stellung es im Mentoring-Prozess einnimmt, welche Wirkmechanismen es gibt und wie konstruktives Feedback gestaltet werden kann. An dieser Stelle werden theoretische Grundlagen zusammengefasst, um daraus ein Kategorienleitsystem für konstruktives Feedback zu generieren. Dieses soll dabei helfen, konstruktives Feedback in Mentoring-Prozessen umzusetzen und wirksam zu gestalten. Schließlich soll Feedback sowohl die Mentorinnen/Mentoren als auch die Mentees in ihrer Entwicklung wechselseitig unterstützen (Curriculum Masterlehrgang, 2017, S. 6).

2 Feedback

2.1 Definition Feedback

Der Begriff „Feedback“ stammt ursprünglich aus dem Bereich der Kybernetik (der Lehre über die Steuerung und Regelung von Systemen). In dieser Definition geht man von einer Rückkoppelung innerhalb eines geschlossenen Systems aus. Ein Impuls setzt eine Reaktion frei, die wiederum an den Ursprungsort rückkoppelt, um weitere Reaktionen auszulösen. In diesen Fällen kommt es zu Selbstverstärkung, Selbstbegrenzung oder zu einem Gleichgewicht der beteiligten Kräfte. Obwohl die erste Begriffsbildung aus dem technischen Bereich kommt, war von Beginn an klar, dass es auch auf biologische Systeme übertragbar ist. In den meisten Fällen laufen diese Arten der Rückkoppelungsprozesse automatisch ab (Buhren, 2015, S. 11).

Geht man jedoch von menschlichen Leistungen, wie Interaktionen, Kommunikation oder Lernprozessen aus, ist die Übertragung der eigentlichen Definition deutlich komplexer. Es scheint eine eindeutige, genaue Begriffsbestimmung nicht möglich zu sein. In vielen Fällen erfordert es eine erklärende Ergänzung, um sie den unterschiedlichen Disziplinen näher zuordnen zu können (Buhren, 2015, S. 11). Arkalgud Ramaprasad (1983) versucht eine Definition von Feedback zu finden, die auf mehrere Wissenschaftsdisziplinen übertragbar sein soll:

Feedback is information about the gap between the actual level and the reference level of a system parameter which is used to alter the gap in some way. (S. 4)

Ramaprasad zufolge müssen gewonnene Daten ausreichend zur Kenntnis genommen und daraus Schlussfolgerungen gezogen werden, um überhaupt von Feedback sprechen zu können. Wenn aus der Auswertung der Daten keine Aktion folgt, findet kein effektiver Feedback-Prozess statt (Ramaprasad, 1983, S. 6).

Mory (2004) bietet eine weitere Definition, die den Vergleich mit dem Jetzt-Zustand und dem Ziel-Zustand in den Mittelpunkt eines Feedback-Prozesses stellt:

When used in situations that are not necessarily instructional, the best definition of feedback is information presented that allows comparison between an actual outcome and a desired outcome. (S. 746)

Unterschiedliche Definitionen zeigen die Komplexität des Feedback-Begriffs. Feedback bildet je nach Wissenschaftsdisziplin einen anderen Fokus. Ein wesentliches Element des Feedbacks, das viele Bereiche eint, ist die „*Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung*“ (Buhren, 2015, S. 12). Feedback wirkt, wenn Differenzen in der Wahrnehmung erkannt werden, daraus Schlüsse gezogen werden, und im idealen Fall sollte das zu einer Anpassung im Verhalten führen (Buhren, 2015, S. 11–13). Übertragen auf die menschliche Kommunikation bedeutet es, dass die Nachricht des Feedbacks von einer zur anderen Person wandert und dort eine bestimmte Reaktion auslösen soll. Da der Mensch aber keine Maschine ist, lässt sich nie eine geplante Reaktion vorhersagen. Das Feedback ist immer abhängig von den beteiligten Personen, ihren Persönlichkeiten und den Umständen, in denen es zum Feedback kommt. Für diese Arbeit ist es relevant, Kommunikationsprozesse in Beziehung zum kollegialen Feedback zu setzen (Salzmann, 2015, S. 22).

2.2 Bedeutung von Feedback im Mentoring

Feedback spielt eine zentrale Rolle im Mentoring-Prozess, weil es eine Möglichkeit zur effektiven Weiterentwicklung der Professionalität für Lehrpersonen darstellt. Es unterstützt die Lern- und Entwicklungsprozesse in Bereichen der Fort- und Weiterbildung (Funk, 2016, S. 1). Sowohl die Mentorinnen/Mentoren als auch die Mentees sind wesentlich in den Ablauf der Rückmeldekultur eingebunden. Feedback soll über das eigene Verhalten Aufschlüsse geben und zum Fortschritt beitragen (Graf & Edelkraut, 2017, S. 55–56). Mentees sollten offen für Feedback sein und bereit, Unterstützung anzunehmen. Dadurch kann ein klares Selbstbild entstehen und eine fortwährende Selbstreflexion angeregt werden. Mentees äußern häufig den Wunsch, auch nach Ablauf der Begleitphase neuerliches Feedback über den Erfolgsverlauf durch die Mentorinnen/Mentoren zu erhalten (Graf & Edelkraut, 2017, S. 50, 65).

Mentorinnen/Mentoren sollten bereit sein, Erfahrungen, Wissen und Kontakte zu teilen. Sie sollten Feedback geben und genauso gut auch akzeptieren können. Ihnen kommt eine Managementfunktion zu: Einerseits sollen sie die Leistung der Mentees durch genaues Beobachten beurteilen und präzises Feedback darüber angeben. Andererseits müssen sie als Folge dazu Unterstützungsmaßnahmen für die Mentees setzen und weitere Schritte festlegen und anbieten. Die Umsetzung liegt in der Verantwortung der Mentees, die Betreuung erfolgt durch die Mentorinnen/Mentoren. Diese haben in ihrer Funktion eine starke Vorbildwirkung. Ihr konstruktives Feedback muss ausgewogen zwischen Herausforderung und Wertschätzung formuliert sein (Graf & Edelkraut, 2017, S. 59–60, 200).

Ziel ist, das Tandem aus dem Mentoring-Prozess gestärkt hervorgehen zu lassen. Im Verlauf des Prozesses erlangen Mentorinnen/Mentoren durch Reflexion und Feedback selbst Einsicht in ihr Handeln. Sie erleben eine gesteigerte Zufriedenheit durch ihre Funktion als Mentorinnen/Mentoren im Berufsleben. Die Mentees erhalten konstruktives Feedback, das zur persönlichen und beruflichen Entwicklung beitragen soll. Sie fühlen sich durch die Mentorinnen/Mentoren unterstützt und erfahren Rückhalt in schwierigen Situationen. Von entscheidender Bedeutung jedoch scheint es für Mentoring-Prozesse zu sein, wie Kritik an die Mentees herangetragen wird und wie sie mit kritischem Feedback umgehen. Mentees müssen fähig sein, kritisches Feedback anzunehmen und zu verarbeiten und konsequent ihre Schlüsse daraus ziehen. Nur durch dieses Vertrauensverhältnis kann ein langfristiger Nutzen aus dem Mentoring-Prozess erzielt werden (Graf & Edelkraut, 2017, S. 94, 335).

3 Theorien über die Wirkmechanismen von Feedback

Die hervorgehobene Bedeutung von Feedback zeigt sich in den unterschiedlichen theoretischen Ansätzen zu den Wirkmechanismen von Feedback. Sie wurden dazu entwickelt, um zu zeigen, wie Feedback von außen das eigene Verhalten beeinflusst. Die Umstände und Faktoren, die diese Wirksamkeit unterstützen, werden im Folgenden beschrieben.

3.1 Veränderungen durch Selbstmitteilung und Feedback nach Joseph Luft und Harry Ingham

Die amerikanischen Psychologen Joseph Luft und Harry Ingham entwickelten in den 1950er Jahren das nach ihnen benannte JOHARI-Fenster, das die Bedeutung von Feedback in der zwischenmenschlichen Kommunikation und in sozialen Verhaltenskontexten veranschaulicht. Abbildung 1 zeigt die Wahrnehmung und Persönlichkeitsentwicklungen von Individuen und Gruppen auf, die immer im Spannungsverhältnis von Selbst- und Fremdbild zu setzen sind.

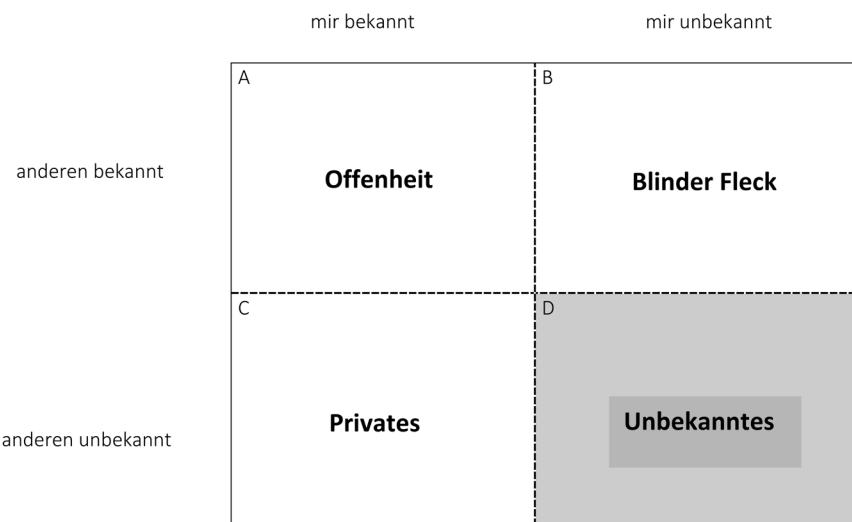


Abbildung 1: JOHARI-Fenster nach Luft/Ingham 1970, Buhren, 2015, S. 18, eigene Darstellung

Die Größenverhältnisse der Quadranten können durch Selbstmitteilung und Feedback verschoben werden (siehe Abbildung 2). Diese beiden Faktoren stehen immer in einem gegenseitigen Wechselseitverhältnis: Je mehr ich von mir preisgebe, umso mehr Reaktionen und Rückmeldungen erhalte ich von meiner Umwelt.

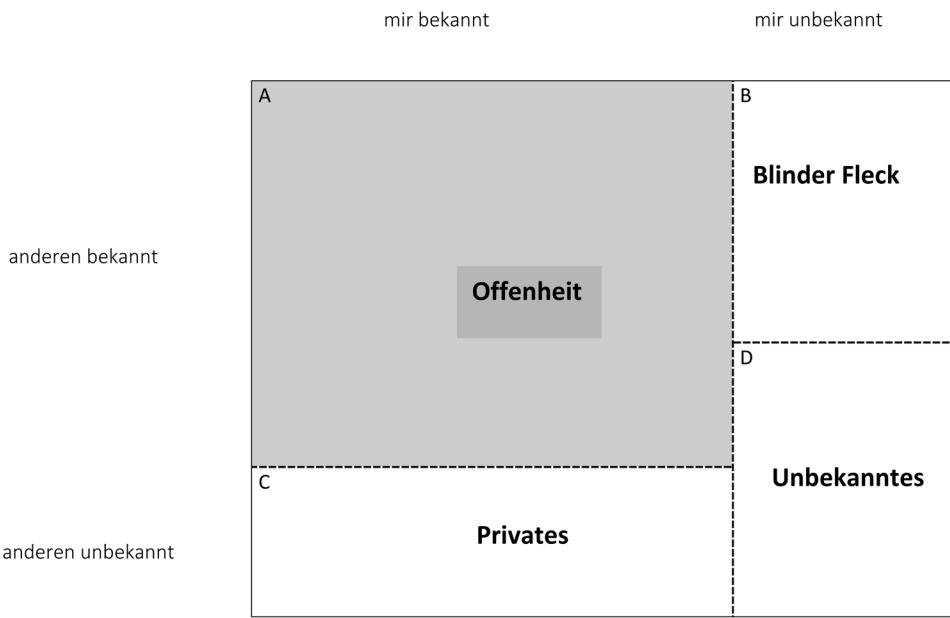


Abbildung 2: Veränderung durch Selbstmitteilung und Feedback nach Buhren, 2015, S. 20, eigene Darstellung

Durch dieses Feedback auf mein Verhalten erlange ich mehr Klarheit über meine „Blinden Flecken“ (Buhren, 2015, S. 18–20). Grundsätzlich regt jedes Individuum selbst mit seinem Verhalten den Feedback-Impuls an. Die Rückmeldungen werden in diesem Sinne nicht als spontan und ungeplant gewertet und sind nicht von der Feedback-Geberin/vom Feedback-Geber initiiert (Buhren, 2015, S. 18–19).

3.2 Der reflektierte Praktiker nach Donald Schön

In den 1980er Jahren entwickelte Donald Schön das Konzept des „Reflective Practitioner“. Schön geht davon aus, dass der „Praktiker“, die Lehrperson, sich ein Gerüst aus pädagogischen und didaktischen Modellen aufbaut. Dieses Gerüst wird von expliziten und impliziten Theorien gestützt und verfestigt sich zunehmend zu einem in sich „geschlossenen Handlungsmodell“ (Buhren, 2015, S. 20–21). Kein Verhalten ist vollständig bewusst gesteuert. Die meisten Verhaltensmuster sind instinktiv gelenkt, häufig ist nicht ersichtlich, woraus dieses Handeln resultiert. Dieses Modell beschreibt Schön als „knowing-in-action“ (Schön, 1983, S. 54). Durch einen Überraschungseffekt wird einer Praktikerin/einem Praktiker ihrsein Handeln im ausführenden Moment bewusst, da es eine Anpassung an ein neues Phänomen erfordert. Schön beschreibt diese Bewusstwerdung als „reflection-in-action“. Die Bewusstwerdung des impliziten Wissens in der ausgeführten Handlung führt zu einem Nachdenken über das Handeln selbst (Schön, 1983, S. 54–56). Dieses Modell bietet die Grundlage des täglichen Unterrichtens, der Praxis. Durch Einflüsse von außen kann das Modell auf-

gebrochen, verändert, vielleicht sogar erneuert werden. Dieses Phänomen wird von Schön als „reflection-on-action“ (Schön, 1983, S. 61) beschrieben. Im Nachhinein wird über ein Verhalten nachgedacht, um eine Änderung zu bewirken oder andere Lösungsansätze zu entwickeln. Mit diesem Fall geht immer ein „Moment der Intervention“ (Buhren, 2015, S. 21) einher. Das können neue Erfahrungen sein, Informationen, aber auch Rückmeldungen, darunter auch Feedbacks, die man von Beteiligten der Schulpartnerschaft erhält. So werden neue Erfahrungen gemacht, neues Wissen gebildet und die Handlungspraxis kann verändert werden (Buhren, 2015, S. 20–21).

3.3 Das Konzept des professionellen Selbst nach Otto Bauer

Das Konzept des professionellen Selbst geht davon aus, dass dem Lehrerberuf ein „dynamisches Professionsverständnis“ nach Otto Bauer unterliegt. Das bedeutet, dass Lehrpersonen sich in ihrem Professionsverständnis weiterentwickeln sollen und es auch dafür eine innere Bereitschaft gibt. Der Professionalisierungsprozess ist zusätzlich äußereren Einflüssen (Lehrplänen, sozialen Strukturen, kulturellen Erziehungs- und Bildungsaufträgen) ausgesetzt. Das „professionelle Selbst“ beschreibt den individuellen Entwicklungsprozess beim Handeln. Es entsteht im Spannungsverhältnis zwischen den eigenen Wünschen, Bedürfnissen, Interessen, Emotionen, Idealen und der/dem geistig vorgestellten kritischen Beobachterin/Beobachter, die/der einem die Aufgaben, Kompetenzen und Rollen des Berufs immer wieder ins Gedächtnis ruft. Die Auseinandersetzung in diesem Spannungsfeld findet bewusst, aber auch unbewusst statt. Vor allem in drei Stufen pädagogischer Handlungssituationen: in der Erstausbildung, in der beruflichen Praxis und in der Beratung oder Supervision, die mit internen Kolleginnen/Kollegen oder mit Externen durchgeführt werden kann. Das professionelle Selbst kann sich in diesen Situationen entfalten. Mithilfe von Feedback, gezielten Rückmeldungen, Reflexion oder Selbstevaluation können unrealistische Erwartungen aufgedeckt werden, Ziele korrigiert, aber auch Erlebnisse des Scheiterns aufgearbeitet werden. Abschließend sei noch einmal betont, wie wichtig in diesem Kontext die individuelle Motivation, der Wille zur Reflexion zu sehen ist (Buhren, 2015, S. 21–23).

4 Konstruktives Feedback

Konstruktives Feedback zeichnet sich durch konkrete Kriterien und bestimmte Merkmale aus. Sie bilden die Grundlage für das Kategorienleitsystem, das im Anschluss präsentiert wird. Sie können Grundlage für die Formulierung von konstruktivem Feedback innerhalb des Mentoring-Prozesses sein.

4.1 Konstruktives Feedback nach Claus G. Buhren

Donald Schön zeigt mit seiner Theorie über den „reflektierten Praktiker“ auf, wie Reflexion unser Handeln beeinflussen kann. Um Handeln und Verhaltensmuster zu ändern, ist Intervention von außen unerlässlich. Die Umsetzung dieser Intervention sollte nach den Regeln des konstruktiven Feedbacks erfolgen. Denn wie ein Feedback bei der Empfängerin/beim

Empfänger wirkt, hängt in hohem Maße davon ab, wie es dargebracht wird. Manuel London spricht hier von „konstruktivem“ und „destruktivem“ Feedback (nach Buhren, 2015). In diesem Kontext sei darauf hingewiesen, dass konstruktiv nicht mit Lob gleichzusetzen ist. Es können unangenehme, kritische Inhalte auch konstruktiv vermittelt werden. Merkmale des konstruktiven Feedbacks sind klar formulierte Inhalte, auf denen die Feedback-Empfängerin/der Feedback-Empfänger aufbauen und mit ihnen arbeiten kann. Es muss eine gegenseitige Verständnisbasis herrschen und auch die Voraussetzungen der Adressatin/des Adressaten müssen berücksichtigt werden. Konstruktives Feedback bestärkt die Selbstwahrnehmung und fördert die individuelle Entwicklung. Das Gegenteil ist beim destruktiven Feedback der Fall. Auch in Zukunft werden Adressatinnen/Adressaten destruktiven Feedbacks eher in Konfrontation gehen oder Widerstand aufbauen, wenn es darum geht, neuerlich Feedback zu erhalten. Feedback hat nicht den Anspruch, objektive Wertigkeit zu vermitteln, sondern wirkt am effektivsten, wenn subjektive Sichtweisen und Wahrnehmungen einzelne Verhaltens- und Handlungsmuster der Feedback-Nehmerin/des Feedback-Nehmers aufzeigen (Buhren, 2015, S. 26–27).

4.2 Bedingungen für erfolgreiches Feedback nach Peter Strahm

Strahm (2008) stellt in seinen Ausführungen über Feedback-Prozesse die Beziehung unter den Beteiligten über die genaue Einhaltung und exakte Anwendung der Methodik. Es komme vielmehr darauf an, gegenseitiges Interesse zu bekunden und zu signalisieren, dass der gegenseitige Fortschritt das Ziel der Beteiligten ist. Beide Parteien sollen mit der Bereitschaft zur Veränderung und dem Willen zur Verbesserung der Situation in den Feedback-Prozess einsteigen. Strahm betont, dass erfolgreiches Feedback dazu dient, „blinde Flecken“ aufzuzeigen (Strahm, 2008, S. 55–56, 71).

4.3 Empfängerbezogenes Feedback nach Friedemann Schulz von Thun

Strahm (2008) hält in seinen Ausführungen zum Feedback fest, wie wichtig die Beziehungs-ebene unter den teilnehmenden Personen ist. Die Senderin/der Sender eines Feedbacks möchte beim jeweiligen Gegenüber etwas bewirken. Wie diese Botschaft bei der Empfängerin/dem Empfänger ankommt, erklärt Schulz von Thun (2005) mit seinem Vier-Ohren-Modell.

Beim Empfangen einer Nachricht laufen drei verschiedene Vorgänge ab, die entscheidend für die Aufnahme von Feedback sind: *Wahrnehmen, Interpretieren und Fühlen*. Es wird etwas gehört oder gesehen und anschließend interpretiert. Interpretationen können richtig oder falsch sein, sie sind aber immer nützlich. Durch die Interpretationen kann der wahre Wert einer Botschaft auch gedeutet werden. Bewusstheit sollte darüber sein, dass interpretiert wird. Auf die individuelle Interpretation folgt ein Gefühl, das je nach Stimmungslage stark variiert und nicht in Frage gestellt wird. Diese Abfolge innerer Vorgänge während eines Kommunikationsprozesses löst die Reaktion auf Feedback aus. Es ist wichtig, die Abfolge zu kennen und auch losgelöst voneinander zu betrachten, um sich dessen bewusst zu werden. Nach Schulz von Thun hat die Empfängerin/der Empfänger wesentlichen Anteil an der Reaktion auf Feedback. „Ich-Botschaften“ können einen wertvollen Beitrag leisten, um Kommunikationsprozesse zu entschärfen (Schulz von Thun, 2005, S. 72–75).

4.4 Effektives Feedback nach John Hattie

John Hattie (2015) versucht die Frage zu beantworten, wann Feedback am besten wirkt, wann es den größten Effekt bei Lernenden auslöst. Feedback kann auf unterschiedlichen Ebenen gegeben werden:

- *Aufgabe*: Das Feedback nimmt Bezug auf die Aufgabe an sich. Es wird rückgemeldet, ob korrekt oder falsch gearbeitet wurde.
- *Prozess*: Diese Art von Rückmeldung konzentriert sich auf die Verarbeitung von Informationen und Lernprozessen, die zur Bewältigung der Aufgaben nötig sind.
- *Selbstregulation*: Die Lernende/der Lernende erhält Feedback über den Ablauf seiner Arbeit. Es gibt Auskunft zur besseren Selbsteinschätzung und -wahrnehmung.
- *Selbst*: Aussagen auf dieser Ebene werden häufig, aber ohne konkreten Bezug getroffen. Dazu gehört Lob ohne präzisen Grund (z. B.: „Du bist eine gute Schülerin“). Diese Feedback-Ebene führt zu keinem echten Lerneffekt.

Drei Perspektiven führen dazu, jede Feedback-Ebene effektiv zu gestalten (Hattie, 2015, S. 206–211):

- a) *Feed up?* Wohin gehst du? (Ziele, Lernintentionen, Erfolgskriterien)
- b) *Feed back?* Wie kommst du voran? (Selbstbewertung und Selbsteinschätzung)
- c) *Feed forward?* Wohin geht es danach? (Fortschreiten, neue Ziele)

Dabei wird dem Lernenden (Feedback-Empfängerin/Feedback-Empfänger) eine Metakompetenz zur Selbstregulation zugeschrieben. Das heißt, es wird erkannt, in welchen Bereichen noch eine Weiterentwicklung im professionellen Handeln notwendig ist und wie diese erreicht werden kann (Wisniewski & Zierer, 2017, S. 30–31).

5 Kategorienleitfaden für konstruktives Feedback

Feedback zu geben, ist eine Kernkompetenz von Mentorinnen/Mentoren, damit es positiv auf die professionelle und persönliche Entwicklung der Mentees Einfluss nehmen kann. Es trägt dazu bei, über Verhalten Aufschluss zu geben und informiert über die Außenwirkung. Feedback zu erhalten, stärkt das Gefühl, wahrgenommen zu werden. Kritik zu äußern, ist ebenfalls wichtiger Bestandteil einer gelungenen Feedback-Kultur. Damit Feedback konstruktiv wirksam werden kann, werden Regeln eingehalten. Diese Feedback-Kompetenz kann erlernt und trainiert werden, damit Feedback innerhalb des Tandems konstruktiv und motivierend ist. Vor dem Feedback-Gespräch sollten Rahmenbedingungen innerhalb des Tandems geklärt werden: welche Verhaltensweisen werden thematisiert, welchen Effekt haben diese auf die Arbeitsweise der Mentee/des Mentees und in welchen Situationen ist dieses Verhalten sichtbar geworden. Es lohnt sich, Barrieren offen anzusprechen, damit Feedback angenommen wird. Die Ziele des Feedback-Gesprächs müssen von vornherein geklärt und abgesprochen sein (Niemeier, 2009, S. 59). In diesem Gespräch sollte auch die Mentee/der Mentee die Gelegenheit haben, Rückmeldungen über die Betreuung durch die Mentorin/ den Mentor zu geben, denn aufgrund der Stellung der Mentorinnen/Mentoren erhalten diese von Kolleginnen/Kollegen oft kein Feedback (Niemeier, 2009, S. 21).

Aus den dargestellten theoretischen Grundlagen werden sechs Kategorien zusammengefasst, die dabei helfen sollen, konstruktives Feedback zu verfassen. In den sechs Kategorien

werden konstruktive und nicht konstruktive Indikatoren gegenübergestellt, um den Vergleich und die Unterschiede zu verdeutlichen und zu schärfen. Der folgende Kategorienleitfaden gibt einen Überblick über konstruktives Feedback und bietet Hilfestellung beim Formulieren.

Tabelle 1: Feedback Kategorienleitfaden

Kategorie	Definition	
K 1 Konkret	Indikator konstruktiv erfüllt	Aussagen sind spezifisch formuliert und beziehen sich auf konkrete Beispiele.
	Indikator nicht konstruktiv erfüllt	Aussagen sind allgemein formuliert und werden ohne konkrete Beispiele zu nennen getroffen.
K 2 Beschreibend	Indikator konstruktiv erfüllt	Tonalität ist beschreibend und wertschätzend, im Sinne von Kollegialität auf Augenhöhe.
	Indikator nicht konstruktiv erfüllt	Tonalität ist bewertend und zurechtweisend.
K 3 Verhaltensbezogen	Indikator konstruktiv erfüllt	Aussagen beziehen sich auf das professionelle Handeln der Person.
	Indikator nicht konstruktiv erfüllt	Aussagen beziehen sich auf die Person selbst.
K 4 Einladend	Indikator konstruktiv erfüllt	Feedback weist Fragen auf, die zur Selbstreflexion anregen.
	Indikator nicht konstruktiv erfüllt	Feedback weist fertige Lösungsvorschläge auf.
K 5 Prozessorientiert	Indikator konstruktiv erfüllt	Feedback informiert darüber, welche individuellen Fortschritte bereits geleistet wurden.
	Indikator nicht konstruktiv erfüllt	Feedback geht nicht auf individuelle Fortschritte ein.
K 6 Empfängerbezogen	Indikator konstruktiv erfüllt	„Ich-Botschaften“ beziehen sich auf die Reflexion der Empfängerin/des Empfängers.
	Indikator nicht konstruktiv erfüllt	„Ich-Botschaften“ beziehen sich auf Selbstreflexion der Senderin/des Senders selbst.

6 Ausblick

Feedback spielt eine wichtige Rolle in Mentoring-Prozessen, da konstruktives Feedback wesentlich zur professionellen und persönlichen Entwicklung der Mentees beiträgt (Pflaum, 2017, S. 131). Da sich professionelles Handeln und Lehrtheorien vor allem in den ersten zwei bis drei Dienstjahren verfestigen (Hattie, 2013, Zeit online), erscheint es sinnvoll, dass diese Phase von Mentorinnen/Mentoren begleitet wird. Ohne Feedback von außen kann Verhalten und Handeln nur bedingt angepasst und verändert werden. Mentorinnen/Mentoren haben die Aufgabe, Feedback zu geben und Reflexion anzuregen. Das Feedback sollte in einem ausgewogenen Maß Wertschätzung und Herausforderung ausdrücken (Graf & Edelkraut, 2017, S. 200). Diese Feedback-Kompetenz sollte auch von Mentorinnen/Mentoren erlernt und erprobt werden. Auch sie müssen sich bewusst sein, dass eine Feedback-Kultur aufgebaut und moderiert gehört (Pflaum, 2017, S. 131). Der in diesem Beitrag eingeführte Kategorienleitfaden bietet Orientierung und Hilfestellung bei der Formulierung von konspektivem Feedback. In diesem Zusammenhang können Ansatzpunkte für weiterführende Untersuchungen aufgezeigt werden. Zum einen sollte ein Fokus darauf gelegt werden, wie Mentorinnen/Mentoren ihre Feedback-Kompetenz während ihrer Ausbildung erlernen und erproben. Hat die Ausbildung zur Mentorin/zum Mentor Einfluss auf die Fähigkeit zu konspektivem Feedback? Wie entwickelt sich diese Fähigkeit im Laufe des Studiums weiter? Zum anderen sollte der Forschungsfokus verstärkt in Richtung bereits bestehender Mentoring-Prozesse gelenkt werden. Wie fließt Feedback tatsächlich in Mentoring-Prozesse ein? Welche Arten von Feedback erhalten Mentees von Mentorinnen/Mentoren und umgekehrt? Wie wird Feedback innerhalb des Mentoring-Tandems eingesetzt? Dieser Beitrag definiert die Kriterien von konspektivem Feedback und bietet damit einen ersten Einblick in das Thema Feedback im Mentoring-Prozess. Er unterstreicht die Wichtigkeit dieses Themas und zeigt offene Fragestellungen, die zu weiteren Analysen einladen, auf.

Literaturverzeichnis

- Beywl, W., Spiewek, M. & Zierer, K. (2013). *John Hattie. Schaut hin.* Abgerufen von <https://www.zeit.de/2013/19/schulforscher-john-hattie> (06.01.2019)
- Buhren, C. G. (2012). *Kollegiale Hospitationen. Verfahren, Methoden und Beispiele aus der Praxis.* Köln: Carl Link.
- Buhren, C. G. (Hrsg.). (2015). *Handbuch Feedback in der Schule.* Weinheim, Basel: Beltz
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018). PädagogInnenbildung NEU: Abgerufen von <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/pbneu/index.html> (06.01.2019)
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. Abgerufen von https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2013_I_211/BGBLA_2013_I_211.pdf (25.09.2019)
- Curriculum Hochschullehrgang mit Masterabschluss Mentoring 2017. Pädagogische Hochschule Niederösterreich: Abgerufen von <https://www.ph-noe.ac.at/de/weiterbildung/hochschullehrgaenge-mit-masterabschluss/mentoring.html> (13.05.2020)
- Funk, C. (2016). *Kollegiales Feedback aus der Perspektive von Lehrpersonen. Zusammenhang von beruflicher Zielorientierung und Bewertung des Feedbackkonzepts.* Wiesbaden: Springer VS.

- Graf, N. & Edelkraut, F. (2017). *Mentoring. Das Praxisbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Hattie, J. (2015). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Mory, E. H. (2004). Feedback research revisited. In D. H. Jonasson (Hrsg.), *Handbook of research and educational communications and technology* (S. 919-956). New York: Simon & Schuster.
- Niemeier, M. (2009). Mentoring als Instrument der Personalentwicklung. Die Mentorausbildung im Blickpunkt. Paderborn: Igel Verlag.
- Pflaum, S. (2017). *Mentoring beim Übergang vom Studium in den Beruf. Eine empirische Studie zu Erfolgsfaktoren und wahrgenommenem Nutzen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ramaprasad, A. (1983): On the Definition of Feedback. *Behavioral Science*, 28 (1), 4-13.
- Salzmann, P. (2015). *Lernen durch kollegiales Feedback. Die Sicht von Lehrpersonen und Schulleitungen in der Berufsbildung*. Münster: Waxmann Verlag.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. USA: Basic Books.
- Schulz von Thun, F. (2005). *Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Strahm, P. (2008). *Qualität durch systematisches Feedback. Grundlagen, Einblick und Werkzeuge*. Bern: Schulverlag.
- Wisniewski, B. & Zierer, K. (2017). *Visible Feedback. Ein Leitfaden für erfolgreiches Unterrichtsfeedback*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

IV.

Erfahrungs- und Reflexionsräume

Wertorientiertes Mentoring: Werte, Werthaltungen und Wertberührungen

Wert- und Sinnerfahrung als Thema des Mentorings – Reflexionen und Klärungen

Abstract

Der vorliegende Beitrag erarbeitet ein Verständnis von Werte- und Sinnssystemen für das Mentoring und konnektiviert dabei unterschiedliche theoretische und empirische Ansätze, um ein tieferes Verständnis von einem wertorientierten Mentoring zu generieren. Im Besonderen greift der Beitrag auf die Wertekategorien von Frankl (1946) sowie auf die Wertetheorie von Schwartz (1992) und Schwartz et al. (2012) zurück. Die vielfältigen Perspektiven auf ein wertorientiertes Mentoring ermöglichen ein „Sowohl-als-auch“ in der theoretischen Fundierung und in der Praxis des Mentorings. Im Beitrag wird ein integratives, struktur-dynamisches Wertemodell vorgestellt, um die Ausrichtung vielfältiger Werte und Wertekategorien aus unterschiedlichen theoretischen Herangehensweisen aufzuzeigen zu können.

1 Einleitung – Sinn und Werte als Wegweiser für das Mentoring

Sinn wird weiterhin aus der Konnektivierung¹ der erlebten Erfahrungen, d. h. im Nachspüren, Nachsinnen, Nachfühlen, Nachdenken und Überdenken eines Menschen oder von Menschengruppen und -gemeinschaften, von der Gemeinschaft der Menschen, der Menschheit über die erfahrenen und begriffenen Wirklichkeiten der Welt und des eigenen Wesens geboren (Petzold & Orth, 2005, S. 53).

Mentoring ist eine relativ stabile, dennoch dynamische, persönliche, wert- und sinngeladene sowie entwicklungsorientierte Begleitung einer Person (Mentor/in) mit Expertise durch Erkenntnisse, Wissen und Erfahrungen von einer anderen, meist weniger erfahrenen Person (Mentee; Novize/Novizin). Dabei ermöglicht das Mentoring durch eine förderliche, unterstützende sowie wert- und sinnorientierte Beziehung auf Basis von Wohlwollen, Wert-schätzung, Resonanz, Sensibilität, Anerkennung und Verantwortung die Entwicklung und Bildung der Persönlichkeit, des Gemeinschaftsgefühls sowie die aktive Bewältigung von Aufgaben. Eine zentrale Aufgabe in Verbundenheit ist die dialogische Reflexion und Profe-

1 Petzold (2007, S. 38) schreibt dazu: „Unter Konnektivierung verstehen wir das Vernetzen unterschiedlicher Wissensbestände in der Absicht, wechselseitige Erhellung und vielschichtige Interpretationen von Kontingenzen zu ermöglichen und Korrekturmöglichkeiten von Einseitigkeiten oder Dogmatismen zu gewährleisten.“

xion² von Situationen und Kontexten, vom (unterrichtlichen) Handeln und Verhalten, von Kompetenzen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, den inneren und zum Ausdruck gebrachten Haltungen, von der Bewusstmachung von eigenen Identifikationen sowie von Sinn, Werten und Normen.

Jedes Unterrichten basiert auf wert- und sinngeladenem Handeln, Verhalten und Entscheidungen und formt spezifische Interpunktions (Jackson, 1965; Bateson, 1985) auf Basis des „persönliche[n] Wertesystem[s]“ (Lukas, 1986, S. 210). Im Besonderen werden über die Haltung von Lehrpersonen identitätsstiftende Werte erlebbar und erfahrbar, auch wenn sich Lehrpersonen dessen oftmals nicht bewusst sind (Patry & Weyringer, 2009). Werte und Sinnbewegungen fundieren das unterrichtliche Handeln und Verhalten, welches wiederum seinen Ausdruck aus dem personalen und sozialen Wertegeschehen und dem eigenen „Lebensstil“ (Adler, 1933, S. 17) bildet. Adler (1933) betont dazu, dass „jede Bewegung der Gesamtpersönlichkeit entspringt und [...] jede Ausdrucksweise der Einheit der Persönlichkeit entstammt [...]. Wie einer sich bewegt, so ist der Sinn seines Lebens“ (ebd., S. 68 f.). Die Reflexion und Proflexion von Bewegungen und Ausrichtungen sind ein wesentlicher Aspekt des Mentorings.

Das wertgeladene Handeln und Verhalten von Lehrpersonen wird also maßgeblich von einem jeweils spezifischen „Wertgefüge“ (Schlick, 2017, S. 36)³ geprägt. Dieses fungiert als „Wegweiser“ (ebd.) bzw. als „Grundton“ (Adler, 1928, S. 190) für „Werthaltungen“ (Bilsky, 2005, S. 301) und formt als Gefüge eine relativ stabile Identifikation mit Werten. Werte sind „per definitionem abstrakte Sinn-Universalien“ (Frankl, 2007, S. 90), die als „Wertklassen (Idee)“ (Spranger, 1922, S. 302) und als räumlich-zeitliche „Abstraktionen von Wertungen“ (Bilsky, 2005, S. 301; Wiesner & Dammerer, 2020, S. 272) zu verstehen sind, welche eine allgemeine Inspiration, Orientierung, Strebung oder einen Impuls darstellen und die Bewegung und Ausrichtung von Menschen und sozialen Systemen prägen (Wiesner, 2019a). Aus dem Zusammenwirken von Werten entstehen „Wertedynamik[en]“ (Schlick & Wipperfürth, 2019, S. 445).

2 Sinn und Werte – Definitionsentwürfe

Es ist in der Wissenschaft immer von Vorteil, sich vor der theoretischen Bearbeitung und Feststellung eines Begriffs über dessen [...] Anwendung Klarheit zu verschaffen (Ehrenfels, 1897, S. 1).

In der Fachliteratur besteht wenig Einigkeit in Bezug auf Definitionen von Werten oder Sinn, oftmals liegt auch keine „theoretisch begründete Integration“ (Bilsky, 2005, S. 303) von Wertekonzepten bzw. -vorstellungen oder auch Sinngefügen vor. Gerade die Begriffe Werte

-
- 2 Proflexion meint das Vorausdenken (Wiesner, Schreiner, Breit & Lücken, 2020, S. 161) und einen „lebendigen Dialog zwischen dem schon Gewussten und Gekonnten und dem sich in diesem Augenblick Offenbarenden“ (Fischer-Buck, 2004, S. 168). Die Proflexion wendet sich der gegenwärtigen „Erfahrung selbst (der ‚Situation‘)“ (Fischer, 2018, S. 92) zu.
 - 3 Im vorliegenden Beitrag werden durch „Kurzzitate“ die jeweils originär verwendeten Begriffe der Autorinnen und Autoren als Phänomene aufgegriffen, ohne diese durch (Um-)Deutung oder (Um-)Interpretation zu verfremden.

oder Sinn sind „in der Regel stark überfrachtet“ (Schlick & Wipperfürth, 2019, S. 443), oftmals ungeklärt und die Begriffe werden oftmals inflationär verwendet. Dennoch existieren wissenschaftliche Fundierungen als Basis für umfassendere Betrachtungsweisen, welche im Besonderen für das Mentoring herangezogen werden können. Hervorzuheben sind u. a. dabei die „psychologisch-ethischen Untersuchungen zur Werth-Theorie“ von Meinong (1894, 1923), die Verbindung zwischen Ethik und einer formalen Wertlehre in den Vorlesungen von Husserl (1950) zwischen 1908 und 1914, die Verknüpfung von Werten und Motivation durch ein evolutionäres System der Werttheorie von Ehrenfels (1897, 1982), aber auch die Theorie der Werte von Urban (1907), die Analysen philosophischer Ansätze und die daraus generierten Lebensformen nach Spranger (1922), die empirischen Studien zu Werturteilen und zum Wachstum der Persönlichkeit durch Allport & Vernon (1931) und Allport (1970), der Ansatz der Ausrichtung von Verhalten und Handeln durch Werte von Woodruff (1942), die analytischen Wertegruppierungen von Frankl (1946) sowie das Konzept der Lebenswege von Morris (1956), der Ansatz der interpersonalen Werte von Killmann (1975) und auch der theoretisch-vergleichende Ansatz von Wolman (1981) und die aus vielen Studien bekannte Wertetheorie von Schwartz (1992).

Die Frage nach dem „Sinn“ und nach „Werten“ sind ein genuines Anliegen des Menschen, in welchem sich die „Mündigkeit“ (Roth, 1971, S. 180), Verantwortlichkeit und Selbstständigkeit jeder Person (wieder-)finden lässt. Der Begriff „Sinn“ stammt vom alt-hochdeutschen „sinnan“ (Graff, 1840, S. 229; Brugger & Schöndorf, 2010, S. 437), was sowohl „reisen“, „gehen“ als auch „streben“ sowie „begehren“ bedeutet und wodurch eine ausgerichtete Bewegung und eine innere Ausrichtung entstehen. Sinn ist nach Längle (2005, S. 440) „die Offenheit für Werte [...], auf die man ausgerichtet ist“. Der „Wille zum Sinn“ verweist nach Frankl (1972, S. 19) auf eine grundlegende „Sinnorientiertheit und Wertstrebigkeit“ (Frankl, 1949, S. 179; 1951, S. 91) und nach Kurz (2011) auf das Bedürfnis nach Orientierung. Diesem „Sinnbedürfnis“ nach Frankl (1976, S. 189; 1946) stimmt auch Maslow (1966)⁴ umfänglich zu und betont das „Streben nach Sinn“ als das ursprüngliche Anliegen und die höchste Intention (Frankl, 1968). „Sinn“ formt Kultur und so ist für Böckmann (1988, S. 140) „Kultur, jegliche Kultur, [...] eine] Ausformung der Sinn-Suche und Sinn-Findung“ als Ausdruck der „Gestaltung von Lebenssinn“ (ebd.). Im Sinngehalt steckt das Erforschen und Verstehen von Phänomene[n] (Schmidt & Schischkoff, 1965), da der Begriff auch das „Zusammenstimmen“ (lat. symphonia; ital. sinfonia) oder das Zusammen tönen bzw. -klingen (griech. sym-phonos) meint – und damit das Zusammenwirken von vielfältigen „Werten“ als „Weltanschauung“ (Allport, 1970, S. 288; Lukas, 1986) ermöglicht.

Der Begriff „Wert“ ist sowohl eine Ableitung von „werten“ als auch von „wertschätzen“ und „findet sich bereits in der Umgangssprache des 17. Jh.“ (Steinbrenner, 2005, S. 590). Jegliche „Sinn-Erfüllung heißt Werte-Verwirklichung“ nach Böckmann (1988, S. 146), wobei Werteverwirklichung die Gegenposition zum „krassen Narzissmus, kruden Egoismus und modischen Aussteigertum“ darstellt. Der „Relationsbegriff“ (Spranger, 1922, S. 302) „Wert“ meint einen „immateriellen Sinngehalt“ (Brugger & Schöndorf, 2010, S. 571), da er eine

4 Maslow (1966, S. 108) schreibt u. a. dazu: „Thus, I agree entirely with Frankl that man's primary concern (I would rather say 'highest concern') is his will to meaning. But this may be ultimately not very different from phrasings by Buhler (1962), for instance, or Goldstein, or Rogers or others, who may use, instead of 'meaning', such words as 'values' or 'purposes' or 'ends' or 'a philosophy of life' or 'mystical fusion'. As things stand now, different theorists use these and similar words in an overlapping or synonymous way.“

Beziehung zu etwas hin oder von etwas weg ausdrückt. Auch für Schmidt & Schischkoff (1965, S. 641) ist ein „Wert“ „keine Eigenschaft irgendwelcher Dinglichkeit“, sondern definierbar durch „ein von Menschen als übergeordnet Anerkanntes, zu dem man sich anschauend, anerkennend verehrend, strebend verhalten kann“. „Werte“ erlangen nach Burmeister (2019) sowohl für Individuen und Gruppen als auch für die Gesellschaft Gültigkeit und formen nach Allport (1970, S. 288) durch „Werte-Orientierungen“ ein Weltbild und eine Lebensansicht (Cieciuch & Schwartz, 2017). „Werte“ sind sowohl „Landkarten“ (Covey, 2018, S. 42) als auch „Präferenzen“ (Möltner & Happ, 2019, S. 415) und „richten den Menschen aus [...], machen ihn zur intentionalen Person“, schreibt (Längle, 2003b, S. 51) und sie „bewirken im Menschen eine Veränderung“ (ebd., S. 52).

Der vorliegende Beitrag greift im Besonderen die von Frankl (1946) entwickelte Theorie der „Wertekategorien“ (ebd., S. 35) bzw. „Wertegruppen“ (ebd.) als „Beweggründe“ (Frankl, 1949a, S. 160) auf, welche durch Längle (2000, 2005) und Lukas (1986, 2012) weiter ausdifferenziert wurde und sowohl einen essenziellen Einblick als auch ein umfassendes theoretisches Verständnis für Werte und Sinn eröffnet. Ebenso greift der Beitrag die bekannte Wertetheorie von Schwartz & Bilsky (1987; Bilsky & Schwartz, 1994) und Schwartz (1992) als universale Theorie von menschlichen Werten auf, deren Struktur eine relativ begrenzte, jedoch organisierte Anzahl von Ausrichtungen im Sinne von Wertkonzepten, Überzeugungen, Motiven, Zielen, Strebungen usw. aufweist. Diese Theorie ermöglicht sowohl ein individuelles als auch soziales, aber auch empirisches Verständnis von Werten. Durch eine Konnektivierung mehrerer fundierter Theorien in diesem Beitrag kann eine Vielzahl von Werten durch Relationen zueinander erfasst werden.

Gerade im Mentoring ist es eine große Herausforderung, sich einem „Dialog über Werte“ (Schlick, 2017, S. 52) als auch über Sinn (Frankl, 1946) zu stellen und die Persönlichkeitsbildung der Mentees zu fördern. Das „Erleben von Werten als Grundlage für die persönliche Stellungnahme“ (Längle, 2003, S. 38) führt durch die Förderung einer spezifischen Reflexivität und Proflexivität zu einer personalen, kontextsensiblen „Anreicherung von Könnerschaft“ (Hofmann, 2017, S. 158).

3 Anreicherung von Könnerschaft durch Sinn- und Werterleben

Educators are concerned not only with the acquisition of skills and knowledge but also with the development of character and wholesome adjustment. Values appear to exert their greatest influence in the latter area, but, unless wholesome adjustment is achieved, progress in acquiring skills and knowledges is likely to suffer, as educators well know. Thus values exert an important influence on the whole educative process (Woodruff, 1942, S. 42).

Mentoring ist ein zutiefst menschliches Verfahren, ein vertiefendes Begleitungskonzept (Wiesner & Dammerer, 2020) – also ein Humanverfahren, welches somit immer auch mit der Sinnfrage nach Frankl (1946) verbunden ist. Mentoring rückt als ein spezifisches Verfahren der Begleitung und Interaktion sowohl die Sinnstabilisierung als auch die Sinnentwicklung als Pole in den Vordergrund. Die Frage nach Werten und Sinn weist immer auf das „spezifisch Menschliche hin“ (Längle, 2005, S. 403), also mit Blick auf Mentoring auf das Verlangen, die Prozesse, Dynamiken, Strukturen, Funktionen und somit das Leben als Lehr-

person zu verstehen, um das Lernen als lehrende Personen nach eigenen Werten sinnvoll zu gestalten. Bereits erste umfassende Ausarbeitungen von Werten (im Plural) zeigen Möglichkeiten für das Mentoring auf, um einen „reflexiven Habitus“ (Frühwirth, 2020, S. 129) aufzubauen und zu fördern. Im Folgenden werden drei frühe Konzepte herangezogen, um einen ersten Blick auf die Fragen nach dem Sinn und nach Werten im Mentoring zu eröffnen.

Lotze (1817–1881) weist als ein wesentlicher „Begründer der Wertetheorie“ (Erpenbeck, 2018, S. 26) darauf hin, dass die „Welt der Werthe [...] der Schlüssel für die Welt der Formen“ (Lotze, 1857, S. 54) ist, da „die Welt der Werte [...] die Form des Daseins bestimmt“ (Krebs, 1897, S. 48). Auf den Gefühlen „gründet jede höhere Geistesregung, selbst die Vernunft, sofern sie Sinn und Würde der Dinge erfaßt. Auf Gefühlen beruhen direkt oder mittelbar alle Wertungen und Werte einschließlich der sittlichen“, schreibt Becher (1917, S. 333) zur Klärung der Wertetheorie von Lotze (1856, 1857, 1883). Für das Mentoring ist daraus ableitbar, dass eine reflexive „Wiederverinnerlichung“ (Erpenbeck, 2018, S. 28) und ein „Hinterfragen“ (Wiesner, Schreiner & Breit, 2020, S. 129) von Werten im Sinne von Lotze einen wesentlichen Beitrag leisten kann, um „korrigierende Erfahrungen“ (Petzold, 2003, S. 872; Lammers, 2016, S. 272 f.) zu ermöglichen.

Meinong (1853–1920), ein Schüler von Brentano (1838–1917) und Wegbegleiter von Husserl (1859–1938) und Ehrenfels (1859–1932), betont in seiner umfassenden Werttheorie, dass der Begriff »Wert« immer auf einen „persönlichen Wert“ (Meinong, 1923, S. 10) hinweist, und differenziert ausdrücklich zwischen den Begriffen Wert und Nützlichkeit sowie deren Bedeutung. „Etwas [kann] sehr nützlich sein und doch allen Wertes entbehren“, schreibt Meinong (1923, S. 20) und etabliert damit „eine zentrale Weichenstellung gegen einen dogmatischen Wertobjektivismus“ (Erpenbeck, 2018, S. 38). Das Charakteristische eines Werts wird nach Meinong (1923) durch die Aktivitäten und Haltungen des Subjekts bemerkbar, also durch sogenannte „Werterlebnisse“ (ebd., S. 34) und Werthaltungen sowie deren „emotionale Natur“ (ebd., S. 35). Im Mentoring wird aus diesem Blickwinkel heraus das personale Wert-Erleben immer im Kontext reflektiert, um mit dem Wert-Erleben „in Fühlung“ (ebd.) zu gehen und um „auch etwas Außerintellekuelles“ (ebd.) zu erfahren, wodurch die wertorientierten Empfindungen und Emotionen in den Vordergrund rücken. Mentees möchten „die Zusammenhänge fühlen, spüren, ahnen oder wissen, [...] damit die Erlebnisse und Widerfahrnisse“ (Längle, 2005, S. 403) verstehbar werden und somit gelingendes Handeln und Verhalten ermöglichen.

Für Spranger (1955, S. 28) verknoten sich Werte aus „Wertgehalte[n] der Vergangenheit mit einem wertgerichteten Zukunftswillen auf der Schwelle der jeweiligen Gegenwart“. Spranger (1922) erstellt eine Wertehierarchie und unterscheidet als „äußere Grenzen“ (ebd., S. 287) zwischen ökonomischen „Nützlichkeitswerten“ (ebd., S. 286), die am tiefsten stehen und der Lebensorhaltung dienen, sowie spirituellen (religiösen) Werten, die in seinem „Wertevergleich der Lebensformen“ (ebd.) am höchsten stehen und den Lebenssinn darstellen. Über den Nützlichkeitswerten stehen in der Rangordnung die theoretischen und ästhetischen Wertklassen, dabei ist die ästhetische „gleichsam ein intensives Erfassen der Welt“ (ebd., S. 288) und die theoretische die Wissenschaft, um „die Welt extensiv“ (ebd.) zu erfassen, jedoch nur den Rahmen und nicht die „Tiefendimension“ (ebd.). Spranger (1922, S. 288) schreibt dazu:

Man kann nicht beides zugleich in gleicher Intensität, sondern man muß den einen oder anderen Weg gehen.

Darüber liegen die ideologischen (politischen) Werte sowie die sozialen Werte und zeigen eine ähnliche Polarität – „beides ist im Leben notwendig: Durchsetzung der eigenen Werte und Hingabe an andere Seelen“ (ebd.). Aus diesen Perspektiven können „Wertegefühle zu Urteilsgefühlen“ (Spranger, 1909, S. 552) führen. Die Struktur erschafft eine Betrachtung von „reinen Werten“ (Allport, 1970, S. 289) und keine „Typen von Menschen“ (ebd.). Jedes Werteeleben gründet sich nach Spranger (1922, S. 292) auf der „individuelle[n] Erlebnisfähigkeit“, wodurch – nun mit Blick auf das Mentoring – eine „Förderung oder Hemmung“ (ebd.) der Erlebnisfähigkeit von Werten und Sinn durch ein „Sichbilden“ (ebd., S. 152) möglich ist, um sich nicht nur an einem bestimmenden „einseitige[n] Ethos“ (ebd., S. 292) von Werten und Sinn auszurichten. Die Aufgabe ist eine „Strukturanalyse“ (Spranger, 1955, S. 28), die „die beteiligten kulturellen und gedanklichen Faktoren herausarbeitet und jedem Faktor Mass und Anteil an dem gegliederten Ganzen bestimmt“ und um sich der vorherrschenden Werterichtungen bewusst zu werden (Fissen, 1998). Die empirischen Werteskalen der „Study of Values“ von Allport und Vernon (1931) und auch die „Wert-Orientierungen“ der Persönlichkeit von Allport (1970, S. 288) beziehen sich auf die Lebensformen von Spranger (1922) und heben damit die zentrale Bedeutsamkeit von wert- und sinnorientierter Persönlichkeitsbildung hervor. Die Aufgabe der Reflexion wie auch der Proflexion der eigenen Werte- und Sinnstruktur in der Tradition von Spranger (1922) fördert im Mentoring die Persönlichkeitsbildung, das Sichbilden und die Haltung im Unterricht.

Grundsätzlich kann die Frage nach dem Sinn und nach Werten nicht durch einfache Kausalketten (Ursachen-Wirkungs-Relationen) oder durch Reduktion von Komplexität beantwortet werden, da es zu Werten und Sinn keine abgesicherten oder reduktionistischen Antworten geben kann. Aus Werten oder dem gesellschaftlichen Konsens über Werte kann auch keine Legitimation von Werturteilen oder von Normen entstehen, da es sich sonst um einen naturalistischen Fehlschluss („naturalistic fallacy“; Kohlberg, 1971, S. 154) handeln würde. Sollten bestimmte Werte einer Kultur bzw. Schulkultur aktuell dominieren, ist daran dennoch nicht der Schluss zu ziehen, dass diese Werte richtig(er) oder gültig sein sollen. Daher ist die Frage nach dem Sinn und nach sinnvollen Werten eine Frage nach der Viabilität von Sinn und Werten sowohl im persönlichen Leben als auch in der Ausbildung zur Lehrperson mit Blick auf die Entwicklungen in Lebensabschnitten. Die Auseinandersetzung mit Sinn, Werten sowie ein Verständnis von Normen ist somit ein direktes und bewusstes Ziel jeglicher Ausformung von Mentoring. Mentees sollen dabei in der Tradition von Kohlberg (1971, 1984) nicht nur Werte, Sinn und Normen nahegebracht werden, sondern sie sollen auf einem höheren Niveau ein bewusstes Erkennen, Verstehen und Gestalten von handlungs- und verhaltensleitenden Werten, Normen und Sinn reflektieren und proflektieren können (Wiesner, Schreiner, Breit & Lücken, 2020).

4 Sinn- und wertorientierte Fragen

Lebensfragen sind immer Sinnfragen und Sinnfragen sind immer Lebensfragen (Petzold & Orth, 2005, S. 52).

Im Hintergrund jeder Sinnfrage „steht stets ein Wert“ (Längle, 2005, S. 417), etwas Sinnvolles ist immer wertvoll und jeder Wert kann empfunden und gefühlt werden. Werte sind demnach der Hintergrund für jegliche Ausrichtung und jegliches Streben. Alle Wahlmög-

lichkeiten sind „immer in einen Sinnzusammenhang zu bringen, der sie mit irgendeinem Wert, einem Ziel, einer Aufgabe verknüpft“ (Lukas, 1981, S. 116). Jeder Sinn mündet daher in ein wert- und sinngeladenes Handeln aus bestimmten Haltungen heraus, die sich wiederum von Sinnfragen und Werten ableiten und formen. Handeln ist eine bewusste und gewollte Aktivität und Aktion auf Basis von Entscheidungen. Entscheidungen gründen sich somit auf expliziten und impliziten Werten und Sinn. Werte geben daher sowohl personale als auch kollektive Orientierung und ermöglichen wie bei einem Kompass die Ausrichtung auf das jeweils Erstrebenswerte (Frey, 2016). In jeder Situation bestehen jedoch „Wahlmöglichkeiten in den Einstellungen“ (Lukas, 1981, S. 116) und somit wertstrebige „Impulse zur Lebensgestaltung“ (ebd.).

Oftmals dienen bestimmte Denkgebäude, Leitkonzepte, (Welt-)Anschauungen und Streubungen als Ursprung von Werten und zeigen somit die Ausrichtung von Werten und Sinnhaftem wie auch Sinnlosem an, wie beispielsweise die Betonung der Mündigkeit durch Kant (1786)⁵ oder durch Roth (1971)⁶, die Differenzierung von Persönlichkeit und Individualität durch Durkheim (1968)⁷, die Unterscheidung zwischen dem Gemeinschaftsgefühl⁸ und der Isolierung⁹ von Adler (1928, 1933), das Konzept zum Vorwärtsleben¹⁰ von Kierkegaard

-
- 5 Der kategorische Imperativ von Kant (1786, S. 52; Pleger, 2017): „Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde.“
 - 6 Zur menschlichen Mündigkeit von Roth (1971, S. 180): „Mündigkeit, wie sie von uns verstanden wird, ist als Kompetenz zu interpretieren, und zwar in einem dreifachen Sinn: 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, gesellschaftliche und politisch relevante Sach- und Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig, also ebenfalls zuständig sein zu können.“
 - 7 „Was wir aber von der Gesellschaft erhalten, haben wir mit unseren Mitmenschen gemeinsam. Es stimmt also nicht, wenn wir glauben, umso persönlicher zu sein, je individualistischer wir sind. Die beiden Begriffe sind keineswegs synonym: in einem gewissen Sinn behaupten sie eher Gegenteiliges, als sie auseinander ableitbar wären. Die Leidenschaft individualisiert, aber sie unterjocht uns auch. Unsere Gefühle sind wesentlich individuell; aber wir sind umso mehr Person, je mehr wir uns von den Sinnen befreit haben, je mehr wir nach Begriffen denken und handeln. Wer also auf alles hinweist, was im Individuum sozial ist, verneint oder erniedrigt daher nicht die Persönlichkeit. Er wehrt sich nur, sie mit der Tatsache der Individuation zu verwechseln“ (Durkheim, 2017, S. 369).
 - 8 Adler (1933, S. 34 f.) schreibt dazu: „Seit jeher habe ich daran festgehalten, alle Lebensfragen den drei großen Problemen unterzuordnen: dem Problem des Gemeinschaftslebens, der Arbeit und der Liebe. [...] Denn all unser Verhalten zu diesen drei Fragen ist die Antwort, die wir kraft unseres Lebensstils geben. Da sie untereinander eng verbunden sind, und zwar dadurch, dass alle drei Probleme zu ihrer richtigen Lösung ein gehöriges Maß von Gemeinschaftsgefühl verlangen, ist es begreiflich, dass sich der Lebensstil jedes Menschen mehr oder weniger deutlich in der Stellung zu allen drei Fragen spiegelt. [...] Diese ergeben sich aus der untrennbaren Bindung des Menschen an die Notwendigkeit der Vergesellschaftung, der Sorge für den Unterhalt und der Sorge für die Nachkommenschaft.“
 - 9 Zur Isolierung schreibt Adler, dass „Menschen das Kontaktgefühl mit anderen nicht genügend entwickelt“ (Adler 1933, S. 108) haben, was zu einer „Isolierung“ (ebd.) und einer starren Position sowie auf eine „eingeschränkte Perspektive auf die Welt und die anderen“ (ebd.) führt. Die Richtung der Bewegung ist weg vom Gemeinschaftsgefühl (Adler, 1937), wodurch ein spezifischer „Lebensstil“ (Adler, 1928, S. 190) mit einer „zur Isolierung strebenden, machtlüsternen“ (Adler, 1927b, S. 17) Haltung sowie eine „Herrschsucht“ (ebd., S. 101), eine „Selbsterhöhung“ (Seelmann-Moosburg, 1926, S. 193) und ein „Machtstreben“ (Adler, 1928) entstehen kann, da sich „das Ich aus der Gemeinschaft heraushebt und sich der Isolierung nähert“ (Adler, 1933, S. 37).
 - 10 „Es ist ganz wahr, was die Philosophie sagt, daß das Leben rückwärts verstanden werden muß. Aber darüber vergißt man den andern Satz, daß vorwärts gelebt werden muß“ (Kierkegaard, 1923, S. 203).

(1923) oder die Sinnorientierung durch Proflexion¹¹ von Fischer (1985). Alle angeführten Beispiele sind Denkgebäude, Weltanschauungen und somit „zusammenhängende Bündel aus Leitthemen, Fragestellungen und Methoden“ (Schratz et al., 2016, S. 223) und lassen sich in einer Struktur von Werten zu- und einordnen (siehe Abbildung 1). Die bewusste Reflexion und auch Proflexion eröffnen ein Nachspüren, Nachsinnen, Nachfühlen, Nachdenken und Überdenken des Sinn- und Wertegefüges als Rahmenwerk.

Jegliche Sinnsuche und Sinnfindung führt daher zu einem „Woher, Wohin und Wozu sowie den Werten, die uns leiten“, schreibt Nicolay (2005, S. 511) und fordert eine „Offenheit für das Ganze, für die Erfahrungen [...] und Gestaltungsmöglichkeiten“ (ebd.), um eine reflexive Haltung und einen „reflexiven Habitus“ (Frühwirth, 2020, S. 129) zu entwickeln, zu modifizieren oder umzuwandeln. Daher sind ein Blick aus mehreren Perspektiven („Mehrperspektivität“, Wiesner & Dammerer, 2020, S. 254) und auch vielfältige Fragewörter notwendig, um sowohl nach dem Sinn als auch nach einem Wert zu fragen. Das „Warum“ geht u. a. dem „Grunde“ nach, also dem „Ursprung“. Das „Wozu“ fragt nach der „Ausrichtung“ und damit auch nach einem (künftigen) „Ziel“. Das „Wohin“ blickt auf den „Entwicklungs- und Zukunftsaspekt“ als ein Verstehen von Veränderung. Das „Was“ rückt die Inhalts- und Kontextebene als Potenziale in den Vordergrund mit der Frage „WAS dadurch WERDEN kann?“ (Längle, 2005, S. 437) und das „Für wen“ fragt nach der Bezugnahme und nach der „personalen Ebene“ (ebd.). Das „Wie“ stellt auf der Werteebene den „Lebenswert“ (ebd.) in den Mittelpunkt, das „Ob“ fragt wiederum nach dem „Seiensgrund“ (ebd.) und bezieht sich auf den eigenen Willen und die personale Selbstwirksamkeit. Diese Ausrichtungen von Fragen entsprechen dem Hinterfragen und Ergründen im Mentoring und können eine bewusste „Vielfalt verschiedener Möglichkeiten“ (Frankl, 1946, S. 60) erschaffen wie auch erlebbar machen und wirken auf die Einstellungen (Wiesner & Schratz, 2020).

Jede Frage nach dem Sinn ist auch eine Frage nach einer Dynamik, Stabilität sowie nach einer Ausrichtung, einer Beziehung zu etwas oder jemandem und nach einem Inhalt bzw. Aufgabe. Nach der Wertelehre von Längle (1993, 2003) ist für Handlungen, Entscheidungen und Haltungen vor allem entscheidend, ob Menschen Werte verstehen, annehmen, integrieren und danach leben und somit ein „Kurs“ (Längle, 2005, S. 417) und eine „Intentionalität“ (Frankl, 1970, S. 131) in einem Rahmenwerk eingeschlagen wird. Es geht demnach in Bezug zu den Handlungen, Entscheidungen und Haltungen nicht um ein finales Erreichen eines Werts.

5 Phänomenologische Haltung und Orientierung

So hat aber auch jeder Mensch in allen Lebenslagen einen jeweils einmaligen und einzigartigen Weg vorgezeichnet, auf dem er zur Verwirklichung der eigensten Möglichkeiten gelangen kann (Frankl, 1946, S. 44).

In Anlehnung an Frankl (1946, S. 107) stellen im Mentoring vor allem die Erfahrung des Lehrens und das Leben als Lehrperson selbst den Mentees vielfältige Fragen. Die Men-

¹¹ Proflexion nach Fischer (1985, 2007) meint: „Handle so, wie Du morgen wünschst, heute gehandelt zu haben, und nicht so, wie Du gestern dachttest, heute handeln zu müssen“ (Fischer-Buck, 2004, S. 179).

tees haben aus dieser Perspektive keine Fragen, sondern sie sind die Befragten, die selbst nach Antworten suchen und diese auch ver-antworten. „In der Verantwortung des Daseins erfolgt ihre Beantwortung, in der Existenz selbst, vollzieht‘ der Mensch das Beantworten seiner eigenen Fragen“ (Frankl, 1946, S. 107). Ein gelingendes Mentoring eröffnet durch diese Zuwendung und in einer offenen Begegnung einen grunddialogischen Charakter, dabei ist das Lehrpersonwerden ein Charakteristikum vom Sinn innerhalb eines relativ stabilen, dennoch dynamischen und entwicklungsorientierten Wertegefüges.

Aufbauend auf den Erkenntnissen eines wertvollen vergleichenden Ansatzes von Battista & Almond (1973) können für das Mentoring vier Thesen abgeleitet und formuliert werden, um von einem sinnvollen Lehrperson-Sein sprechen zu können: 1. Lehrpersonen sind einem Konzept des Lebenssinns in wertorientierter Weise verpflichtet, 2. sie verfügen über ein (möglichst bewusstes) Rahmenwerk an Zwecken, Strebungen und Zielen, 3. sie sind überzeugt, dem eigenen Rahmen gerecht zu werden und 4. das Erfüllen wird mit Empfindungen und Gefühlen von Bedeutsamkeit und Sinn verbunden. Diese Herangehensweise „geht das Sinnthema in analytischer Nüchternheit an, ermöglicht Deskriptionen [...] ohne präjudizierende Wertsetzungen und hat damit eine große Offenheit den zu beobachtenden Phänomenen gegenüber“ (Petzold & Orth, 2005, S. 27). Ein bewusstes und reflexiv zugängliches Rahmenwerk an Werten ermöglicht nach dem Sinnkonzept von Antonovsky (1997) wiederum einen Kohärenzsinn, also eine umfassende Grundorientierung und Fähigkeit, durch ein Gefühl der Sinnhaftigkeit (Bedeutsamkeit; „meaningful“, Antonovsky, 1996, S. 15) die dauerhaften und gleichzeitig dynamischen Zusammenhänge des Lebens verstehen (Verstehbarkeit und Nachvollziehbarkeit; „comprehensible“, ebd.) und auch gestalten (Handhabbar- und Gestaltbarkeit; „manageable“, ebd.) zu können (Antonovsky, 1993, 1997). Ein mögliches Rahmenwerk im Mentoring ist das in diesem Beitrag vorgelegte Strukturmodell von Werten für eine reflexive Verstehbarkeit und bewusste Gestaltbarkeit sowie eine personale Sinnorientierung (siehe Abbildung 1).

Um nun Sinn zu finden und um Werte zu ergründen, bedarf es nicht nur einer offenen, reflexiven und proflexiven, sondern nach Länge (2005) im Besonderen einer „phänomenologischen Haltung“ (ebd., S. 420) sowohl gegenüber sich selbst, den anderen und der Welt (Wiesner, 2019b). Diese Ausformung und -bildung einer phänomenologischen Haltung bedarf im Mentoring neben der Übung und Analyse der „reflexion parlée“, des „lauten Denkens“ (Aebli, 1980, S. 29), eines möglichst freien, offenen Blicks ohne gedankliche, gefühl- und empfindungsmäßige Einengung der Wahrnehmung und frei von Dogmatismen. Gerade Mentorinnen/Mentoren sollten ihre Mentees begleiten, fördern, unterstützen und pädagogische Erfahrungen gemeinsam reflektieren und proflektieren und auch neue, wenig oder nicht vorhandene „Bewegungsrichtungen“ (Länge, 2005, S. 426) und „Wertrichtungen“ (Spranger, 1922, S. 303) des Denkens, Empfindens und Fühlens (sowie deren Zusammenwirken) durch Fragen nach Sinn, Werten und Normen anregen.

6 Ausrichtungen und Bewegungen – die Struktur des Rahmenwerks

Von Stunde zu Stunde wechselt im Leben die Gelegenheit einer Zuwendung bald zu dieser, bald zu jener Wertgruppe. Einmal verlangt das Leben von uns, schöpferische Werte zu verwirklichen, ein andermal, uns der Kategorie der Erlebniswerte zuzu-

wenden. Das eine Mal haben wir sozusagen die Welt reicher zu machen durch unser Tun, das andere Mal uns selbst reicher zu machen durch unser Erleben (Frankl, 1946, S. 35).

Das Modell der Feldtransformation (Wiesner, 2019a; Gregorzewski, Schratz & Wiesner, 2018; Wiesner, George, Kemethofer & Schratz, 2015) folgt dem Konzept der Konnektivierung, also dem Prozess des Vernetzens und Verbindens, als „beständig neue Zusammenführung“ (Petzold, 2016, S. 1), wodurch auch in diesem Beitrag Verbindbares vernetzt und Verschiedenes „bei Wahrung von Unterschieden“ (ebd.) verbunden wird. Dabei entsteht keine Assimilation, sondern jeweils Transformationen als „Konnektierung von Verschiedenem in unterschiedlichen Integrationsdichten“ (ebd., S. 2), um ein „Sich-auseinander-Setzen“ (ebd., S. 22) und ein erneutes, verändertes, modifiziertes „Wieder-zusammen-Setzen“ (ebd.) zu ermöglichen. Dabei ist „Persönlichkeit nicht anders denkbar [...] denn als von Sinn und Werten her geprägt“ (Frankl, 1949a, S. 149).

Auf Grundlage der Konnektivierung wird zunächst das Konzept von Fiedler (2003) mit dem Modell der Feldtransformation verbunden. In Anlehnung an Gasiet (1981) und Millon (1990, 2011) differenziert Fiedler (2003, 2017) im Bereich der Persönlichkeitsforschung auf Grundlage empirischer Befunde zwischen zwei Polen, dem Streben nach „Sinnfindung und Spontanität“ (Nicolay, 2005, S. 518) als stimmungsabhängige und erfahrungsbezogene „Selbstaktualisierung“ (Fiedler, 2003, S. 118) und dem Streben nach „Sinnstabilität und Selbstsicherheit“ (Nicolay, 2005, S. 518) als norm- und traditionsorientierte „Selbstkontrolle“ (Fiedler, 2003, S. 117). Diese Orientierungen können sowohl mit dem Strukturmodell von Riemann (1975), mit der empirisch fundierten Werttheorie nach Schwartz & Bilsky (1987) und Schwartz (1992) als auch mit dem Modell der Feldtransformation verbunden werden. In der Wertetheorie handelt es sich bei den Polen um „openness to change versus conservation“ (Schwartz, 1992, S. 43)¹², bei der Feldtransformation um die Pole der Entwicklungsorientierung durch „Wachstum und Wandel“ (Covey, 2018, S. 43) und mit Bezug zum künftigen Sinn sowie der Stabilitätsorientierung durch einen Weltbezug (Wiesner, 2019b, S. 435). Riemann (1975) unterscheidet zwischen „Wandel“ (ebd., S. 204) als Erneuerung, Spontanität, Unbekanntes und Veränderung sowie „Dauer“ (ebd., S. 105) als Sicherheit, Zuverlässigkeit, Ordnung, Regeln und Prinzipien.

Das Konzept der Bewegung und Mitbewegung mit und durch andere führte nach Adler (1927a, 1927b, 1933) zur Differenzierung von Nähe als „Nächstenliebe“ (Adler, 1927b, S. 7) und „Gemeinschaftsgefühl“ (Adler, 1933, S. 175) einerseits und „Isolation“ (ebd., S. 108) sowie „Distanz“ (ebd., S. 78) andererseits. Dadurch werden zwei weitere Pole geformt, die sowohl in einer Bezogenheit als auch in einer Spannung dynamisch zueinanderstehen. Riemann (1975) nennt diese Pole einerseits „Nähe“ (ebd., S. 61), was u. a. Hingabe, Beziehung und Solidarität meint, sowie andererseits „Distanz“ (ebd., S. 20), welche durch Individualität, Einzelerfolg, Intellekt und Unabhängigkeit geprägt ist (Wiesner, 2019a). Diese Pole wurden auch in der empirischen Persönlichkeitsforschung bei Fiedler (2003, S. 122; 2017) als Streben zwischen „sozialer Unabhängigkeit“ (Selbsterhöhung, Selbststärkung) und „sozialer Geborgenheit“ (Bindung, Gemeinschaft) belegt (Ackerknecht, 1982; Nicolay, 2005). Diese beiden Pole ergeben in der Wertetheorie von Schwartz (1992) die Differenzierung zwischen

12 Bilsky (2008, S. 67) übersetzt diese Pole mit „Offenheit für Neues vs. Wahrung des Bestehenden“.

„self-enhancement versus self-transcendence“ (ebd., S. 43; Schwartz et al., 2012; Cieciuch, Davidov, Vecchione & Schwartz, 2014)¹³ und bilden ein „polares Spannungsfeld“ (Frankl, 1960, S. 30) zwischen einem „Objekt- und Subjektpol“ (ebd., Frankl, 1968, S. 142 f.)¹⁴. Nach Helsper (2004, S. 77 f.) kann diese Bewegung als „Antinomie von Nähe und Distanz“, nach Rabenstein (2017, S. 123) als „Nähe-Distanz-Konflikt“ beschrieben werden. Oevermann (1996, S. 128) formt ebenso „Polaritäten“ (ebd.) und differenziert zwischen „unpersönlicher, distanzierter Beobachtung [...] einerseits und einer auch große[n] Nähe [...] andererseits“. Nielsen (2014) verweist auf ein „Etwas-für andere-Sein“ („being something for others“, ebd., S. 87) ähnlich der Idee einer „Unswelt“ (Leinfelder, 2018, S. 12). Demgegenüber würden wiederum die „objektiven Korrelate der Erkenntnis“ (Frankl, 1984) stehen. Aus den Polen formt sich ein System „als Abstraktion“ (Böckmann, 1989, S. 19), welches den „Zusammenhang, die Beziehung der Dinge untereinander“ (ebd.) offenbart und eine Struktur als Ordnung eröffnet, um vielfältige Wertkonzepte zu vernetzen und zu verbinden. Die Struktur hat einen fraktalen Aufbau, da sie sich „homolog sowohl in den jeweils anderen Dimensionen als auch in kleineren Einheiten“ (Längle, 2009b, S. 16) wiederholen und voneinander durchdrungen werden (Wiesner, 2019b).

In diesem Beitrag erfolgt nun neben der bereits vorliegenden Konnektivierung der „Grunddimensionen der Existenz“ von Längle (2008, 2009) mit der Struktur der Feldtransformation eine Auseinander-Setzung mit dem „Grundmuster an Handlungs- und Haltungsweisen“ von Lukas (1994, S. 113), um eine weitere Zusammen-Setzung und Verbindung zu ermöglichen. Aufbauend auf den Studien von Covey (1990) und Sagan (1992) entwickelt Lukas (1994) vier Handlungs- und Haltungsdimensionen. Die Nähe-Distanz-Bewegung kann einerseits durch ein „Selbsttranszendent denken“ (ebd., S. 117), durch ein „Hinauslangen über sich selbst und Hineinspüren“ (ebd.) und durch „Hingabe, [...] ein Freisein von Haben-Müssen [...] und dem Gewahrwerden fremder Werte“ (ebd., S. 119) sowie andererseits durch das „Selbstverantwortlich entscheiden“ (ebd., S. 115) verstanden werden. Das jeweils Werhafte ermöglicht „vor dem Wollen ein bewußt gewordenes Sollen“ (Frankl, 1949, S. 179), da die Verwirklichung von Werten eine Entscheidung sowie eine innere Verantwortung fordert. Eine weitere Bewegung zwischen einem entwicklungs- und stabilitätsorientierten Werthaften entsteht nun durch den „Blick auf das Kommende“ (Lukas, 1994, S. 119) als „Identitätswerdung“ (ebd., S. 122) und durch den Blick auf „das Übergeordnete“ (ebd.), also durch das Dauerhafte, Gewesene, durch Bindung und durch das „Grundvertrauen pflegen“ (ebd., S. 122). Die Summe von „Vertrauenserfahrungen macht das Grundvertrauen aus“ (Riemeyer, 2007, S. 393), welches ebenso wie die anderen Grundmuster einen wesentlichen Aspekt von Reflexion und Proflexion im Mentoring darstellt.

13 Bilsky (2008, S. 67) übersetzt diese Pole mit „Selbsttranszendenz vs. Selbsterhöhung“.

14 Die Selbstdistanzierung steht für die Fähigkeit, von sich selbst Abstand zu nehmen, also durch eine „Distanznahme“ (Tutsch, 2009, S. 625) ein „über den Dingen [...] stehen, [...] über sich selber zu stehen“ (Frankl, 1949a; S. 143) durch ein „objektivieren, um sich auf diese Weise [...] zu distanzieren“ (ebd., S. 150). Die Selbsttranszendenz ist als ein „mitmenschliches Sein“ (Frankl, 1973, S. 47), als ein „Bezugensein auf andere(s)“ (Längle, 2009a, S. 39) und ein „über sich selbst Hinausgehen“ (Frankl, 1960, S. 30) zu verstehen, also durch die und „in der Liebe zu einer anderen Person“ (Frankl, 1973, S. 47) und im Aufgehen „in einer Sache“ (ebd.). Ergänzt wird die Selbstdistanzierung durch die „Selbstannahme“ (Tutsch, 2009, S. 624), vor allem, wenn „die Selbstdistanzierung nicht getragen [wird] von Selbstannahme, besteht die Gefahr der Selbstverleugnung“ (ebd.).

Die fünfte Dimension nach Lukas (1994) ermöglicht, den „Bewusstseinshorizont [zu] erweitern [... und] das Zusammenhängende“ (ebd., S. 124) zu suchen. Diese „Suche nach Sinnerkenntnis“ (ebd.) als Wertigkeit kann durch die Modellierung der Feldtransformation unterstützt werden. Diese fünfte Herangehensweise verbindet das Zusammenhängende und vernetzt das Verbindbare (Wiesner, 2019a). Die Bewegungen und Ausrichtungen können sich innerhalb der Struktur der Feldtransformation zwischen den Polen nun sowohl von außen nach innen (re-aktiver Fokus) als auch von innen nach außen (pro-aktiver Fokus) vollziehen, und auch durch „Bewegungen auf etwas zu oder von etwas weg“ (Adler, 1937, S. 31; Wiesner & Dammerer, 2020; siehe Abbildung 1). Die vier Pole sind dabei sowohl „Zeichen der Lebendigkeit“ (Riemann, 1975, S. 203) als auch ein „Streben alles Lebendigen“ (Ackermann, 1982, S. 58) und als Gefüge als „Formen des In-der-Welt-Seins“ (Riemann, 1975, S. 207; Kolbe, 2010, 2014; Längle, 1999, 2004; Wiesner, 2019a, 2019b) zu verstehen.

7 Der Reichtum der Werte – Ausrichtungen von Werten

Den Sinn im Leben aufzuspüren bedeutet von den Ursprüngen der Sprache her: „Reise, Weg, Erfahrung“. Der Sinn wird uns von niemandem geliefert, wir müssen ihn suchen, ausfindig machen. Sinn heißt „hinter etwas kommen, in eine bestimmte Richtung gehen“, nicht in irgendeine beliebige, eine eigene Richtung einschlagen, um den eigenen Weg zu gehen, jeder den seinen, um sein Ziel zu erreichen, nicht das Ziel der anderen (Böckmann, 1981, S. 14).

Der „Reichtum der Wertewelt“ (Frankl, 1946, S. 33) wurde durch Frankl (1946, 1972) in drei Wertegruppierungen differenziert und kategorisiert, welche im Folgenden näher ausgeführt und verbunden werden und mit den Ausrichtungen der unterschiedlichen Werteklassen in der sogenannten Wertetheorie von Schwartz (1992) verglichen werden. Mit der Schwartz-Wertetheorie liegt ein über Jahrzehnte empirisch-kulturübergreifend gut fundiertes Konzept vor (Schwartz & Sagiv, 1995; Schwartz et al., 2001; Bilsky, 2005; Schwartz, 2006; Schwartz et al., 2012; Cieciuch et al., 2014; Cieciuch & Schwartz, 2017)¹⁵, welches in der grundlegenden Gesamtkonfiguration auch mit den theoretischen Annahmen von Spranger (1922; Bilsky, 2005) und Allport (1970) harmoniert. Die Struktur der Schwartz-Wertetheorie gestattet im Besonderen eine Einbettung in das Modell der Feldtransformation (Wiesner, 2019a), dabei weisen in dieser gemeinsamen, strukturdynamischen Modellierung die jeweils angrenzenden Werte mehr Gemeinsamkeiten auf als Werte, die weit entfernt zueinanderstehen, also die räumliche Nähe drückt eine gewisse Ähnlichkeit von Werten aus (siehe Abbildung 1)¹⁶.

¹⁵ Um eine sinnvolle und fundierte Konnektivierung zu ermöglichen, wird in dem Beitrag die Revision der Schwartz-Wertetheorie (1992) u. a. von Schwartz et al. (2012) herangezogen. Die neueren Überprüfungen der Wertegruppierungen durch Cieciuch, Davidov, Vecchione & Schwartz (2014); Cieciuch, Döring & Harasimczuk (2013); Cieciuch, Schwartz & Davidov (2015); Döring et al. (2015) und Schwartz et al. (2012) stimmen mit der älteren Herangehensweise von 1992 im Grunde überein und auch die kreisförmige Anordnung konnte über Kulturen hinweg durch die Studien empirisch bestätigt werden.

¹⁶ Selbstverständlich handelt es sich bei jeder Modellierung um eine „Gestalt“ (Schaefer, 1992, S. 46) und somit um ein „Erkenntnisgebilde“ (Stachowiak, 1973, S. 131), das durch „Verkürzungsmerkmal[e]“ (Saam, 2009, S. 517) ein „theoretisches Konstrukt“ (Burkart, 1998, S. 478) vorstellt, welches Beziehungen zwischen verschiedenen Komponenten, Dimensionen, Konzepten und Theorien aufzeigt. Modelle sind grundsätzlich „weder

Das Schaffen von Wertvollem nennt Frankl (1946, S. 34; Längle, 2005, S. 435) die „schöpferischen Werte“ oder „Schaffens-Werte“ (Schlick, 2017, S. 55), indem Werte durch Tun, Machen und Schaffen, also durch „Aktivität, Produktivität“ (Lukas, 2012, S. 237) und aus „konkreten Handlungen“ (Reitinger, 2018, S. 44) verwirklicht werden. Dabei wird auf die individuelle, personale und auch transpersonale Dimension von Sinn verwiesen, welche als Charakteristika das Eigene, den Eigen- sowie Selbstwert und auch das individuelle Tätig-Sein – „handeln, eine Tat setzen“ (Böckmann, 1988, S. 147) – hervorheben. Unter den Schaffenswerten werden auch Werte der „Arbeits- und Genussfähigkeit“ (Raskob, 2005, S. 172) zusammengefasst. Das Tun, das eigene Potenzial und der Genuss (als Strebung) sind dabei die Grundlage des „Bestehens in dieser Welt“ (Schlick, 2017, S. 55). Wichtig erscheint hier nicht die Größe des Aktionsradius, sondern das gelingende „Schaffen“ (Längle, 2005, S. 435), die gelungene „Tätigkeit“ (Frankl, 1946, S. 33) und die Erfüllung des „Aufgabenkreises“ (ebd.). Daher liegt eine wesentliche Betonung auf der personalen Entscheidungsfähigkeit und auf der intrinsisch motivierten Freiwilligkeit. Frankl (1946) und Längle (2005) weisen im Besonderen auf den Unterschied zwischen Selbst-Motivation, Selbst-Verwirklichung und Zwang hin. Der Zwang wird dabei zwar als zweckvoll angesehen, aber vor allem als sinnzerstörend bezeichnet. Auf Basis der empirisch geprüften Wertetheorie von Schwartz (1992) können den Schaffens-Werten nach Frankl (1946) die Wertedimensionen der Stimulation („stimulation“, Schwartz, 1994, S. 22), des Hedonismus („hedonism“, ebd.) und der Leistung („achievement“, ebd.) durch Machen (by power) zugeordnet werden. Zur Stimulation zählen Werte wie Ziele, Wissen, Anregung, Neues, Agilität, das Analysieren und die Suche nach der Wahrheit. Der Hedonismus meint Genuss, Witz, Vergnügen, das Streben nach Wohlergehen und das Streben nach Erfüllung von sozialer Akzeptanz. Zur Dimension der Leistung (durch Produktivität) zählen der Intellekt, Ehrgeiz und die Perfektion, Effektivität, Selbstverwirklichung sowie das Streben nach Erfolg und nach Einfluss.

Das Erleben schafft eine relationale Dimension von Werten, die Frankl (1946, S. 34; Längle, 2005, S. 435) als „Erlebniswerte“ bezeichnet („in der Begegnung mit einem Kunstwerk, im Naturerlebnis“, Riemeyer, 2007, S. 230). Diese Erlebniswerte, bei denen der Mensch in der und durch die Erfahrung sowie durch Zuwendung und Erleben Wertvolles auf- und annimmt, führen zu einem Empfinden-Können von Werten (Längle, 2005) und einem „Berührt-Werden“ (Schlick, 2017, S. 57) durch das Leben. „Kontemplation, Emotionalität“ (Lukas, 2012, S. 237) und ein (reflexives) Sich-Erfahren ermöglichen ein sinnorientiertes „Erleben der Welt“ (Raskob, 2005, S. 172). Stand „beim schöpferischen Wert die Einzigartigkeit des Schaffenden im Vordergrund, so geht es jetzt um die innere Bereicherung des Erlebens“ (Riemeyer, 2007, S. 234). Dieses Erleben schafft ein Empfinden-Können von Sinn und Werten sowie eine Offenheit für emergente Phänomene. Aus der Perspektive von Frankl (1946; Längle, 2005) kann ohne emotionale Beteiligung und einem Berührt-Werden keine wertvolle Beziehung mit der Erfahrung entstehen, wodurch Erlebnisse nicht als sinn- und

wahr noch falsch“ (Bonfadelli & Jarren, 2001, S. 26), sondern viabel, also brauchbar, fruchtbar oder „praktikabel“ (Gerhard Maletzke, 1998, S. 56) und es gilt: „Remember that all models are wrong; the particular question is how wrong do they have to be to not be useful“ (Box & Draper, 1987, S. 74) und auch: „Essentially, all models are wrong, but some are useful“ (Box & Draper, 2007, S. 414). Damit ist jede „analytische Differenzierung in Form eines Modells immer auch eine Verkürzung und nur eine Perspektive der Wirklichkeit“ (Wiesner, 2019b, S. 439).

wertvoll wahrgenommen werden und sich daraus keine Erkenntnisse ausbilden können¹⁷. Böckmann (1980, 1981) differenziert zusätzlich zwischen sozialgebundenen und nicht sozialgebundenen Erlebniswerten. Eine ähnliche Unterscheidung liegt in der Werttheorie nach Schwartz (1992, 1994) durch die Selbstbestimmung und die Prosozialität (Wohlwollen) vor. Diese Erfahrungs- und Erlebniswerte stehen weiters „in enger Beziehung zum Erleben von Zeit, Vergänglichkeit und Geschichte“ (Längle, 2005, S. 428) durch das „Aufnehmen der Welt“ (Frankl, 1946, S. 33) sowie durch das Lernen im und aus dem Augenblick. Auf Basis der Wertetheorie von Schwartz (1992) können den Erlebniswerten die Wertedimensionen der Selbstbestimmung („self-direction“, Schwartz, 1994, S. 22) und des Wohlwollens (Prosozialität; „benevolence“, ebd.) zugeschrieben werden. Die Dimension der Selbstbestimmung ist gekennzeichnet von Offenheit, Überwindung, Geselligkeit, Sensibilität für Exploration und Unerwartetes, Spontanität und Kreativität, Intuition, Humor, Imaginieren und auch für das reflexive Empfinden-Können sowie Wahrhaftigkeit. Die Prosozialität und das Wohlwollen stehen für Begegnung, Ehrlichkeit, Empathie, Einfühlung, Heiterkeit, Zuneigung, Zusammenhalt, Kooperation und Förderung,

Die relativ stabilen Grundeinstellungen zum Dasein nennt Frankl (1946, S. 34; Längle, 2005, S. 435) „Einstellungswerte“. Diese kommen am deutlichsten durch die „Haltung“ (Schlick, 2017, S. 59; Steinkellner & Wiesner, 2017, S. 249; Wiesner & Dammerer, 2020, S. 252 ff.) zum Ausdruck und somit „im Wie des Tragens und Umgehens“ (Längle, 2005, S. 435) u. a. mit Leid, Tod, Hoffnung, Verbundenheit, Wertschätzung und Vertrauen im Leben¹⁸. Diese Haltungswerte, die in der Tradition nach Spranger (1922) auch als geistige Werte fungieren, sind die „tiefsten Werte“ (Raskob, 2005, S. 172) bzw. höchste „Wertklasse“ (Spranger, 1922, S. 286; Frankl, 1946, S. 34) mit Blick auf eine Wertehierarchie (MacKenzie & Baumeister, 2014) mit einem hohen Aktivierungspotenzial und „Initiationskraft“ (Wiesner, 2019a, S. 220). Sie ermöglichen es durch Hingabe und ein In-Beziehung-Sein, aus jeglicher Form von Passivität herauszutreten und auch „unabänderlichen Situationen wieder Sinn zu geben“ (Böckmann, 1980, S. 148). Diese Ausrichtung bedeutet „erst zu verstehen und dann verstanden zu werden“ (Covey, 2018, S. 302)¹⁹. Im Mentoring wird dieses Bewusst-Werden und -Sein betont, also die „Verpflichtung, Werte zu verwirklichen“ (Frankl, 1946, S. 35), wie auch an Wertegesügen zu zweifeln und Hierarchien von Werten zu hinterfragen, um ein sinnvolles Dasein und ein transformatives (Um-)Lernen zu fördern (Mezirow, 1991). Gerade die „unverwechselbare logotherapeutisch-existenzanalytische Qualität“ (Raskob, 2005, S. 172) liegt in der Betonung der Sinnfindung und -stabilisierung durch Einstellungswerte. Auf Basis der Wertetheorie von Schwartz (1992) können den Einstellungswerten die Wertedimensionen des Universalismus („universalism“; Schwartz, 1994, S. 22) sowie der Tradition („tradition“, ebd.) zugeordnet werden. Der Tradition können wiederum Achtung, Bräuche, Bewahrung und Grundprinzipien zugeschrieben werden. Eine spezifische Ausrichtung ist die Konformität („conformity“, ebd.), die durch Ehre, Höflichkeit

17 Riemeyer (2007, S. 235) schreibt dazu: „Vielen Menschen bleiben jedoch Erlebniswerte ganz oder teilweise verschlossen, weil ihr Gefühlsleben verkümmert ist. Es gibt auch unterschiedliche Grade des Erlebens.“

18 Lukas (1986, S. 171; Lukas, 1994) erweiterte die Einstellungswerte über die „tragische Trias [...] Leid, Schuld und Tod“ (Frankl, 2007, S. 319; Lukas, 1986, S. 171) hinaus, indem sie darauf verweist, dass auch Haltungen und Einstellungen zu günstigen Lebensbedingungen wertvoll sein können.

19 Covey (2018, S. 302) nennt dafür drei zentrale Begriffe „Ethos, Pathos und Logos“. Ethos steht für die persönliche Glaubwürdigkeit, Pathos für das Gefühl und Logos für den „verständesmäßigen Teil des Gesagten“ (ebd.).

keit und Gehorsam beschreibbar ist. Die Verwirklichung von Einstellungswerten führt zu einem Vorbild-Sein und jedes „Vorbild kann andere Menschen zu einem ‚vorbildmäßigen‘ Handeln stimulieren, sodass unter diesen anderen wieder neue Vorbilder entstehen für die nächsten ‚anderen‘“ (Riemeyer, 2007, S. 242). Dem Universalismus werden Werte wie Liebe, Toleranz, innere Harmonie, soziale Gerechtigkeit, Weisheit, Einklang, Gleichwertigkeit und Vertrauen sowie das reflexive Fühlen-Können und die innere (gefühlte) Verantwortung (als verantwortlich sein) zugeordnet.

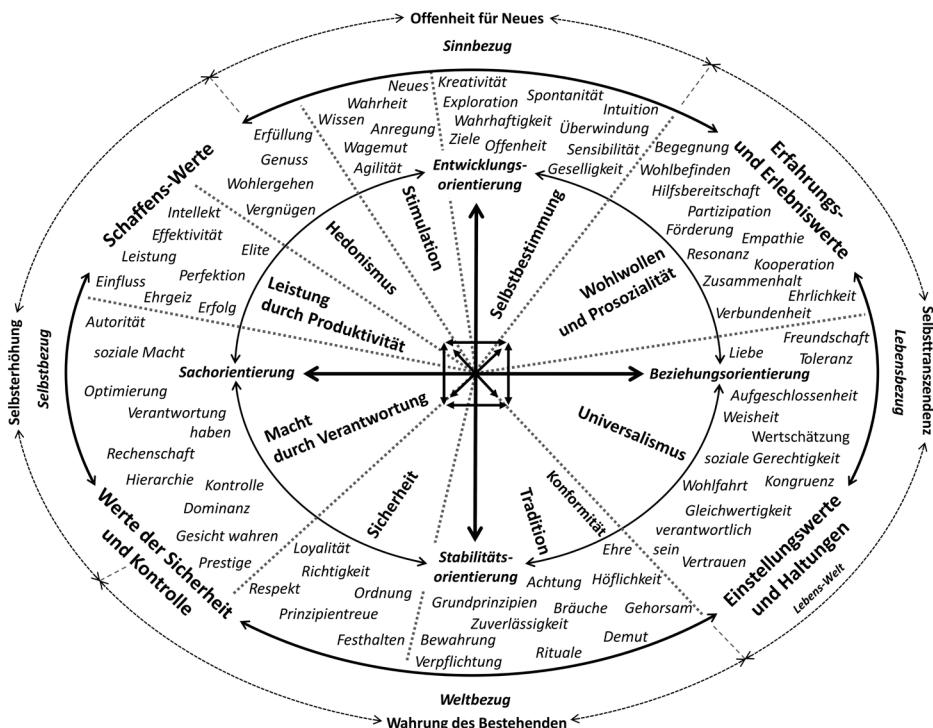


Abbildung 1: Die Ausrichtungen der Wertefelder (eigene Darstellung unter Berücksichtigung von Spranger, 1922; Frankl, 1946; Schwartz, 1992; Schlick, 2017; Wiesner, George, Kemethofer & Schratz, 2015; Wiesner, 2019, und Wiesner & Schratz, 2020; Übersetzungen durch den Autor)²⁰

Den drei Wertekategorien, -gruppen und Sinnssystemen können die Begriffe a) „Tätigkeit“ (Frankl, 1946, S. 33) und „Schaffen“ (ebd.; Schaffens-Werte), b) „Erleben“ (ebd.) und „Erfahrung“ (Riemeyer, 2007, S. 230; Erlebniswerte) sowie c) „Haltungen“ und „Eingestellt-Sein“ (Frankl, 1946, S. 35; Einstellungswerte) zugeordnet werden. Eine zusätzliche vierte Dimension kann aus den „Dimensionen des Sinns“ von Längle (2005, S. 438) abgeleitet

20 Die Darstellung der Werte „darf und soll nicht zu einer naiven Schematisierung verführen“ (Wiesner, 2019b, S. 439; zur Komplexität und dem Zusammenwirken von Werten vgl. Wiesner & Schratz, 2020).

und geformt werden, indem die Sinnsuche mit dem „Erkennen und Verstehen des Gegebenen und mit dem Sehen jener Spielräume, die sich als Möglichkeiten darstellen“ (ebd.), beginnt, also inmitten des Faktischen, der Normen und der Wirklichkeit. Aus dieser Perspektive setzt jedes Mentoring auch Wissen und Information voraus, also die Akzeptanz von Faktischem und Tatsachen als Grundlage von Erfahrungen und des Erlebens. Längle (2005, S. 428) schreibt dazu, dass ein „Ausgangspunkt von Sinn [...] die Sachlichkeit“ ist, wodurch auch der Beginn jeglichen Mentorings als Begleitung ebenso das Gegebene und Faktische als Phänomen ist. Diese Werte der Sicherheit und Normen bauen auf dem scheinbar Faktischen auf, welches zwar nicht richtig sein muss (Habermas, 1981), jedoch als Faktum (lateinisch factum: das Geschehene, die Handlung, das Verfahren, die Tat-sache) scheinbar richtige und falsche „Sollsätze und Gebote“ (ebd., S. 132) ermöglicht (z. B. Gesetze, Verordnungen). Auf Basis der Wertetheorie von Schwartz (1992) können in diesem Feld vor allem die Wertedimensionen der Sicherheit (security) und der Macht (power) durch Verantwortung (by accountability) verortet werden. Der Sicherheit können als Werte die Ordnung und Routinen, Richtigkeit, Prinzipientreue und der Zwang (um festzuhalten) zugeschrieben werden. Der Macht durch Verantwortung werden in diesem Feld die Autorität, soziale Macht, Dominanz, Hierarchie, Optimierung und rational-regelgeleitete Entscheidungsfindung, Klarheit, Regeln, Rechenschaftslegung (als Verantwortung haben und verantwortlich gemacht werden) sowie Kontrolle und das Wahren des Gesichts zugeschrieben.

8 Anregungen für ein Werteverstehen

Wir können unsere Lebensprobleme und unseren Lebenserfolg nur unter sinnvoller Einordnung in eine Lebensgemeinschaft sowohl verstehen wie lösen [...]. Das Muster, nach dem wir verstehen wie realisieren, ist jenes individuelle Werte-Muster, das jeder von uns in einer ganz persönlichen Weise im Laufe seiner Sozialisation in sich herausgebildet hat. [...] Dieses Muster ist jedoch keine starre Schablone, sondern ein einprägsames Wahrnehmungs-, Einstellungs- und Handlungsschema, das mit jedem Tag und mit jeder Situation neu programmiert und korrigiert wird, wenngleich sich auch bestimmte Grundstrukturen als dauerhaft erweisen (Böckmann, 1981, S. 69 f.).

Als Modell für eine professionelle Reflexion und Proflexion liegt ein Entwurf von Wiesner, Schreiner, Breit & Lücken (2020) in Anlehnung an die Arbeiten von Korthagen (1993) und Korthagen & Vasalos (2005) vor, welches für die Professionalisierung entworfen wurde (siehe Abbildung 2). Dabei wird Reflexion als ein „Meta-Lernen“ (Wiesner & Schreiner, 2019, S. 101) verstanden, welches ein transformatives (Um-)Lernen über das eigene und soziale Wertgefüge eröffnen kann. Reflexivität ermöglicht, „das Wissen, die (subjektiven) handlungsleitenden Theorien und die Auswirkungen des Handelns mit den Wertvorstellungen und subtilen Denkmustern“ (Wiesner & Schreiner, 2019, S. 101) in „zyklischen Bewegung[en]“ (Schratz, Iby & Radnitzky, 2000, S. 10) zu verbinden und auch Werthaltungen zu verändern (Wiesner & Heißenberger, 2020; Wiesner & Schratz, 2020). Alle Phänomene und Aspekte sind in dem Modell immer Merkmale eines Prozesses auf unterschiedlichen Beobachtungs- und Beschreibungsebenen, welche nicht kontextenthoben betrachtet und reflektiert werden können (Petzold & Orth, 2005). Im Besonderen dienen die Wertegruppierungen von Frankl (1946) „als Wege der Sinnfindung“ (Raskob, 2005, S. 173).

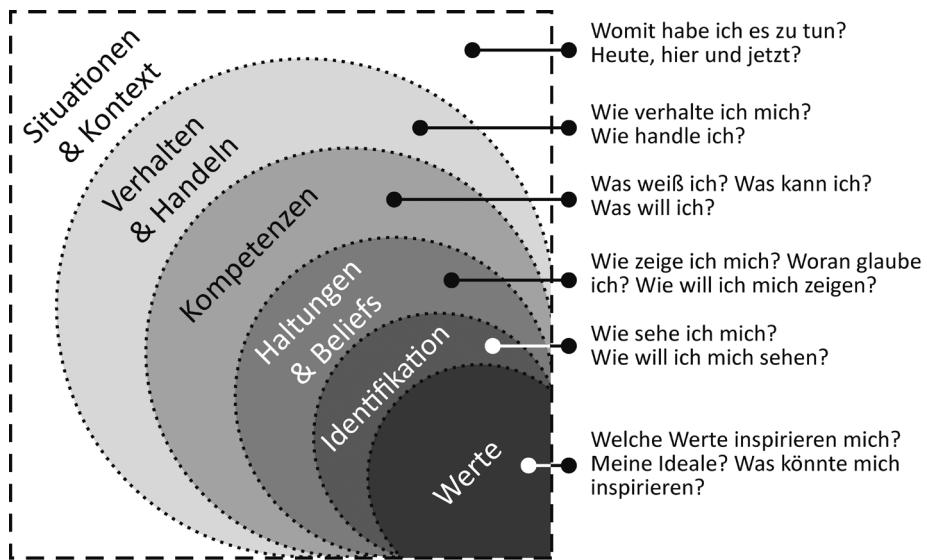


Abbildung 2: Kernelemente der Reflexion und Proflexion (in Anlehnung an Wiesner, Schreiner, Breit & Lücken, 2020, S. 172)

Das Modell (Abbildung 2) ermöglicht neue „Perspektiven aus der Symbiose aus Retrospektive und Prospektive“ (Rauscher, 2020). Bedingung jedes Mentorings ist „das Erkennen, das Erspüren, das Erleben von Werten“ (Längle, 2003b, S. 49). Lehrperson-Sein ist entscheidendes Sein (Jaspers, 1984), die Basis sind Werte. Als Beispiel und Anregung kann hier u. a. erwähnt werden, dass nach Adler (1927a) der Universalismus wie auch das Wohlwollen für die Bewegung und die Ausrichtung auf das Gemeinschaftsgefühl (Adler, 1933, S. 34 f.) stehen, indem die jeweilige Ausprägung von Verbundenheit mit und die „Einfühlung“ (Adler, 1927a, S. 24) in andere sich in der „psychische[n] Struktur niederschlägt“ (Altmeier & Thomä, 2006, S. 4). Die eigene Bezogenheit kann nun die Ausrichtung der Wertedimensionen Macht, Leistung und Hedonismus in einem Übermaß betonen, wodurch „die Mitmenschen [zum] Objekt“ (Adler, 2009, S. 119) werden und „menschliche Phänomene“ (Berger & Luckmann, 1966, S. 94) dabei so behandelt werden, „als ob sie Dinge wären“ (ebd., S. 95). Ein Macht- und Leistungsstreben „nach eigener Geltung auf Kosten anderer“ (Adler, 2009, S. 119) sowie (ausgeprägte) „Entwertungstendenz[en]“ (ebd., S. 176)²¹ stattfinden können. Auch Frankl (1948, S. 46) warnte vor einer „einseitigen Intellektualisierung und Rationalisierung in Hinsicht auf das Wesen des Menschen“. Eine Distanzierung vom Zwischenmenschlichen, der Kooperation und dem Gemeinschaftssinn führt aus dieser Perspektive heraus zu einer Selbsterhöhung (self-enhancement, Schwartz, 1992, S. 43; Nicolay, 2005) durch eine „Eigendrehung“ (Riemann, 1975, S. 20) und zu einer „Verdinglichung“

21 Entwertung ist nach Adler (1927, S. 176 f.) der Versuch, das Gefühl der Überlegenheit dadurch herzustellen, indem andere und ihre Bedeutung herabgesenkt werden.

(Berger & Luckmann, 1966, S. 94), „Vergegenständlichung“ (ebd., S. 95) und Versachlichung der sozialen, „humanen Welt“ (ebd.)²².

Die Verdinglichung kann dabei als „äußerste[r] Schritt des Prozesses der Objektivation“ (ebd.) verstanden werden, als „ein Schritt, durch den die objektivierte Welt ihre Begreifbarkeit als eines menschlichen Unterfangens verliert und als außermenschliche, als nicht humanisierbare, starre Faktizität fixiert wird. [...] Menschliche Sinnhaftigkeit wird nicht mehr als weltschöpferisch, sondern als Geschöpf der ‚Natur der Dinge‘ aufgefasst“ (ebd.). Im Mentoring würden somit die innere Haltung und die zugrunde liegenden Werte im Sinne Adlers (1927) wiederkehrend reflektiert werden, damit z. B. „das Kind nicht als Objekt, sondern als Subjekt, als [...] Mitmensch betrachtet“ (ebd., S. 188) wird.

Als weiteres Beispiel und zur Anregung soll hier auf die Erfassung der „Organisationskultur (Q-Kult)“ (Kurz, Ittner & Landwehr, 2016, S. 2) auf Basis von Werten eingegangen werden. Bei Q-Kult sollen die jeweilige schuleigene Schulkultur erhoben und „Kulturtypen“ (ebd., S. 3) im Sinne von Dimensionen interpretiert werden. Die Herangehensweise basiert auf Quinn & Cameron (1983), welche auf Grundlage des Ansatzes der Messung von organisationaler Effektivität (Cameron, 1978) und einem räumlichen Modell für Kriterien der organisationalen Effektivität (Quinn & Rohrbaugh, 1983) ein Konzept von „Vier Modelle[n] [als Ausrichtungen] von Werten zur Effektivität“ (Quinn & Cameron, 1983, S. 42) postulieren. In dem 1983 entworfenen Modell wird u. a. das sogenannte Feld der „Internal Process Model“ (Quinn & Cameron, 1983, S. 42) auf Grundlage einer Analyse von Fachliteratur aus der Organisationsentwicklung benannt, die Ausrichtung weist auf den Quadranten der empirisch belegten Wertedimensionen Universalität und Tradition von Schwartz (1992) hin. Cameron & Quinn (2011) verändern dieses Feld jedoch in ihrer späteren Veröffentlichung zu „Hierarchy“ (ebd., S. 39; „Hierarchie“; Kurz et al., 2016, S. 3), ohne auf die empirische Werteforschung oder andere analytische Wertetheorien zu referenzieren bzw. diese miteinzubeziehen²³. Die auf Basis einer langen Tradition der Werteforschung vorzufindenden Werte in diesem Quadranten von Cameron & Quinn (2011) führen dazu, dass nun das Feld „Hierarchy“ durch die Werte des Universalismus und der Tradition repräsentiert wird. Hervorzuheben ist dabei, dass in den ersten Ansätzen von Quinn & Cameron (1983) noch eine stimmige und sehr ähnliche Ausrichtung im Vergleich zur Werteforschung und zur Systemtheorie nach Parsons (1951) vertreten wurde²⁴.

Lukas (1986) entwickelte vier Verfahrensweisen, die in der hier vorgelegten Abwandlung für das Mentoring herangezogen und aufgegriffen werden können: a) „Werte aufzeigen“ (ebd., S. 172) meint eine wahrhafte „Anerkennung“ (ebd.), ein Ausdrücken ehrlicher

22 Berger & Luckmann (1966, S. 95) schreiben dazu: „Eine verdinglichte Welt ist per definitionem eine enthumanisierte Welt.“ Verdinglichung ist eine bewusste „Modalität der Objektivation der menschlichen Welt durch den Menschen“ (ebd., S. 96). Der Mensch „ist paradoxeise dazu fähig, eine Wirklichkeit hervorzubringen, die ihn verleugnet“ (ebd.) durch seine Werte und deren Ausrichtungen, Bewegungen und Bezogenheiten.

23 Es erfolgte 2011 auch keine Einbeziehung von analytischen, erfahrungsbezogenen oder empirisch fundierten Konzepten wie beispielsweise von Adler (1927a, 1927b, 1937), Fiedler (2003, 2017), Nicolay (2005), Parsons (1951, 1975, 1976, 1977), Parsons, Bales & Shils (1953), Perls (1950), Riemann (1975), Schultz-Hencke (1931, 1940, 1942) u. a. m. Vom Programm Q-Kult wird diese willkürliche Zuweisung und Umbenennung unkritisch übernommen, wodurch die Ausrichtungen inkonsistent zu den Erkenntnissen der empirischen Werteforschung werden.

24 Eine noch hohe Ähnlichkeit zur Werteforschung besteht bei Quinn & Cameron (1983) und Quinn & Rohrbaugh (1983), da beide Publikationen maßgeblich bei der Strukturierung der Felder auf Parsons (1951, 1967, 1976) sowie auf Lyden (1975) aufbauen.

und „echt gemeinter Hochachtung“ gegenüber den Fähigkeiten der Mentees, b) mit „Sinn aufzeigen“ (ebd.) sind behutsame Hinweise auf etwas „Sinnvolles oder Gutes“ gemeint, da Hinweise von Außenstehenden oftmals leichter zu entdecken sind als durch die Betroffenen, c) „Rest aufzeigen“ (ebd., S. 173) meint das Aufzeigen von Chancen neben Irritationen oder Erfahrung von Leid, also die „Rettung des Rests“ (ebd.) und die Ergründung des Expansionsfähigen d) bezieht sich auf das „Perspektiven aufzeigen“ (ebd., S. 171) durch Impulse und ein gemeinsames Suchen und Finden von Möglichkeiten.

Für das Mentoring kann als Empfehlung dazu formuliert werden, dass ein kritisches „Hinterfragen“ (Wiesner & Dammerer, 2020, S. 250) und ein reflexives Bewusst-Sein für Werte und Sinn sowohl für deren Ausrichtungen als auch für ein fundiertes und professionelles Verständnis von Werten und Sinn als unerlässlich erscheinen (Schlick & Wipperfürth, 2019), auch um »Werte- und Kulturtheorien« und auch »Schul- und Unterrichtskulturen« kritisch hinterfragen zu können.

9 Ausblick und Conclusio

Es gehört zum Wesen einer wissenschaftlichen Entwicklung, daß sie zugleich mit ihrer Ausbreitung auch das ihr entgegengesetzte Denken fördert, und je mehr eine Theorie an Boden gewinnt, desto mehr ruft sie ihre eigenen Gegenspieler hervor. Es ist, als genüge es dem menschlichen Forschergeist nicht, einen Schimmer der Wahrheit zu finden, ohne zugleich auch die Grenze zu erfahren, an welcher dieser Schimmer wieder erlischt (Lukas, 1981, S. 113).

Ohne Orientierung, „ohne Richtung, ohne Sinn ist keine Handlung möglich“ schreibt Adler (1937, S. 182), denn das Denken und Handeln stehen im Einklang mit der „grundlegenden persönlichen Ausrichtung“ (Nicolay, 2005, S. 526). Auch nach Spranger (1922, S. 114) formen sich immer „bestimmte Sinn- und Werterichtungen in [...] einer Struktur“ heraus, wodurch Wertorientierungen und Lebenswerte entstehen, die unser Handeln und Verhalten leiten. Werte und Sinn verweisen dabei meist wie ein „Pfeil auf Entwicklung und Werden“ (Längle, 2005), dabei nehmen Werte und Sinn „Bezug auf eine Grundstruktur von Sein“ (ebd.), wodurch immer „eine Richtung ein[ge]schlagen“ (ebd.) wird (Wiesner, 2019a). In jeder Struktur gibt es vielfältige Ausrichtungen an unterschiedlichen Werten und Sinnorientierungen, diese verlangen im Grunde eine „Elastizität“ (Frankl, 1946, S. 91), um auch elastische Adaptionen von Werten durch transformatives (Um-)Lernen zu ermöglichen (Mezirow, 1981, 1991).

Mit dem Blick auf das Mentoring geht es dabei nicht um ein „Oktroi“ (Frankl, 1946, S. 9; Lukas, 1998), also Werte und Sinnorientierung sollen niemals vorgeschrieben oder aufgezwungen werden oder auch jede Form von Abhängigkeitsverhältnis ist zu reflektieren. Es geht um ein reflexives „Bewusstwerden der eigenen Werte und [um] einen Prozess der je persönlichen Anverwandlung von berufstypischen Werten“ (Schlick & Wipperfürth, 2019, S. 445). Sinn- und Werterfahrung wirken sich nicht nur „auf die körperliche und seelische Gesundheit aus“ (Nicolay, 2005, S. 511), sondern führen zu einer Kohärenz in der Wahrnehmung und im Erleben und ermöglichen durch eine reflexive „Selbstdistanzierung“ (ebd., S. 513) die „Bewältigung von Stressoren“ (ebd., S. 511). Im Konnex von Haltung, Ausrichtung und Lehrperson-Sein ist ein Verständnis von Sinn und Werten grundlegend für jedes

Mentoring. Mentoring soll im Besonderen dazu beitragen, ein Wert- und Sinnerleben durch einen „offenen, dialogischen Austausch“ (Längle, 2003, S. 27) mit der Welt, mit den Aufgaben, mit den Veränderungen, mit anderen und durch ein aktives, emanzipatives, reflexives und proflexives Sich-Bilden ermöglichen.

Zusammenfassend kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass die analytische Theorie der Lebensformen nach Spranger (1922), die darauf aufbauenden empirischen Studien von Allport & Vernon (1931) sowie die empirisch fundierte Wertetheorie nach Schwartz (1992) und die aus der Logotherapie und Existenzanalyse fundierte Theorie der Wertegruppierungen nach Frankl (1946) sowie das Modell der Feldtransformation (Wiesner, 2019b) in einem hohen Maße harmonieren und »Zusammenstimmen« (lat. symphonia; ital. sinfonia). Auch korrespondiert die Struktur der Werte (Abbildung 1) mit den grundlegenden Funktionen der Struktur der komplexen Systemtheorie von Parsons (1951, 1977; Wiesner, 2019a).

Literaturverzeichnis

- Ackernknecht, L. K. (1982). Individualpsychologische Kinder- und Jugendpsychotherapie. München: E. Reinhardt.
- Adler, A. (1927a). Menschenkenntnis (Aufl. 1971). Frankfurt: Fischer.
- Adler, A. (1927b). Praxis und Theorie der Individualpsychologie. Vorträge zur Einführung in die Psychotherapie für Ärzte, Psychologen und Lehrer. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Adler, A. (1928). Über den Nervösen Charakter. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-99709-9>
- Adler, A. (1933). Der Sinn des Lebens. Frankfurt: Fischer.
- Adler, A. (1937). Lebensprobleme: Vorträge und Aufsätze (Aufl. 1994). Frankfurt: Fischer.
- Adler, A. (2009). Bolschewismus und Seelenkunde (1918). In A. Bruder-Bezzel (Hrsg.), *Gesellschaft und Kultur (1897-1937)*. (S. 111–119). Abgerufen von <http://public.ebook-central.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=2041862>
- Aebli, H. (1980). Denken: Das Ordnen des Tuns. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Allport, G. W & Vernon, P. E. (1931). Study of values. Boston: Houghton Mifflin.
- Allport, Gordon W. (1970). Gestalt und Wachstum in der Persönlichkeit. Meisenheim: Hain.
- Altmeyer, M. & Thomä, H. (2006). Psychoanalyse und Intersubjektivität. In M. Altmeyer & H. Thomä (Hrsg.), *Die vernetzte Seele: Die intersubjektive Wende in der Psychoanalyse* (S. 7–31). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Antonovsky, A. (1993). Complexity, conflict, chaos, coherence, coercion and civility. *Social Science & Medicine*, 37(8), 969–974. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(93\)90427-6](https://doi.org/10.1016/0277-9536(93)90427-6)
- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11(1), 11–18. <https://doi.org/10.1093/heapro/11.1.11>
- Antonovsky, A. (1997). Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit (N. Schulte, Übers.). Tübingen: dgvt.
- Bateson, G. (1985). Ökologie des Geistes: Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt: Suhrkamp.
- Battista, J. & Almond, R. (1973). The Development of Meaning in Life. *Psychiatry*, 36(4), 409–427. <https://doi.org/10.1080/00332747.1973.11023774>
- Becher, E. (1917). Hermann Lotze und seine Psychologie. *Die Naturwissenschaft*, 20(5), 325–334.

- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966). Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie (Aufl. 2018). Frankfurt: Fischer.
- Bilsky, W. (2005). Werte und Werthaltungen. In H. Weber & T. Rammsayer (Hrsg.), *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und differentiellen Psychologie* (S. 298–304). Göttingen: Hogrefe.
- Bilsky, W. & Schwartz, S. H. (1994). Values and personality. European Journal of Personality, 8(3), 163–181. <https://doi.org/10.1002/per.2410080303>
- Böckmann, W. (1980). Sinn-orientierte Leistungsmotivation und Mitarbeiterführung: Ein Beitrag der humanistischen Psychologie, insbesondere der Logotherapie nach Viktor E. Frankl. Stuttgart: Enke.
- Böckmann, W. (1981). Das Sinn-System: Psychotherapie des Erfolgsstrebens und der Misserfolgsangst. Düsseldorf: Econ Verlag.
- Böckmann, W. (1988). Logotherapie als Sinn-Theorie. Vom Sinn der Arbeit. In A. Längle (Hrsg.), *Entscheidung zum Sein: Viktor E. Frankls Logotherapie in der Praxis* (Originalausg., S. 135–154). München: Piper.
- Böckmann, W. (1989). Sinn und Selbst: Wege zur Selbst-Erkenntnis. Weinheim: Beltz.
- Bonfadelli, H. & Jarren, O. (Hrsg.). (2001). *Einführung in die Publizistikwissenschaft*. Bern: Haupt.
- Box, G. E. P. & Draper, N. R. (1987). Empirical model-building and response surfaces. New York: Wiley.
- Box, G. E. P. & Draper, N. R. (2007). Response surfaces, mixtures, and ridge analyses (2nd ed). Hoboken, N.J: John Wiley.
- Brugger, W. & Schöndorf, H. (2010). Philosophisches Wörterbuch. München: Harl Alber Verlag.
- Burmeister, M. (2019). Navigationssystem Werteorientierung in der Mitarbeiterführung: Subjektivierung der Werte. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23063-0>
- Cameron, K. (1978). Measuring Organizational Effectiveness in Institutions of Higher Education. *Administrative Science Quarterly*, 23(4), 604. <https://doi.org/10.2307/2392582>
- Cameron, K. S. & Quinn, R. E. (2011). Diagnosing and Changing Organizational Culture. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cieciuch, J., Davidov, E., Vecchione, M. & Schwartz, S. H. (2014). A Hierarchical Structure of Basic Human Values in a Third-Order Confirmatory Factor Analysis. *Swiss Journal of Psychology*, 73(3), 177–182. <https://doi.org/10.1024/1421-0185/a000134>
- Cieciuch, J., Döring, A. K. & Harasimczuk, J. (2013). Measuring Schwartz's values in childhood: Multidimensional scaling across instruments and cultures. *European Journal of Developmental Psychology*, 10(5), 625–633. <https://doi.org/10.1080/17405629.2012.707779>
- Cieciuch, J. & Schwartz, S. H. (2017). Values. In V. Zeigler-Hill & T. K. Shackelford (Hrsg.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences* https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_1509-1
- Cieciuch, J., Schwartz, S. H. & Davidov, E. (2015). Values, Social Psychology of. In International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (S. 41–46). <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.25098-8>
- Covey, S. R. (1990). The 7 Habits of Highly Effective People. Powerful Lessons in Personal Change. New York: Fireside.

- Covey, S. R. (2018). Die 7 Wege zur Effektivität: Prinzipien für persönlichen und beruflichen Erfolg (51., überarbeitete Auflage; A. Roethe, I. Pross-Gill & N. Bertheau, Übers.). Offenbach: GABAL.
- Döring, A. K., Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Groenen, P. J. F., Glatzel, V., Harasimczuk, J., ... Bilsky, W. (2015). Cross-cultural evidence of value structures and priorities in childhood. *British Journal of Psychology*, 106(4), 675–699. <https://doi.org/10.1111/bjop.12116>
- Durkheim, É. (1968). Die elementaren Formen des religiösen Lebens (L. Schmidts, Übers.). Berlin: Verlag der Weltreligionen.
- Ehrenfels, C. (1897). System der Werttheorie. Allgemeine Werttheorie, Psychologie des Begehrrens (Bd. 1). Leipzig: Reisland.
- Ehrenfels, C. (1982). *Philosophische Schriften: Werttheorie* (R. Fabian, Hrsg.). München: Philosophia.
- Erpenbeck, J. (2018). Wertungen, Werte – Das Buch der Grundlagen für Bildung und Organisationsentwicklung. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-54777-9>
- Fiedler, P. (2003). Integrative Psychotherapie bei Persönlichkeitsstörungen (2., unveränd. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Fiedler, P. (2017). Bedeutung der Komorbiditätsforschung für die Behandlungsplanung bei Persönlichkeitsstörungen. Persönlichkeitsstörungen: Theorie und Therapie, Integration von Schulen in der Diagnostik und Behandlung von Persönlichkeitsstörungen. (1), 3–13.
- Fischer, F. (1985). Proflexion – Logik der Menschlichkeit. Wien München: Löcker.
- Fischer, F. (2007). Proflexion und Reflexion. Philosophische Übungen zur Eingewöhnung der von sich reinen Gesellschaft. Wien: Passagen.
- Fischer, W. (2018). Eine andere Wirklichkeit. Eine „toltekische“ Sicht auf die Proflexion. In T. Altfelix, R. Aulke, H. Freter & R. Semler (Hrsg.), *Bildung und Proflexion* (S. 84–103). Berlin Münster: LIT.
- Fischer-Buck, A. (2004). Franz Fischer 1929–1970. Ein Leben für die Philosophie. Wien/München: R. Oldenbourg.
- Fissen, H.-J. (1998). Persönlichkeitspsychologie: Auf der Suche nach einer Wissenschaft: ein Theorienüberblick (4., überarbeitete und erw. Aufl.). Göttingen; Seattle: Hogrefe.
- Frankl, V. E. (1946). Ärztliche Seelsorge: Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse. Frankfurt: Fischer.
- Frankl, V. E. (1948). Der unbewusste Gott: Psychotherapie und Religion (7. Aufl. 1988). München: Dt. Taschenbuch-Verl.
- Frankl, V. E. (1949a). Der unbedingte Mensch. Metaklinische Vorlesung. Hervorgegangen aus einem Semestralkolloq an der Universität Wien 1949 unter dem Titel „Das Leib-Seele-Problem und das Problem der Willensfreiheit im Lichte klinischer Forschung“. In Der leidende Mensch (Aufl. 1984, S. 65–160). Bern: Hogrefe.
- Frankl, V. E. (1949b). Homo patiens (Versuch einer Pathodizee). Hervorgegangen u. a. aus Vorlesungen 1949/1950 unter den Titeln „Ontologie des leidenden Menschen“ und „Systeme und Probleme der Psychotherapie“. In Der leidende Mensch (Aufl. 1984, S. 161–241). Abgerufen von <https://www.hogrefe.ch/shop/der-leidende-mensch-88786.html> (23.02.2020)
- Frankl, V. E. (1951). Logos und Existenz (Paul Polak gewidmet). In Der Wille zum Sinn (Aufl. 2012, S. 67–107). Bern: Huber.

- Frankl, V. E. (1960). Irrwege seelenärztlichen Denkens (aus „Der Nervenarzt“, 31 Jg., 9. H., 1960). In Der leidende Mensch (Aufl. 1984, S. 20–32). Abgerufen von <https://www.hogrefe.ch/shop/der-leidende-mensch-88786.html> (23.02.2020)
- Frankl, V. E. (1968). Über Logotherapie (Erweiterte Fassung von Vorträgen, die an der Medizinischen Universitätsklinik Erlangen, 1968 und an der Psychiatrischen Universitätsklinik Hamburg, 1970 gehalten wurden. In Der Wille zum Sinn (Aufl. 2012, S. 11–32). Bern: Huber.
- Frankl, V. E. (1972). Der Wille zum Sinn (Vortrag 6. Januar 1970 an der Loyola University von Chicago anlässlich der Verleihung des Ehrendoktorats). In Der Wille zum Sinn (Aufl. 2012, S. 11–32). Bern: Huber.
- Frankl, V. E. (1973). Liebe und Sex (deutsche Übersetzung). In Der leidende Mensch (Aufl. 1984, S. 51–63). Bern: Hogrefe.
- Frankl, V. E. (1976). Das Leiden am sinnlosen Leben (Festvortrag, gehalten anlässlich der Verleihung des Donauland-Sachbuchpreises am 8. November 1976 im Zeremoniensaal der Wiener Hofburg). In Der Wille zum Sinn (Aufl. 2012, S. 185–192). Bern: Huber.
- Frankl, V. E. (2007). Ärztliche Seelsorge: Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse. Mit den „Zehn Thesen über die Person“ (erweiterte Auflage). Frankfurt: Fischer.
- Frankl, V. E. (2012). Determinismus und Humanismus. In Der Wille zum Sinn (6. Aufl., S. 121–136). Bern: Huber.
- Frey, D. (Hrsg.). (2016). *Psychologie der Werte: Von Achtsamkeit bis Zivilcourage – Basiswissen aus Psychologie und Philosophie*. Berlin Heidelberg: Springer.
- Frühwirth, G. (2020). Selbstbestimmt unterrichten dürfen – Kontrolle unterlassen können: Der Motivationsstil von Mentorinnen und Mentoren in Schulpraktika. Abgerufen von <http://link.springer.com/10.1007/978-3-658-29071-9>
- Gasiet, S. (1981). Menschliche Bedürfnisse. Eine theoretische Synthese. Frankfurt/Main; New York: Campus-Verlag.
- Graff, E. G. (1840). Althochdeutscher Sprachschatz oder Wörterbuch der althochdeutschen Sprache (Bd. 5). Berlin: Commission der Nikolaischen Buchhandlung.
- Gregorzewski, M., Schratz, M. & Wiesner, C. (2018). Exploring the Personal Mastery of Educational Leaders: FieldTransFormation360 and its Validation in the Austrian Leadership Academy. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 8(3), 59–78.
- Habermas, J. (1981). Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. 1: Handlungsrationale und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hofmann, F. (2017). Wie wird man ein König? Überlegungen zur Struktur von Fort- und Weiterbildung zur Entwicklung von Könnerschaft. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7(2), 147–164. <https://doi.org/10.1007/s35834-017-0184-5>
- Husserl, E. (1950). Vorlesungen über Ethik und Wertlehre (1908–1914) (U. Melle, Hrsg.). Dordrecht: Kluwer.
- Jaspers, K. (1984). Der philosophische Glaube angesichts der Offenbarung. München, Zürich: Piper.

- Kant, I. (1786). *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* (10.). Riga: J. F. Hartknoch.
- Kierkegaard, S. (1923). *Die Tagebücher: Erster Band 1834—1848*. (T. Haecker, Hrsg.). Innsbruck: Brenner-Verlag.
- Kilmann, R. H. (1975). A Scaled-Projective Measure of Interpersonal Values. *Journal of Personality Assessment*, 39(1), 34–40. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa3901_6
- Kohlberg, L. (1971). From IS to OUGHT: How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get Away with It in the Study of Moral Development. In T. Mischel (Hrsg.), *Cognitive Development and Epistemology* <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-498640-4.50011-1>
- Kohlberg, L. (1984). Essays on moral development: Vol. 2. The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages. San Francisco: Harper & Row.
- Kolbe, C. (2010). Wie wirken Gruppen? Ängstliche, depressive, histrionische sowie narzistische Gruppen und ihre Rückwirkung auf den Leiter – ein Beitrag auf der Basis der existenzanalytischen Strukturtheorie. *Existenzanalyse*, 1(27), 4–10.
- Kolbe, C. (2014). Person und Struktur. Menschsein im Spannungsfeld von Freiheit und Gebundenheit. *Existenzanalyse*, 2(31), 32–40.
- Korthagen, F. A. J. (1993). Two modes of reflection. *Teaching and Teacher Education*, 9(3), 317–326. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(93\)90046-J](https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)90046-J)
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47–71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- Krebs, O. (1897). Der Wissenschaftsbegriff bei Hermann Lotze. Zürich: Geibel.
- Kurz, S., Ittner, H. & Landwehr, N. (2016). Analyse der schulischen Qualitätskultur mit dem Q-KULT Instrument: HANDREICHUNG. ARQA-VET.
- Kurz, W. (2011). Sinn und Lebensqualität – Das Sinnbedürfnis in Relation zu den Grundbedürfnissen. In O. Zsok (Hrsg.), *Du kannst dem Sinn nicht ausweichen. Existenz als Herausforderung für den Einzelnen und für die Gesellschaft* (S. 25–38). Fürstenfeldbruck: Logos und Ethos.
- Lammers, M. (2016). Emotionsbezogene Psychotherapie von Scham und Schuld: Das Praxishandbuch. Stuttgart: Schattauer.
- Längle, A. (1999). Was bewegt den Menschen? Die existentielle Motivation der Person. *Existenzanalyse*, (3), 18–29.
- Längle, A. (2000). Die „Personale Existenzanalyse“ (PEA) als therapeutisches Konzept. In A. Längle (Hrsg.), *Praxis der personalen Existenzanalyse* (S. 9–37). Wien: Facultas.
- Längle, A. (2003a). Emotion und Existenz. In *Emotion und Existenz* (S. 27–42). Wien: Facultas-Univ.-Verl.
- Längle, A. (2003b). Wertberührung – Bedeutung und Wirkung des Fühlens in der existenzanalytischen Therapie. In A. Längle (Hrsg.), *Emotion und Existenz*. Wien: Facultas.
- Längle, A. (2004). Person, System und Sinn – Existenz zwischen Chaos und Ordnung. In A. Von Schlippe & W. Kriz (Hrsg.), *Personenzentrierung und Systemtheorie. Perspektiven für psychotherapeutisches Handeln*. (S. 177–191). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Längle, A. (2005). Das Sinnkonzept V. Frankls – ein Beitrag für die gesamte Psychotherapie. In H. G. Petzold & I. Orth (Hrsg.), *Sinn, Sinnerfahrung, Lebenssinn in Psychologie und Psychotherapie* (Bd. 2, S. 403–460). Bielefeld: Aisthesis.
- Längle, A. (2008). Existenzanalyse als Menschenbild – Verständnis und Zugang zum Menschsein. In A. Längle & A. Holzhey-Kunz (Hrsg.), *Existenzanalyse und Daseinsanalyse* (S. 23–70). Wien: Facultas.

- Längle, A. (2009a). Anthropologie, existenzanalytische. In G. Stumm & A. Pritz (Hrsg.), *Wörterbuch der Psychotherapie* (S. 39–39). Vienna: Springer.
- Längle, A. (2009b). Das eingefleischte Selbst. Existenz und Psychosomatik. Existenzanalyse, 2(26), 13–34.
- Leinfelder, R. (2018). Ein integratives Wissenschafts- und Bildungskonzept. Zeitschrift für Schule, Pädagogik und Gesellschaft, (3), 8–14.
- Lotze, H. (1856). Mikrokosmos: Ideen zur Naturgeschichte und Geschichte der Menschheit. Versuch einer Anthropologie (Bd. 1). Leipzig: Hirzel.
- Lotze, H. (1857). Streitschriften. Leipzig: Hirzel.
- Lotze, H. (1883). Grundzüge der Metaphysik. Dictate aus den Vorlesungen. Leipzig: Hirzel.
- Lukas, E. (1981). Menschenbild und Methoden der Frankl'schen Logotherapie*. Fortschritte der Neurologie · Psychiatrie, 49(03), 113–120. <https://doi.org/10.1055/s-2007-1002314>
- Lukas, E. (1986). Von der Trotzmacht des Geistes. Menschenbild und Methoden der Logotherapie. Freiburg: Herder.
- Lukas, E. (1994). Geborgensein – worin? Logotherapeutische Leitlinien zur Rückgewinnung des Urvertrauens (2. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Lukas, E. (1998). Lehrbuch der Logotherapie: Menschenbild und Methoden. München: Profil-Verl.
- Lukas, E. (2012). Zur Validierung der Logotherapie. In V. E. Frankl (Hrsg.), *Der Wille zum Sinn* (6. Aufl., S. 225–253). Bern: Huber.
- Lyden, F. J. (1975). Using Parsons' Functional Analysis in the Study of Public Organizations. Administrative Science Quarterly, 20(1), 59. <https://doi.org/10.2307/2392123>
- MacKenzie, M. J. & Baumeister, R. F. (2014). Meaning in Life: Nature, Needs, and Myths. In A. Bathhyany & P. Russo-Netzer (Hrsg.), *Meaning in Positive and Existential Psychology* (S. 3925–3937). New York: Springer.
- Maletzke, G. (1998). Kommunikationswissenschaft im Überblick. Grundlagen, Probleme, Perspektiven. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Maslow, A. H. (1966). Comments on Dr. Frankl's Paper. Journal of Humanistic Psychology, 6(2), 107–112. <https://doi.org/10.1177/002216786600600202>
- Meinong, A. (1894). Psychologisch Ethische Untersuchungen zur Werth-Theorie. Graz.
- Meinong, A. (1923). Zur Grundlegung der allgemeinen Werttheorie. Graz: Leuschner & Lubensky.
- Mezirow, J. (1981). A Critical Theory of Adult Learning and Education. Adult Education, 32(1), 3–24. <https://doi.org/10.1177/074171368103200101>
- Mezirow, J. (1991). Transformative Dimensions of Adult Learning. San Francisco: Jossey-Bass.
- Millon, T. (1990). Toward a new personology: An evolutionary model. New York: Wiley & Sons.
- Millon, T. (2011). Disorders of personality: Introducing a DSM/ICD spectrum from normal to abnormal (3rd ed). Hoboken, N. J.: John Wiley.
- Möltner, V. & Happ, T. (2019). Lernen mit innerer Zustimmung. Erziehung und Unterricht, 5–6(149), 412–419.
- Morris, C. (1956). Varieties of Human Value. Cambridge: University of Chicago Press.
- Nicolay, L. (2005). Der Sinn des Lebens „sub specie aeternitatis“ – Perspektiven der Individualpsychologie. In H. G. Petzold & I. Orth (Hrsg.), *Sinn, Sinnerfahrung, Lebenssinn in Psychologie und Psychotherapie* (Bd. 2, S. 511–534). Bielefeld: Aisthesis.

- Nielsen, T. W. (2014). Finding the Keys to Meaningful Happiness: Beyond Being Happy or Sad is to Love. In A. Batthyany & P. Russo-Netzer (Hrsg.), *Meaning in Positive and Existential Psychology* <https://doi.org/10.1007/978-1-4939-0308-5>
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (1. Aufl., S. 70–182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Parsons, T. (1951). *The social system*. New York: Free Press.
- Parsons, T. (1967). *Sociological theory and modern society*. New York: Free Press.
- Parsons, T. (1975). *Gesellschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Parsons, T. (1976). Grundzüge des Sozialsystems. In Zur Theorie sozialer Systeme. Herausgegeben und eingeleitet von Stefan Jensen. (S. 161–274). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Parsons, T. (1977). *Social Systems and the Evolution of Action Theory*. New York: Free Press.
- Parsons, T., Bales, R. & Shils, E. (1953). *Working Papers in the Theory of Action*. New York: Free Press.
- Patry, J.-L. & Weyringer, S. (2009). Transdisziplinarität bei der Unterrichtsmethode „Values and Knowledge Education“: Grundlagen und die Beziehung zwischen Sein und Sollen. *Itdb – inter- und transdisziplinäre bildung*, (1), 45–56.
- Perls, L. (1950). The Psychoanalyst and the Critic. *Complex*, (2), 41–47.
- Petzold, H. G. (2003). *Integrative Therapie: Modelle, Theorien und Methoden für eine schulenübergreifende Psychotherapie*. Paderborn: Junfermann.
- Petzold, H. G. (2016). Konnektivierung, Integration, Pluralität – Auswirkungen der Moderne auch im psychotherapeutischen Feld. *POLYLOGE*, (25), 1–65.
- Petzold, H. G. & Orth, I. (2005). Sinn, Sinnerfahrung, Sinnstiftung als Thema der Psychotherapie heute – Einige kritische Reflexionen. In H. G. Petzold & I. Orth (Hrsg.), *Sinn, Sinnerfahrung, Lebenssinn in Psychologie und Psychotherapie* (Bd. 2, S. 23–56). Bielefeld: Aisthesis.
- Pleger, W. (2017). Der kategorische Imperativ (Kant). In W. Pleger, *Das gute Leben* (S. 94–101). https://doi.org/10.1007/978-3-476-04483-9_12
- Quinn, R. E. & Cameron, K. (1983). Organizational Life Cycles and Shifting Criteria of Effectiveness: Some Preliminary Evidence. *Management Science*, 29(1), 33–51. <https://doi.org/10.1287/mnsc.29.1.33>
- Quinn, R. E. & Rohrbaugh, J. (1983). A Spatial Model of Effectiveness Criteria: Towards a Competing Values Approach to Organizational Analysis. *Management Science*, 29(3), 363–377. Abgerufen von <http://www.jstor.org/stable/2631061> (23.02.2020)
- Raskob, H. (2005). *Die Logotherapie und Existenzanalyse Viktor Frankls. Systematisch und kritisch*. Wien: Springer.
- Rauscher, E. (2020, April 13). Vorwärtsleben – Wer nur nach hinten denkt, vergreist. Wer nur nach vorne hofft, erlahmt. Wer das Alte denkt und das Neue tut, bewegt.
- Reitinger, C. (2018). *Zur Anthropologie von Logotherapie und Existenzanalyse*. Wiesbaden: Springer.
- Riemann, F. (1975). *Grundformen der Angst. Eine tiefenpsychologische Studie*. München: Reinhardt.
- Riemeyer, J. (2007). *Die Logotherapie Viktor Frankls und ihre Weiterentwicklungen*. Bern: Huber.

- Roth, H. (1971). Pädagogische Anthropologie. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungsanthropologie. (Bd. 2). Hannover: Schroedel.
- Sagan, L. A. (1992). Die Gesundheit der Nationen: Die eigentlichen Ursachen von Gesundheit und Krankheit im Weltvergleich. Reinbek: Rowohlt.
- Schaefer, H. (1992). Modelle in der Medizin: Mit einer historischen Einleitung von Dietrich von Engelhardt. Abgerufen von <http://link.springer.com/openurl?genre=book&isbn=978-3-540-55153-9> (23.02.2020)
- Schlick, C. (2017). Was meinem Leben echten Sinn gibt. Scorpio Verlag.
- Schlick, C. & Wipperfürth, M. (2019). Das Modell einer sinnorientierten Wertedynamik. Erziehung und Unterricht, 5–6(149), 443–458.
- Schmidt, H. & Schischkoff, G. (Hrsg.). (1965). *Philosophisches Wörterbuch. Begründet von Heinrich Schmidt.* (S. 17.). Stuttgart: Kröner.
- Schratz, M., Iby, M. & Radnitzky, E. (2000). Qualitätsentwicklung – Verfahren, Methoden, Instrumente. Weinheim: 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.* (S. 221–262). Abgerufen von <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-2>
- Schultz-Hencke, H. (1931). Schicksal und Neurose. Versuch einer Neurosenlehre vom Bewusstsein her. Jena: Fischer.
- Schultz-Hencke, H. (1940). Der gehemmte Mensch. Entwurf eines Lehrbuches der Neo-Psychoanalyse. Stuttgart: Thieme.
- Schultz-Hencke, H. (1942). Die Struktur der Psychose. Zeitschrift für die gesamte Neurologie und Psychiatrie, 175(1), 409–458. <https://doi.org/10.1007/BF02868132>
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. In Advances in Experimental Social Psychology (Bd. 25, S. 1–65). [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60281-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6)
- Schwartz, S. H. (1994). Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values? Journal of Social Issues, 50(4), 19–45. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1994.tb01196.x>
- Schwartz, S. H. (2006). A Theory of Cultural Value Orientations: Explication and Applications. Comparative Sociology, 2–3(5), 137–182.
- Schwartz, S. H. & Bilsky, W. (1987). Toward A Universal Psychological Structure of Human Values. Journal of Personality and Social Psychology, 3(53), 550–562.
- Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., ... Konty, M. (2012). Refining the theory of basic individual values. Journal of Personality and Social Psychology, 103(4), 663–688. <https://doi.org/10.1037/a0029393>
- Schwartz, S. H. & Sagiv, L. (1995). Identifying Culture-Specifics in the Content and Structure of Values. Journal of Cross-Cultural Psychology, 26(1), 92–116. <https://doi.org/10.1177/0022022195261007>
- Seelmann-Moosburg, K. (1926). Das nervöse und schwererziehbare Kind. In E. Wexberg (Hrsg.), *Handbuch der Individualpsychologie* (S. 169–208). Heidelberg: Springer.
- Spranger, E. (1909). Psychologie und Verstehen. Historische Zeitschrift, 3(103), 552–558. Abgerufen von <http://www.jstor.org/stable/27602409> (21.02.2020)

- Spranger, E. (1922). Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit. Halle: Niemeyer.
- Spranger, E. (1955). Betrachtungen über Entstehen, Leben und Vergehen von Bildungsideal. *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Education*, 1(1), 17–33. Abgerufen von <http://www.jstor.org/stable/3441242> (21.02.2020)
- Stachowiak, H. (1973). Allgemeine Modelltheorie. Vienna: Springer Vienna.
- Steinbrenner, J. (2005). Wertung/Wert. In K. Barck, M. Fontius, D. Schlenstedt, B. Steinwachs & F. Wolfzettel (Hrsg.), *Ästhetische Grundbegriffe (Tanz – Zeitalter/Epoche)* (Bd. 6, S. 588–617). <https://doi.org/10.1007/978-3-476-00024-8>
- Steinkellner, H. & Wiesner, C. (2017). Anforderungen an eine zielorientierte Führungskultur: Die „wachssame Sorge“ als Prozessmodell für eine evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung. In W. Schönangerer & H. Steinkellner (Hrsg.), *Neue Autorität macht Schule*. Horn: Berger.
- Tutsch, L. (2009). Selbstdistanzierung. In G. Stumm & A. Pritz (Hrsg.), *Wörterbuch der Psychotherapie* (S. 624–625). Vienna: Springer.
- Urban, W. M. (1907). Recent tendencies in the psychological theory of values. *Psychological Bulletin*, 4(3), 65–72. <https://doi.org/10.1037/h0070574>
- Wiesner, C. (2019a). Das Modell der Feldtransformation: Chancen und Möglichkeiten. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Doppelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 207–240). Münster: Waxmann.
- Wiesner, C. (2019b). Die Arbeit mit Gruppengestalten: Existenzanalyse, Feldtransformation und Beziehungspädagogik. *Erziehung & Unterricht*, 5/6(169), 433–442.
- 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* (S. 250–296). Münster, New York: Waxmann.
- Wiesner, C., George, A. C., Kemethofer, D. & Schratz, M. (2015). School Leadership in German Speaking Countries with an emphasis on Austria: A Re-Vision. *Ricercazione*, 7(2), 65–90.
- Wiesner, C. & Heißenberger, P. (2020). Die Bedeutung der Reflexion für schulische Führungskräfte in einem komplexen System: Leadership in einer lernenden Schule. In P. Heißenberger (Hrsg.), *Avtovoquía. Qualifikationskriterien von Schulleitungen zur Führung von autonomen Schulen: Empfehlungen zur Erstellung eines Curriculums* (S. 57–76). Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- 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. Doppelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 79–140). Münster: 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 zwis-*

- schen Freiheit und Gesetz. Das INNOVITAS-Handbuch* (S. 81–98). Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Wiesner, C., Schreiner, C. & Breit, S. (2020). Modelle und Orientierungsrahmen für Kompetenz und Leistungsmessungen. Grundlage für Konzeption sowie die Beurteilung ihrer Qualität. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (S. 124–143). Münster, New York: 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, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (S. 161–188). Münster: Waxmann.
- Wolman, B. B. (1981). Contemporary Theories and Systems in Psychology. New York: Plenum Press.
- Woodruff, A. D. (1942). Personal Values and the Direction of Behavior. *The School Review*, 50(1), 32–42. Abgerufen von <http://www.jstor.org/stable/1081674> (21.02.2020)

Die verstehende Haltung im Mentoring aus psychodynamischer Sicht

Abstract

Gelingendes Mentoring bedarf einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Mentor/in und Mentee, in der Professionalisierung ermöglicht und zugelassen werden kann. Erst wenn eine Vertrauensbasis aufgebaut wurde, können Denk- und Handlungsräume geschaffen werden. Die Entfaltung von fachdidaktischem und pädagogischem Wissen ist ein zentraler Aspekt im Mentoring. Zunehmend gewinnen Aspekte der motivational-affektiven Merkmale wie Selbstwirksamkeit, intrinsische Motivation und berufliche Selbstregulation sowie Affektregulation an Bedeutung. Das psychodynamische Verstehen von pädagogischen Prozessen kann diesbezüglich als wichtige Basis für eine verstehende sowie beratende Haltung im Mentoring verstanden werden. Das Beobachten von Praxissituationen aus psychodynamischer Perspektive vertieft die professionelle Reflexion und bietet Unterstützung im Mentoring. In diesem Beitrag wird die Relevanz des psychodynamischen Verstehens im Mentoring theoretisch und anhand einer Fallvignette illustriert.

1 Mentoring als Lehr-Lern-Beziehung verstehen

Mentoring wird als Hilfe von einer Person zur anderen bei wichtigen Übergängen hinsichtlich Wissen, Denken und Arbeitsabläufen definiert. Ursprünglich lässt sich der Begriff Mentor auf die griechische Mythologie zurückführen: Bevor Odysseus in den Trojanischen Krieg zog, bat er seinen Freund Mentor, die Agenden eines väterlichen Freundes, Beschützers und Ratgebers für seinen Sohn Telemachos zu übernehmen. Mentor soll Telemachos begleiten, beraten und auf seine zukünftigen Aufgaben als erwachsener Mann vorbereiten. „Mentoring ist also aus der Geschichte heraus als Ausbildungs- und Initiationsprozess zu verstehen, in dem (meist) ein junger Mensch von einer älteren, erfahrenen Person auf der Suche nach seiner Identität begleitet und in die Spielregeln der Gesellschaft eingeführt wird.“ (Graf & Edelkraut, 2014, S. 3)

In den letzten Jahren hat sich das Verständnis dahingehend verändert, dass die Beziehung zwischen Mentee und Mentor/in nach Graf & Edelkraut (2014) sowie Aderibigbe et al. (2014; 2018) weniger hierarchisch und mehr partnerschaftlich zu verstehen ist. Die Autorinnen/Autoren postulieren eine Lehr-Lern-Beziehung auf Augenhöhe und eine aktive Rolle der Mentees. Ziel ist es, eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Mentorin/Mentor und Mentee herzustellen, in der Professionalisierung ermöglicht und zugelassen werden kann. Teml & Teml (2011) postulieren, dass einem gelingenden Mentoring-Prozess eine persönliche und wertschätzende Beziehung zugrunde liegt. Erst wenn eine Vertrauensbasis aufgebaut wurde, können Denk- und Handlungsräume geschaffen werden, die durch pro-

fessionelle Reflexion des eigenen Handelns und das Formulieren von Veränderungs- und Lösungsansätzen auf persönlicher und auch fachlicher Ebene gekennzeichnet sind.

Reflexion im beruflichen Kontext gilt als eine wesentliche Schlüsselkompetenz pädagogischer Professionalität. Sie wird als essenzieller Teil des professionellen Habitus verstanden, der durch kontinuierliches Lernen und Reflektieren entwickelt wird (Wildt, 2003; Oblenski & Meyer, 2003; Wyss, 2013). Fichten konstatiert, dass „berufsspezifische und vor allem auch erlernbare Merkmale das Handeln und den Erfolg von Lehrkräften bestimmen und dass der Aufbau dieser Merkmale ein professionsspezifischer Lernprozess ist (Lehr-Lern-Prozesse, Lehr-Lern-Forschung)“ (2013, S. 1). Fachwissen, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen nach Shulman (1987) sind fest verankerte Elemente pädagogischer Professionalität und gemeinsam mit „professionellen Überzeugungen“ (Fichten, 2013, S. 1) maßgeblich für Lehrerinnen-/Lehrerexpertise (Bromme, 2008). Jene Aspekte sind zentral im Mentoring bei angehenden Lehrkräften in Österreich. Nach Baumert & Kunter (2006) gewinnen Aspekte der motivational-affektiven Merkmale wie Selbstwirksamkeit, intrinsische Motivation und berufliche Selbstregulation sowie Affektregulation an Bedeutung. Emotionale Aspekte beim Lernen und Lehren können als ubiquitär verstanden werden und beeinflussen Lern- und Lehrprozesse. Felten et al. (2006) und Burkitt (2012) betonen die Relevanz der Emotionen für professionelle Reflexionsprozesse.

Insofern wird das Desiderat, die Perspektive der Psychodynamik innerhalb der Beratung zu berücksichtigen, verstärkt. Die Position der Mentorin/des Mentors ist demnach mehr, als das Wissen und die Erfahrungen in einem Tätigkeitsbereich weiterzugeben. Es bedarf einer verstehenden und beratenden Haltung. Das erfordert einen Einstellungswandel sowohl bei den Mentorinnen/Mentoren als auch bei den Mentees. Beide sind gefordert, eine traditionelle Lehrer/in-Schüler/in-Beziehung zu verlassen und eine gemeinsame Lernbeziehung aufzubauen. Dies ist besonders zu Beginn eines Mentoring-Prozesses wichtig, damit das lernende Paar Vertrauen zueinander gewinnen und unbequeme Fragen und Probleme und darüber hinaus eine tiefgreifende Reflexion statt einer oberflächlichen Reflexion angehen kann. Die Beobachtung von Unterrichtssequenzen kann die Reflexion vertiefen und somit persönliche Entwicklungs- und Veränderungsprozesse hervorrufen (Schuster & Turner, 2014). In diesem Beitrag wird demnach mit Blick auf psychodynamische Prozesse in Beratung und Mentoring auf die Relevanz einer verstehenden Haltung durch psychodynamisches Beobachten von schulpädagogischer Praxis eingegangen.

2 Charakteristika pädagogisch-psychodynamischen Verstehens

Klafki unterstreicht hinsichtlich des pädagogischen Verstehens, dass „angehende oder bereits in der Schule tätige Lehrer/innen [...] nicht zuletzt bei sich selbst die Bereitschaft und die Fähigkeit entwickeln müssten, Prozesse, Anforderungen, Schwierigkeiten, Krisen, aber auch Erfolgserfahrungen, die Unterricht und Schulleben kennzeichnen, von der Seite der jungen Menschen aus verstehen, interpretieren zu wollen und zu können und daraus Folgerungen für ihr Verhältnis zu den Schüler/innen zu ziehen“ (2002, S. 176). Ferner hebt er hervor, dass Lehrkräfte die Fähigkeit entwickeln müssen, „ihre Sicht- und Verhaltensweisen, ihre Stärken und Schwierigkeiten, ihr Verhalten gegenüber Mitschüler/innen, Lehrer/innen, ihre (vermutlichen) Deutungen und Wertungen des Unterrichts und die darüber

hinausreichenden Charakteristika des „Schullebens“ (ebd.) zu reflektieren, um ein tieferes Verständnis darüber zu gewinnen.

Nach Helsper (2001) wird die doppelte Professionalisierung des wissenschaftlich-reflexiven sowie routinierten praktischen Habitus als eine verstehende Haltung gegenüber den eigenen Einstellungen, Praxisroutinen und gegenüber dem Kind mit allen seinen Bedürfnissen und Kompetenzen gefordert. Mit Berücksichtigung emotionaler Aspekte des Lernens und Lehrens aus Sicht der Psychoanalyse (Salzberger-Wittenberg et. al., 1983) und aus Diskursen der psychoanalytischen Pädagogik (Muck & Trescher, 2001; Göppel et al., 2010) ist bekannt, dass die Qualität der Wahrnehmung der Erziehungs- und Bildungsaufgaben davon abhängt, in welcher Form Lehrer/innen die bewussten und unbewussten Motive, Ängste und inneren Konflikte bei sich und bei ihren Schülerinnen/Schülern verstehen und darauf aufbauend den Unterricht gestalten können.

Um nicht im Sinne von Abwehr Tricks und Tipps zu imitieren, ist es das Ziel, eine reflexiv-kritische (Dewey, 1910; Abels, 2011; Roters, 2012) sowie forschende Haltung (Fichten, 2013) zu entwickeln. Der Mentoring-Prozess kann diesbezüglich einen zentralen Stellenwert einnehmen, wobei angehende Lehrkräfte eine verstehende Haltung gegenüber sich selbst, den Lernenden und den Lernprozessen entwickeln werden. Die Mentorin/der Mentor leitet und begleitet Reflexionen über Praxiserfahrungen der Mentees, in denen nicht nur fachliche, fachdidaktische, pädagogische Betrachtungsweisen, sondern auch emotionale Aspekte des Lernens und Lehrens in den Blick genommen werden. Das Konzept der psychodynamischen Beobachtung bietet diesbezüglich ein hervorragendes Lernfeld. Die Mentorinnen/Mentoren verstärken ihre Kompetenzen als verstehend-beratende Begleiter/innen in der Induktionsphase und die Mentees erlangen zunehmend eine forschende und zugleich reflexive Haltung im Lehrberuf.

Die fokussierte Reflexion psychodynamischer Prozesse in der pädagogischen Praxis ermöglicht ein erweitertes Verständnis darüber, wie manifest wahrnehmbare schulische Phänomene als Ausdruck des bewussten und unbewussten Zusammenspiels aller involvierten Personen verstanden und darauf aufbauend Handlungsspielräume erweitert werden können.

Insbesondere in emotional belastenden Situationen ist es für Pädagoginnen/Pädagogen schwierig, den Blick auf das aktuelle interaktive Geschehen sowie auf die eigenen Gefühle und deren Stellenwert in diesem Geschehen zu lenken. Das bewusste Wahrnehmen emotionaler Aspekte und ihrer Bedeutung kann als schwer aushaltbar erlebt und daher abgewehrt werden. Jedoch in schwierigen beruflichen Situationen ist das Einnehmen einer (selbst-)beobachtenden Position sowie das damit verbundene bewusste Wahrnehmen und Erfassen der eigenen und der Emotionen anderer für das Verstehen und Gestalten einer Lehr-Lern-Beziehung besonders hilfreich.

Das Wahrnehmen und Verstehen von schulischen Interaktionsprozessen sowie deren psychodynamischer Gestalt setzt ein prozessuales Nachdenken und Analysieren voraus. Einen inneren Raum entstehen zu lassen, um darüber nachzudenken, was emotional in einem selbst und in dem Gegenüber vorgehen mag, wird nach Bion (1962) als binokulare Vision beschrieben. Das Konzept beschreibt, den Blick auf die innere emotionale und äußere manifeste Welt gleich einem Augenpaar zu richten. Um zu neuen Erkenntnissen zu gelangen, bedarf es beide Dimensionen in ihrer Besonderheit wahrzunehmen sowie in sich in Verbindung zu bringen. Ein forschender, beobachtender Blick und eine distanzierte und

selbstkritische Position, nach Trescher „professioneller Selbtszweifel“ (2001, S. 183) gegenüber sich selbst und der jeweiligen Situation, unterstützen diesen Analyseprozess.

Dem liegt das Ertragen von Noch-nicht-Wissen in emotional belastenden Situationen zugrunde und soll Praktiker/innen vor schnell gefassten Erklärungen und Handlungen schützen. „Gedanken entstehen als Erstes, sagt Bion; das Denken der Gedanken ist etwas Zweites. Die Vorläufer der Gedanken sind aber die emotionalen Erfahrungen; ihre unbekannte Gestalt und Eigenschaft gilt es zu entdecken. Sind wir vorschnell mit Namen und Begriffen, mit Denkmodellen und Theorien zur Hand, so nehmen wir der unbekannten emotionalen Erfahrung die Möglichkeit, in uns Gestalt zu gewinnen.“ (Krejci, 1992, S. 13) Bion bezeichnet diese Fähigkeit als *negative capability* (1962) und meint, schwer Verstehbares und emotional Belastendes zunächst in sich aufzunehmen und zu halten. Anstatt schnell zu agieren, wird hier nach dem Denkmodell Lernen durch Erfahrung nach Bion (1962) ein Raum geöffnet, in dem Noch-nicht-Wissen ausgehalten werden kann und als Forschungsraum genutzt wird. Hinsichtlich der pädagogischen Praxis sind Lehrkräfte diesbezüglich gefordert, einen beobachtenden, differenzierten und forschenden Blick auf Interaktion zu wahren und gleichzeitig Zeit und Gelassenheit aufzubringen, Nichtverstehbarem psychischen Raum zu geben.

Diesbezüglich sind Mentorinnen/Mentoren nun gefordert, selbst nicht zu voreilig mit sogenannten guten Ratschlägen zu sein, sondern eine beobachtende Haltung einzunehmen. Die verstehend-beratende Haltung als Mentor/in wird im Speziellen durch Beobachtungen, Verstehen und Deuten charakterisiert. Die Mentorinnen/Mentoren dienen hierbei als *role model*, wobei sie Ausschnitte der schulischen Praxis der Mentees beobachten und verstehend auf die jeweilige Situation eingehen. Insofern entsteht nach Bion ein Lernen aus Erfahrung. Die Mentees erleben selbst, wie sie verstehend von einer Mentorin/einem Mentor begleitet werden, und können die Erfahrung und das Wissen zunehmend integrieren und auf die eigene Praxis anwenden. Insofern bietet die psychoanalytisch orientierte Beobachtung nach dem Tavistock-Modell eine gute Basis für den Mentoring-Prozess.

3 Das Beobachten von emotionalen Aspekten in Beziehungen

Die Beobachtungsmethode nach dem Tavistock-Modell (Rustin & Bradley, 2008; Harris & Bick, 2011) nimmt das Beobachten von innerpsychischem Erleben, bewussten und unbewussten Beziehungsdynamiken in den Fokus. Sie wurde an der Tavistock Clinic in London in Form der Infant Observation von der Psychoanalytikerin Esther Bick (1964) entwickelt (Datler, 2009; Harris & Bick, 2011) und wurde von Martha Harris (Rustin & Bradley, 2008) für den Schulbereich weiterentwickelt. Harris' Innovation war es, die Selbstbeobachtung in schulischen Situationen zu implementieren. Insofern ist die Beobachtungsmethode für den Mentoring-Prozess gut geeignet, denn hier können sowohl die Mentorin/der Mentor als auch die Mentees Beobachtungen, die der Analyse von Praxiserfahrungen dienen, durchführen.

Die Beobachtungsmethode zeichnet sich durch den Dreischritt Wahrnehmen – Beschreiben – Verstehen aus und fokussiert im Kontrast zu anderen Unterrichtsbeobachtungen auf das psychodynamische Wahrnehmen und Analysieren von zwischenmenschlichen Geschehen (Rustin & Bradley, 2008; Steinhardt & Reiter, 2009; Turner, 2018). Beobachter/innen nehmen interaktionelles Geschehen möglichst detailreich und wertfrei wahr. Das

Besondere an der Beobachtung gegenüber stark strukturierten und objektivierbaren Unterrichtsbeobachtungen (Niggli, 2005, S. 41) ist die explizite Forderung nach empathischem Wahrnehmen und Reflektieren, um so mit den „inneren Welten“ in Kontakt zu kommen (Rustin, 2012). Beobachter/innen verstehen sich als „Wahrnehmungsinstrumente“ (Steinhardt & Reiter, 2009), die in der Lage sind, ein mehrdimensionales Bild der emotionalen Komplexität in Beobachtungssituationen wiederzugeben.

Observation requires us to use our bodies and minds as emotional instruments, fine tuning our thoughts to the impact of experience and testing our capacities to be in touch with intimacy; we are to bear intense feelings and to be the recipient of projections without resorting to action. (Hall, 2013, S. 40)

Emotionales In-Berührung-Kommen *to be in touch* (Rustin, 2012) schließt Aspekte von Introspektion und Empathie sowie die binokulare Vision nach Bion (1962; 2001) ein. Das Wahrnehmen von und Oszillieren zwischen innerer und äußerer Welt, Subjekt und Objekt und das Aufrechterhalten eines Spannungsverhältnisses von Nähe und Distanz (Dörr & Müller, 2007) stellen Aspekte dar, die für das psychodynamische Verstehen von Relevanz sind. Die Balance zwischen emotional in Berührung kommen und reflexiver Distanz kann gleichwohl als Herausforderung und auch als wesentliche Kompetenz für das Einnehmen einer beobachtenden Haltung festgehalten werden.

Methodisch wird in der Beobachtung von Unterrichtssequenzen nach dem Dreischritt Beobachtung, Protokollierung und Besprechung vorgegangen:

- Alltägliche und speziell emotional belastende Arbeitssituationen sind Gegenstand der Beobachtung.
- Etwa einstündige Praxissituationen werden möglichst detailliert und deskriptiv protokolliert.
- Jene Protokolle werden Zeile für Zeile besprochen und nach (schul-)pädagogischen sowie nach psychodynamischen Aspekten und Hintergrundtheorien analysiert. Hypothesen werden parallel dazu in Besprechungsprotokollen festgehalten.

Die geschulte (Selbst-)Beobachtung führt zu einer bewussteren Wahrnehmung des pädagogischen Denkens, Handelns und Fühlens. Dieser Prozess wird durch die differenzierte sowie deskriptive Protokollierung (Rustin, 2008, S. 273) verstärkt, die der Entschleunigung dient und voreiligen Interpretationen entgegensteht.

Traditionell wird in einer Gruppe das Protokoll von der Verfasserin/dem Verfasser vorgelesen. Beim Vorlesen des Protokolls entsteht in der Gruppe ein plastisches Bild, das ein tiefes Eintauchen in die Psychodynamik der Praxissituation und eine emotionale Reinszenierung der Situation ermöglicht. Das professionelle Containment der Mentorin/des Mentors ermöglicht es den Mentees, einen mentalen Reflexionsraum zu erfahren, um mit emotionalen Aspekten beim Lernen und Lehren in Kontakt zu kommen (Bion, 2001). Funder et al. (2013) diskutieren in diesem Zusammenhang das Lernen als Möglichkeit zur Schulung von Mentalisierungsfähigkeit (Taubner, 2015). Pädagogische Situationen sind herausfordernde Situationen und können Pädagoginnen/Pädagogen in (psychischen) Stress versetzen, der sich auf die Mentalisierungsfähigkeit auswirken kann. Mentalisierung meint die Fähigkeit, sich in das Gegenüber hineinzuversetzen und gleichzeitig seine eigenen Gedanken und Gefühle im Blick zu haben. Aufgrund von psychischer Belastung weisen eine Reihe von Autorinnen/Autoren (Allen, 2006; Gerspach, 2007; Taubner, 2008; Hirblinger, 2009;

Funder et al., 2013) darauf hin, dass Mentalisierungsfunktionen situativ (Taubner, 2015) eingeschränkt werden und in weiterer Folge zu Fehlinterpretationen führen können. Speziell am Beginn einer neuen Berufstätigkeit sind Erfahrungen mit gelungenem Containment hinsichtlich der Stärkung von Mentalisierungsfähigkeit (Schultz-Venrath, 2013) hilfreich. In Mentoring-Prozessen kann angehenden Lehrkräften diesbezüglich Unterstützung und eine Anleitung zu Professionalisierung gegeben werden. Auf Basis des kontinuierlichen sowie geschützten Reflexionsraums wird Mentees die Möglichkeit geboten, Vertrauen in das Mentoring zu fassen und Abwehr zu mildern.

Des Weiteren zeichnet sich die Methode durch sorgfältiges Analysieren des Datenmaterials aus. Um „wildem Deuten“ entgegenzuwirken, betonen Datler et al., „eng am Papier“ zu arbeiten (2008, S. 89). Gemeint ist eine gewissenhafte Überprüfung der aufgestellten Hypothesen und der stetige Abgleich mit dem tatsächlichen Material im Protokoll. Hypothesen sind demnach als vorläufige Erkenntnisse zu sehen, die einer fortwährenden Überprüfung unterzogen werden und vor unreflektierten Zuschreibungen schützen sollen. Das methodische Vorgehen kann hier in Bezug zum Forschungsparadigma der Aktionsforschung (Altrichter & Posch, 2007; Altrichter & Feindt, 2011) sowie des forschenden Lernens (Oboleski & Meyer, 2003; Fichten, 2005; Fichten, 2010) gesetzt werden.

4 Eine Fallvignette: Hanna und ihre Auseinandersetzung mit Beziehungsdynamiken im Teamteaching

In welcher Form psychodynamische Prozesse, unbewusste Kommunikation sowie Ängste, Fantasien und Wünsche der handelnden Personen die Zusammenarbeit im Unterricht beeinflussen können, wird anhand einer Fallvignette illustriert¹:

Hanna unterrichtet im ersten Jahr Englisch an einer Neuen Mittelschule in Österreich. Gleich zu Beginn ihrer Lehrtätigkeit musste sie in einer inklusiv geführten Klasse gemeinsam mit einer Gymnasiallehrkraft das Fach Englisch unterrichten. Im Mentoring wurden eine Reihe von Situationen analysiert, wobei auch auf das innerpsychische Erleben von Hanna und ihrer Teamkollegin eingegangen wurde.

Hanna erzählte ihrer Mentorin, die aus einer anderen Schule kam, dass sie sich über die besserwisserische Art ihrer Teamkollegin ärgert und gleichzeitig ihre „Coolness“ bewundert. Die Teamkollegin versteht es, sich mit wenig Einsatz bei Schülerinnen/Schülern in Szene zu setzen, während Hanna mit viel Fleiß und Überlegungen einen möglichst gut durchdachten inklusiven Unterricht umzusetzen versucht, der ihr innerpsychisch als Bestätigung ihrer Person dient. Zunehmend verliert Hanna jedoch ihre Sicherheit beim Unterricht und verspürt mehr und mehr emotionalen Druck sich selbst und ihrer Kollegin gegenüber. Sie fühlt sich aufgrund der Spannungen im Team innerlich blockiert und klinkt sich im Unterricht immer öfter aus. Die innerpsychische Bewältigung der aggressiven Gefühle ihrer Teamkollegin gegenüber und die Enttäuschung, die sie gegen die eigene Person richtet, überschwemmen Hannas psychischen Raum. Hanna fährt fort, dass sie mittlerweile unsicher ist, wenn sie im Unterricht Englisch sprechen muss. Sie habe das Gefühl, ihre Teamkol-

¹ Das Beispiel wurde im Rahmen von Forschungen zum psychodynamischen Beobachtungslernen (Turner, 2016) generiert und für den folgenden Beitrag adaptiert dargestellt. Namen und Identität wurden anonymisiert.

legin warte nur darauf, einen Fehler bei ihr zu finden. Sie würde sie dann vor der Klasse wie eine ihrer schwachen Schülerinnen/einen ihrer schwachen Schüler verbessern. Ferner kann festgehalten werden, dass Hanna den Blick auf die Schüler/innen zusehends verliert und die negativen Gefühle hinsichtlich der Teamkonstellation den gesamten Unterricht bestimmen.

Hanna fühlt sich hinsichtlich ihrer Kompetenz in Frage gestellt und verspürt eine tiefe Angst vor dem Versagen und erlebt ihre Teamkollegin als Feindin. Die Kollegin ihrerseits hadert allerdings, wie sich aufgrund der Analyse von zahlreichen Beobachtungen herausgestellt hat, eher mit dem System und stellt ihre Kollegin nicht bewusst in Frage. Bei einer Konferenz hinterfragt sie öffentlich den Nutzen der inklusiv geführten Klassen sowie das System der Neuen Mittelschulen. Unterschiedliche innerpsychische Spannungen treffen aufeinander, zum einen die Abwehr gegen ein System und zum anderen gekränkter Stolz. Während die Teamkollegin den Aufwand so gering wie möglich zu halten versucht und damit auch das unerwünschte System abwehrt, bezieht Hanna die ganze Abneigung auf sich und erlebt das Geschehen als narzisstische Kränkung. Zusehends half die Analyse der unterschiedlichen Dynamiken, das Verhalten der Teamkollegin nicht als persönlichen Angriff verstehen zu lernen.

Im Mentoring wurde darüber hinaus die Dynamik im Team als Spiegelung von inklusiven Lehr-Lern-Settings diskutiert. Hanna kann in der Reflexion einen Perspektivenwechsel vornehmen und aufgrund der Identifikation mit den beteiligten Schülerinnen/Schülern deren Ängste als die eigenen spüren. Das bot ihr ein zusätzliches Potenzial für das Verstehen von inklusiven Lehr-Lern-Prozessen und sie fühlte sich dadurch ihren Schülerinnen/Schülern wieder näher. Der Ärger auf die Teamkollegin konnte durch das Nachspüren und Nachdenken der inneren Welt der Schüler/innen gemildert werden und ließ in ihr wieder Hoffnung für einen inklusiven Unterricht entstehen. Zusammenfassend konnte Hanna innerhalb der Besprechung eine Reihe von Erkenntnissen gewinnen: Sie erlebte emotionale Entlastung, indem sie bewusster wahrnehmen konnte, dass das Verhalten ihrer Teamkollegin nicht ihr als Person galt, sondern der Abwehr gegen das Schulsystem geschuldet war. Hanna konnte mehr über ihre Persönlichkeit und ihren Umgang mit Teambeziehungen erfahren, indem sie die psychodynamischen Prozesse zwischen ihr und ihrer Kollegin vertieft reflektierte. Das bewusste Mentalisieren von Spiegelungsprozessen ermöglichte ihr einen Perspektivenwechsel und eröffnete einen neuen Blick auf Schüler/innen. Schließlich konnte sie sich wieder verstärkt auf das Unterrichten konzentrieren und verspürte viel Freude in der Arbeit mit den Schülerinnen/Schülern.

5 Schlussbemerkung

Mit der Fallvignette konnte gezeigt werden, inwiefern belastende Beziehungen im Kollegium, jedoch in ähnlicher Weise mit Schülerinnen/Schülern oder Eltern den eigenen mentalen Raum und in weiterer Folge die unterrichtliche Arbeit beeinträchtigen können. Speziell Berufsanfängerinnen/Berufsanfängern fehlt diesbezüglich oftmals das Wissen und auch die Routine. Deshalb ist es umso wichtiger, dass im Mentoring die emotionalen Aspekte des Lernens und Lehrens als auch die Beziehungsdynamiken im Feld Schule in die Reflexionen einfließen. Unterrichtsbeobachtungen und im Speziellen die psychodynamische Beobachtungsmethode bieten die Möglichkeit zur Analyse von Beziehungsgeschehen. Nach Adreibigbe et al. (2014; 2018) schließt effektives Mentoring die persönliche, emotionale und

soziale Ebene ein. Mentoring trägt somit zur persönlichen Entwicklung bei, hilft Lehrkräften, die anfänglichen Herausforderungen und Ängste des Lehrer-Seins zu überwinden, und bietet eine sichere und förderliche Umgebung für Lernen und Entwicklung der Berufsanfänger/innen. Nicht zuletzt verweist die Autorin einmal mehr auf die Schlüsselkompetenz der Reflexion. Wenngleich eine Reihe von Konzepten und Forschungen zu Reflexion und Reflexivität vorliegt, so ist eine reflektierende Praxis im pädagogischen Alltag noch immer keine Selbstverständlichkeit und wird oftmals auf evaluative Komponenten reduziert. Die reflexive Auseinandersetzung mit Emotionen (Burkitt, 2012) und mit interaktioneller Psychodynamik kann somit als ein weiteres Forschungs- und Entwicklungsfeld im Kontext von pädagogischer Professionalität und Mentoring festgehalten werden. Die Berücksichtigung der emotionalen Aspekte lässt berufliche Reflexion um eine wichtige Komponente erweitern, sodass eine starke Reflexionskultur für pädagogische Professionalität forciert werden kann.

Literaturverzeichnis

- Abels, S. (2011). *LehrerInnen als „Reflective Practitioner“: Reflexionskompetenz für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Aderibigbe, S., Colucci-Gray, L. & Gray, D. (2014). Mentoring as a collaborative learning journey for teachers and student teachers: a critical constructivist perspective. *Teacher Education Advancement Network Journal*, 6, 4–16.
- Aderibigbe, S., Gray, D. & Colucci-Gray, L. (2018). Understanding the nature of mentoring experiences between teachers and student teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 7. doi: 10.1108/IJMCE-04-2017-0028.
- Allen, J.G. (2006). Mentalisieren in der Praxis. In J.G. Allen, P. Fonagy (Hrsg.), Mentalisierungsgestützte Therapie. Das MBT-Handbuch - Konzepte und Praxis (S. 23–61). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Altrichter, H. & Feindt, A. (2011). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Aktionsforschung*. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 214–231). Münster: Waxmann.
- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Bick, E. (1964). Notes on infant observation in psychoanalytic training. *International Journal of Psycho-Analysis*, 45, 558–566.
- Bion, W. R. (1962). *Lernen durch Erfahrung*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Bion, W. (2001). *Erfahrungen in Gruppen und andere Schriften*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bromme, R. (2008). Lehrerexpertise. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 159–167). Göttingen: Hogrefe.
- Burkitt, I. (2012). Emotional Reflexivity: Feeling, Emotion and Imagination in Reflexive Dialogues. *Sociology – the Journal of the British Sociological Association*, 46(3), 458–472.
- Datler, W. (2009). Von der akademischen Entwicklungspsychologie zur psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung – Über Esther Bick, die Methode der Infant Observation und die

- Entwicklung von psychosozialer Kompetenz. In G. Diem-Wille & A. Turner (Hrsg.), *Ein-Blicke in die Tiefe. Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen* (S. 41–66). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Datler, W., Steinhardt, K., Wninger, M. & Datler, M. (2008). Die aktuelle unbewusste Dynamik in der Interviewsituation und die psychoanalytische Frage nach dem Biographischen: Grenzen und Möglichkeiten der Arbeit mit einer Modifikation der Methode der „work discussion“. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 9(1–2), 87–98.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Mineola, New York: Dover Publications.
- Dörr, M. & Müller, B. (Hrsg.). (2007). *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität*. Weinheim: Juventa.
- Felten, P., Gilchrist, L. Z. & Darby, A. (2006). Emotion and Learning: Feeling our Way Toward a New Theory of Reflection in Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 12(2), 38–46.
- Fichten, W. (2005). Selbstbeobachtung von Forschung – Reflexions- und Erkenntnispotenziale der Oldenburger Teamforschung. In E. Eckert & W. Fichten (Hrsg.), *Schulbegleitforschung. Erwartungen, Ergebnisse, Wirkungen* (S. 105–125). Münster: Waxmann.
- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik* (S. 127–182). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fichten, W. (2013). *Über die Umsetzung und Gestaltung Forschenden Lernens im Lehramtsstudium. Verschriftlichung eines Vortrags auf der Veranstaltung „Modelle For-schenden Lernens“ in der Bielefeld School of Education 2012*. Oldenburg: diz.
- Funder, A., Fürstaller, M. & Hover-Reisner, N. (2013). „Holding mind in mind“ Work Discussion: Eine Methode zur Förderung der Mentalisierungsfähigkeit von Erzieherinnen? In M. Wninger, W. Datler & M. Dörr (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik und frühe Kindheit* (S. 217–236). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Gerspach, M. (2007). Vom szenischen Verstehen zum Mentalisieren. Notwendige Ergänzungen für pädagogisches Handeln. In A. Eggert-Schmid Noerr, U. Finger-Tre-scher & U. Pforr (Hrsg.), *Frühe Beziehungserfahrungen. Die Bedeutung primärer Bezugspersonen für die kindliche Entwicklung* (S. 261–307). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Göppel, R., Hirblinger, A., Hirblinger, H. & Würker, A. (Hrsg.). (2010). *Schule als Bildungs-ort und „emotionaler Raum“. Der Beitrag der Psychoanalytischen Pädagogik zu Unter-richtsgestaltung und Schulkultur*. Opladen: Barbara Budrich.
- Graf, N. & Edelkraut, F. (2014). *Mentoring*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hall, R. (2013). Some reflections on an observation – fine-tuning the capacity to take in a baby girl's lived experience. *The International Journal of Infant Observation and its Appli-cations*, 16(1), 33–46.
- Harris, M. & Bick, E. (2011). *The Tavistock Model: Papers on Child Development and Psycho-analytic Training*. London: Karnac Books.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professiona-lisierung“ des Lehrers. *journal für lehrerInnenbildung* 3, S. 7–15.
- Hirblinger, H. (2009). Überich-Fixierung und Störung der Mentalisierungsfähigkeit in pädagogischen Praxisfeldern. Aspekte einer Entwicklung des Selbst im Unterricht und in der Lehrerbildung – Fallbeispiele und Analysen. In M. Dörr & J. C. Aigner (Hrsg.), *Das neue Unbehagen in der Kultur und seine Folgen für die Psychoanalytische Pädagogik* (S. 141–158). Göttingen: Vandenhoeck & Rupert.

- Klafki, W. (2002). *Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Krejci, E. (1992). Vorwort. In W. Bion (Hrsg.), *Lernen durch Erfahrung* (S. 9–35). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Muck, M. & Trescher, H. G. (Hrsg.). (2001). *Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik*. Stuttgart: Psychosozial.
- Niggli, A. (2005). *Unterrichtsbesprechungen im Mentoring*. Oberhutfeldern: Sauerländer.
- Obolenski, A. & Meyer, H. (Hrsg.). (2006) *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Rustin, M. E. (2008). Work discussion: some historical and theoretical observations. In M. Rustin & J. Bradley (Eds.), *Work Discussion. Learning from reflective practice in work with children and families* (S. 3–21). London: Karnac Books.
- Rustin, M. E. (2012). Mattie as an educator. In M. H. Willams (Ed.), *Enabling and Inspiring. A Tribute to Martha Harris* (S. 11–18). London: Karnac Books.
- Rustin, M. & Bradley, J. (Eds.). (2008). *Work Discussion. Learning from reflective practice in work with children and families*. London: Karnac Books.
- Salzberger-Wittenberg, I., Henry-Williams, G. & Osborne, E. (1983). *Emotional Experience of Learning and Teaching*. London: Karnac Books.
- Schultz-Venrath, U. (2013). *Lehrbuch. Mentalisieren – Psychotherapien wirksam gestalten*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schuster, A. & Turner, A. (2014). Reflective processes in action research and in psychoanalytic observational studies: two approaches for teaching professionals. In T. Stern, A. Townsend, F. Rauch & A. Schuster (Eds.), *Action Research, Innovation and Change: International Perspectives across Disciplines* (pp. 129–142). London: Taylor & Francis.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Steinhardt, K. & Reiter, H. (2009). „Work Discussion.“ Lernen durch Beobachtung und Reflexion von Arbeitsprozessen. In G. Diem-Wille & A. Turner (Hrsg.), *Ein-Blicke in die Tiefe. Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen* (S. 136–156). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Taubner, S. (2008). Mentalisierung und Einsicht. Die reflexive Kompetenz als Operationalisierung von Einsichtsfähigkeiten. *Forum der Psychoanalyse*, 24(1), 16–31.
- Taubner, S. (2015). *Konzept Mentalisieren. Eine Einführung in Forschung und Praxis*. Gießen: Psychosozial.
- Teml, H. & Teml, H. (2011). *Praxisberatung – Coaching und Mentoring in pädagogischen Ausbildungsfeldern*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Trescher, H.G. (2001). Handlungstheoretische Aspekte der Psychoanalytischen Pädagogik. In M. Muck & H.G. Trescher (Hrsg.), *Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik* (S. 167–201). Gießen: Psychosozial.
- Turner, A. (2016). Inklusion erleben und verstehen. Work-Discussion als Praxisreflexionsmodell in inklusiven Lehr-Lernprozessen. In R. Göppel & B. Rauh (Hrsg.), *Inklusion – zwischen idealistischer Forderung, individueller Förderung und institutioneller Herausforderung* (S. 165–176). Stuttgart: Kohlhammer.

- Turner, A. (2018). Mentalisieren in der schulpädagogischen Praxis: Mentalisierung von Lehrenden und Lernenden. In S. Gingelmaier, S. Taubner & A. Ramberg (Hrsg.), *Mentalisierungsbasierte Pädagogik* (S. 188–199). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wildt, J. (2003). Reflexives Lernen in der Lehrerbildung – ein Mehrebenenmodell in hochschuldidaktischer Perspektive. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 71–84). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.

Eva-Maria Ortmayr & Doris Heinz-Weichart

Ausbildung zur Mentorin/zum Mentor am Beispiel des Curriculums des Verbunds Nord-Ost

Zum Kompetenzprofil für Mentorinnen/Mentoren

Abstract

Das Konzept der PädagogInnenbildung NEU in Österreich bringt neben einer veränderten Ausbildung auch eine verpflichtende einjährige Induktionsphase für Berufseinstieger/innen, in der sie von ausgebildeten Mentorinnen/Mentoren begleitet werden. Damit diese berufsbegleitete Unterstützung (und die Betreuung der Studierenden in der Schulpraxis) den Anforderungen im Bereich der Kompetenzentwicklung gerecht wird und professionell verläuft, ist es notwendig, Mentorinnen/Mentoren für dieses Aufgabenfeld speziell auszubilden und zu befähigen. Der damit verbundene Kompetenzaufbau im ein- bzw. zweijährigen Hochschullehrgang verlangt eine effektive Verflechtung von Theorie und Praxis für den gelingenden Lerntransfer und den Einsatz differenzierter Lernarrangements, in denen fachliches und überfachliches Lernen ermöglicht wird. Das daraus entwickelte Repertoire an Handlungskompetenzen unter dem Aspekt der EPIK-Domänen unterstützt die professionelle Haltung und das Prinzip des lebenslangen Lernens. Gezielt eingesetzte Reflexionsinstrumente fördern diese angestrebte Kompetenzerweiterung und lassen eine mehrperspektivische Betrachtung der eigenen Professionalisierung zu.

1 Einleitung

Schulen, die gute Lernorte darstellen wollen, benötigen Lehrkräfte, die handlungs- und beziehungsfähig sind. Eine Erstausbildung kann zwar reflexiv auf die Berufspraxis vorbereiten, aber nicht alle berufsrelevanten Aspekte berücksichtigen, denn manche Themen treten erst in der beruflichen Praxis zutage, also im konkreten Umgang mit Schülerinnen/Schülern, Eltern, Kolleginnen/Kollegen. Somit bedürfen Berufseinstieger/innen professioneller Unterstützung und Begleitung. Rollenfindung, Auseinandersetzung mit der eigenen Person, Vermittlung, Kompetenzentwicklung und Anerkennung sind Felder, denen elementare Bedeutung zukommt (Keller-Schneider & Hericks, 2011).

Damit die in den Beruf einsteigenden Lehrer/innen diesen herausfordernden Zeitraum optimal bewältigen, ist es unabdingbar, professionelles Mentoring als Beitrag zur Professionalisierung berufseinsteigender Lehrpersonen anzubieten, nicht zuletzt, um den Grundstein für lebenslanges Lernen in der beruflichen und auch

persönlichen Weiterentwicklung zu legen (Heinz-Weichert & Salcher-Willfurth, 2016, S. 162).

Laut Bundesgesetzblatt 211, Jahrgang 2013, müssen im Rahmen der PädagogInnenbildung NEU in Österreich junge Lehrpersonen im ersten Dienstjahr von einer Mentorin/einem Mentor beratend unterstützt werden. Die Dauer der Induktionsphase beträgt zwölf Monate, die Mentorin/der Mentor muss drei Monate vor Ablauf ein Gutachten und ein Entwicklungsprofil der Mentee/des Mentees erstellen. Es sind Lehrer/innen, die als Mentorinnen/Mentoren mit den Mentees in der Induktionsphase arbeiten. Da ein Lehramtsstudium zwar zur Arbeit mit Schülerinnen/Schülern befähigt, jedoch nicht zur Arbeit mit jungen Lehrpersonen respektive Kolleginnen/Kollegen, ist eine spezielle Ausbildung für Mentoring nötig (Graf & Edelkraut, 2014).

2 Konzeption der Lehrgänge

Die Pädagogische Hochschule Niederösterreich bietet in Kooperation mit den Partnern des Verbunds Nord-Ost (Kirchlich-Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Pädagogische Hochschule Wien, Universität Wien) Hochschullehrgänge im Bereich Mentoring an.

Das gemeinsame Curriculum erfüllt die Anforderungen der Kooperation zwischen Hochschulen und Universitäten nach § 10 Hochschulgesetz 2005 und garantiert die Durchlässigkeit zwischen den Standorten. Somit wird mehr Mobilität für die Studierenden, i. e. die künftigen Mentorinnen/Mentoren gewährleistet. Die Zielgruppe sind Lehrer/innen mit zumindest drei effektiven Dienstjahren, die in der Primar- oder Sekundarstufe unterrichten und Studierende im Rahmen der Pädagogisch-praktischen Studien betreuen und/oder Berufseinstieger/innen in der Induktion begleiten wollen.

Die Hochschullehrgänge berechtigen zur Betreuung als Mentor/in von Studierenden in den Pädagogisch-praktischen Studien bzw. von jungen Lehrpersonen in der Induktionsphase und sind wie folgt aufgebaut:

Hochschullehrgang: Ausbildung zur Mentorin/zum Mentor in den Pädagogisch-praktischen Studien (15 ECTS-AP)

- Modul 1: Professionsverständnis Mentoring Beobachtung, Analyse, Reflexion und Evaluation von Unterricht, Grundlagen professioneller Kommunikation
- Modul 2: Beratung, Coaching und Konfliktmanagement
Aufgaben und Rolle als Mentor/in in der Praxis
- Modul 3: Lehren und Lernen aus berufsfeldspezifischer und fachdidaktischer Sicht
Hochschullehrgang: Mentoring: Berufseinstieg professionell begleiten (30 ACTS-AP)
- Das Curriculum für die Betreuung von jungen Lehrpersonen baut auf dem Curriculum für die Pädagogisch-praktischen Studien auf und bietet in den Modulen 4 bis 6 dessen Inhalte vertieft und unter besonderer Berücksichtigung der Induktionsphase an.
- Modul 4: Aufgabe und Rolle als Mentor/in in der Induktion
Professionelle Kommunikation und Interaktion
- Modul 5: Beratung und Coaching in der beruflichen Praxis
Konfliktmanagement
- Modul 6: Lehren und Lernen aus berufsfeldspezifischer und fachdidaktischer Sicht
Jedes der Module umfasst 5 ECTS-AP.

Ausbildungsziel beider Hochschullehrgänge ist die Professionalisierung der künftigen Mentorinnen/Mentoren aller Schularten zur Unterstützung von Mentees auf dem Weg zu kompetenten und reflektierten Praktikerinnen/Praktikern. Insbesondere sollen sie im Rahmen der Ausbildung „Kompetenzen zur Führung von Planungs-, Beratungs-, Reflexions- und Beurteilungsgesprächen erlangen“ (Curriculum 2018, S. 3).

Ein grundlegendes Prinzip der Hochschullehrgänge sind laut Lehrplan ressourcen- und potenzialorientierte Lehrgangssettings: „Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erleben eine Rückmeldekultur durch das aktive Anwenden von Selbst- und Fremdevaluation sowie von Feedback-Strategien in der Learning Community, die in der beruflichen Praxis der Teilnehmerinnen und Teilnehmer erprobt und reflektiert werden“ (Curriculum 2018, S. 5).

Eine professionelle Lerngemeinschaft bietet somit als Gruppe von Expertinnen/Experten auch die Möglichkeit einer gemeinsamen reflexiven Auseinandersetzung mit aktuellen Themen aus der Berufspraxis, wodurch neues Wissen den professionellen Entwicklungsprozess vorantreiben kann (Schratz et al., 2011).

„(Weiter-)Lernen und stetiges Üben sowie systematische Reflexion werden im Konzept der PLG¹ als Grundlage für kontinuierliche Verbesserungsarbeit betrachtet“ (Bonsen & Rolff, 2006, S. 168).

3 Kompetenzen der Mentorinnen/Mentoren

Um als Mentorin/Mentor effizient tätig zu sein, bedarf es eines deutlich erkennbaren Erfahrungs- und Kompetenzvorsprungs gegenüber Mentees. Neben einer vertieften Fach- und Methodenkompetenz zählen dazu auch Sozialkompetenz, persönliche Kompetenz und Organisationskompetenz (Graf & Edelkraut, 2014).

Es werden verschiedene Wissensarten unterschieden, die für die Entwicklung und den Aufbau professioneller Kompetenzen wesentlich sind:

- Fachwissen
- fachdidaktisches Wissen
- pädagogisches Wissen
- Organisations- und Beratungswissen

(Keller-Schneider & Hericks, 2011)

Ebenso verweist Keller-Schneider (2010) auf immer wieder neue Verknüpfungen verschiedener Wissensformen im Kontext mit Handlungswissen, wodurch die Komplexität der Anforderungen hinsichtlich der Kompetenzentwicklung (vor allem während der Berufseinsteigungsphase) ersichtlich wird. Diese professionelle Handlungskompetenz ermöglicht Lehrpersonen die Bewältigung geforderter Handlungen im pädagogischen Umfeld.

Auch Lehmann und Nieke (2000) unterscheiden in ihrem Kompetenzmodell personale Kompetenz, Aktivitäts- und Handlungskompetenz, sozial-kommunikative Kompetenz und Fach- und Methodenkompetenz.

1 Professionelle Lerngemeinschaften

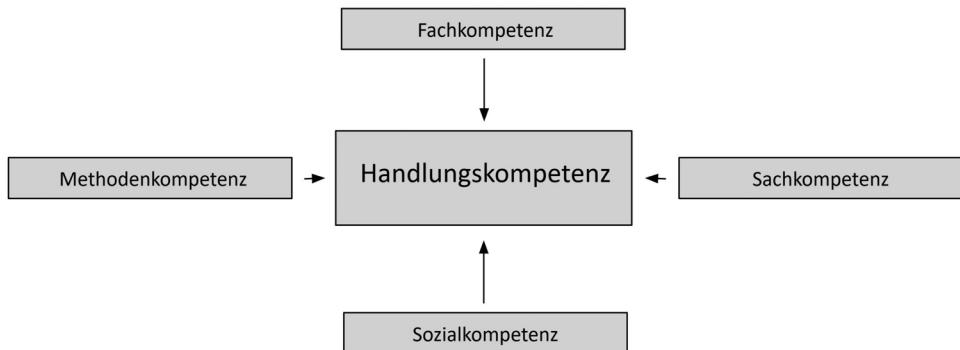


Abbildung 1: Kompetenzmodell (eigene Darstellung angelehnt an Lehmann/Nieke, 2000)

Das Kompetenzprofil der Absolventinnen/Absolventen, das in den bildungswissenschaftlich ausgerichteten Modulen aufgebaut wird, wird wie folgt im Curriculum beschrieben:

„Der Hochschullehrgang ‚Mentoring: Berufseinstieg professionell begleiten‘ befähigt erfahrene Lehrkräfte zum professionellen Aufbau von fördernden Beziehungen mit Studierenden und Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern. Absolventinnen und Absolventen des Hochschullehrgangs können Studierende und Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger in ihrer professionellen Entwicklung zu kompetenten und reflektierenden Praktikerinnen und Praktikern unterstützen und begleiten. Sie lernen Hilfestellung bei der Planung, Durchführung, Reflexion und Evaluation von (Situationen in) Unterricht und Erziehung zu geben.“

Die Absolventinnen und Absolventen ...

- kennen die spezifischen Anforderungen an Mentorinnen und Mentoren und entwickeln ein Professionsverständnis für die unterschiedlichen Handlungsfelder dieser Rolle.
- berücksichtigen verschiedene Rollen- und Kommunikationsaspekte im Setting Mentor/in – Studierende/r bzw. Berufseinsteiger/in.
- können eigenes und fremdes unterrichtliches Handeln vor dem Hintergrund der Bezugswissenschaften reflektieren, analysieren und argumentieren.
- können Methoden der Gesprächsführung und des Coachings anwenden und Studierende und Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger in ihrer professionellen Entwicklung begleiten und beraten.
- handeln präventiv, intervenieren und kommunizieren souverän in der Zusammenarbeit mit den Studierenden und Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern.
- können die eigene Unterrichts- und Beratungstätigkeit kritisch reflektieren.
- können den eigenen und fremden ausbildungsbezogenen Lern- und Entwicklungsprozess dokumentieren und präsentieren.
- können gesellschaftliche Entwicklungen hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf Bildung und Erziehung einschätzen und in ihre Arbeit mit den Studierenden und Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern einfließen lassen“ (Curriculum 2018, S. 7).

Unter Berücksichtigung der wissenschaftsbasierten und praxisorientierten Prinzipien der Hochschullehrgänge (kontinuierliche Reflexion, Inklusion und Diversität, forschendes

Lernen, systemische Grundhaltung, kollegiale Professionalisierung, Blended Learning, ressourcen- und potenzialorientiertes Lehrgangssetting und Erfahrungen aus der Praxis als Entwicklungsgrundlage) wird im Folgenden der Kompetenzaufbau der künftigen Mentorinnen/Mentoren beschrieben.

Kompetenzen werden von Wissen fundiert, durch Werte konstituiert, als Fähigkeiten disponiert, durch Erfahrungen konsolidiert, aufgrund von Willen realisiert. Kompetenzen sind Selbstorganisationsfähigkeiten. Sie sind die individuellen Voraussetzungen, sich in konkreten Situationen an veränderte Bedingungen anzupassen, eigene Verhaltensstrategien zu ändern und erfolgreich umzusetzen (Heyse & Erpenbeck, 2009, S. XI).

In der Fachliteratur werden folgende Stufen der Kompetenzentwicklung genannt (Kraler, 2008; Schratz, 2011):

- *Unbewusste Inkompétence*: An Fragestellungen wird naiv und unreflektiert herangegangen. Theoretische und praktische Grundlagen werden als entbehrlich empfunden.
- *Bewusste Inkompétence*: Handeln wird als komplex erkannt sowie die Erkenntnis gewonnen, dass erst eigene authentische Handlungsmuster aufgebaut werden müssen.
- *Unbewusste Kompetenz*: Reaktionen erfolgen intuitiv aufgrund professionsspezifischer Kompetenzen. Die Handlungabläufe sind noch nicht automatisiert.
- *Bewusste Kompetenz*: Routine stellt sich ein. Es gibt ein wachsendes reflektiertes, erprobtes Handlungsrepertoire (professionsspezifische Kompetenzen).

Um diese Professionalisierung bei den angehenden Mentorinnen/Mentoren bestmöglich zu unterstützen, wird bei der Planung der einzelnen Lehrveranstaltungen darauf geachtet, einen möglichst breit gefächerten Kompetenzaufbau hinsichtlich der Befähigungen der Auszubildenden zu erzielen und somit einen Entwicklungsprozess effektiv und nachhaltig zu steuern.

Das Professionsverständnis der künftigen Mentorinnen/Mentoren bildet in den Modulen 1 und 4 den inhaltlichen Schwerpunkt, während in den Modulen 2 und 5 der Fokus auf dem Themenbereich Begleiten und Beraten im Kontext Mentoring liegt.

In den Seminaren werden mittels differenzierter Arbeitsaufträge und Praxisbeispiele der Blick für die erforderlichen Kompetenzen und zukünftigen Arbeitsbereiche geschärft und ein Verständnis für reflektiertes Professionsbewusstsein entwickelt. Wesentlich zum Gelingen trägt somit die intensive Verflechtung zwischen theoretischen Inhalten und praktischen Übungen bei, wodurch gewährleistet wird, dass in allen erforderlichen Wissensbereichen eine Verknüpfung von Wissen, Können und Handeln erreicht werden kann.

Kompetenzentwicklung fordert ein Verdichten und Vernetzen von Wissensfacetten (Keller-Schneider, 2009, S. 42).

Im Sinne einer kompetenzorientierten Didaktik verlangt nun die Planung eines jeweiligen Seminarablaufs den klar definierten Inhalten angepasste spezifische und förderliche Lernarrangements, damit nachhaltiges Lernen und somit ein komplexer Kompetenzaufbau hinsichtlich der zu vermittelnden Themenbereiche ermöglicht werden (Lersch, 2007).

Berücksichtigt werden dabei auch die bereits erwähnten Stufen der Kompetenzentwicklung, sodass Lernprozesse individualisiert stattfinden können.

Nachfolgend wird die methodische Vorgehensweise dargestellt und erläutert, die dieser Didaktik folgt, wobei auch immer wieder der theoretische Bezug zum Kompetenzprofil des vorliegenden Curriculums hergestellt wird.

In den Modulen 1 und 4 mit dem Titel „Professionsverständnis und Rolle“ müssen folgende Lehrveranstaltungen zur Erweiterung und Vertiefung der erforderlichen Kompetenzen absolviert werden:

- Professionsverständnis Mentoring
- Beobachtung, Analyse, Reflexion und Evaluation von Unterricht
- Grundlagen professioneller Kommunikation

Der Fokus ist in diesen Modulen auf die Professionalisierung im Mentoring-Prozess gerichtet, wobei die Studierenden neben der regelgeleiteten Reflexion des eigenen Professionsverständnisses und der persönlichen Berufsbiografie auch ein komplexes, theoriebasiertes Einfühlungsvermögen für die differenzierten Handlungsfelder dieser Rolle entwickeln. Die Reflexionen erfolgen gemäß den Stufen der Reflexionstiefen: der sachbezogenen Beschreibung, der handlungsbezogenen Begründung, der analytischen Abstraktion, dem kritischen Diskurs und der Professionalisierung (Zimmermann & Welzel, 2008).

Dazu gehört unter anderem die theoretische Auseinandersetzung mit den EPIK-Domänen (EPIK = Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext), die als Kompetenzfelder beschrieben werden und sich „aus komplexen Bündeln von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen“ (Schratz et al., 2011, S. 26) zusammensetzen.

Es werden folgende Domänen unterschieden:

- Reflexions- und Diskursfähigkeit
- Kooperation und Kollegialität
- Professionsbewusstsein
- Differenzfähigkeit
- Personal Mastery (Persönliche Meisterschaft)

Dabei gilt zu beachten, dass die einzelnen Domänen immer wieder Bezug aufeinander nehmen und sich verschränken, sodass sich aus diesen Überschneidungen ihr Prinzip der Mehrperspektivität ergibt (Schratz et al., 2011).

Die Vertiefung dieser Inhalte erfolgt in Form von schriftlichen Fragen, bei deren Beantwortung die zukünftigen Mentorinnen/Mentoren ihr persönliches berufliches Handeln reflexiv miteinfließen lassen, indem sie dieses mit dem neu erworbenen theoretischen Wissen vergleichen und verknüpfen. Dies schafft ein breites Spektrum über wissenschaftlich fundierte Kenntnisse fachspezifischer Begriffe und Theorien und trägt zur Vertiefung des beruflichen Professionsverständnisses bei.

Spezifische Arbeitsaufträge ermöglichen in dieser Form neben einer fachlichen Vertiefung neuer Wissensinhalte (fachliche Kompetenzentwicklung) auch die Überprüfung der eigenen pädagogischen Konzepte und der persönlichen überfachlichen Kompetenzen (z. B. Selbst- und Sozialkompetenzen, Systemkompetenzen). Durch diese reflexive Betrachtung und den Vergleich des neu erworbenen Wissens mit dem eigenen Handeln besteht die Möglichkeit, das persönliche Professionsverständnis auch mehrperspektivisch zu überdenken, sich der eigenen Professionalisierung als lebenslanger Prozess bewusst zu werden und eine Weiterentwicklung dieser konkret zu forcieren (Zimmermann & Welzel, 2008).

Ein Prinzip des Hochschullehrgangs ist die kontinuierliche Reflexion, bei der ausgehend von den Vorerfahrungen, Kompetenzen und Interessen der Studierenden deren Professionalität in konkreten Fallbeispielen analysiert und weiterentwickelt wird.

„Reflexion gilt als zentrales Element von Mentoringgesprächen. Sie soll zwischen Praxiserfahrungen und bereits vorhandenem Wissen vermitteln und somit Kompetenzerweiterung, persönliche Entwicklung sowie professionelles Handeln unterstützen“ (Krieg & Kreis, 2014, S. 1).

Da Reflexion ein bedeutendes Element pädagogischer Professionalität darstellt und ebenso als zentrale Komponente im mentoriellen Prozess gilt, wird bei den unterschiedlichen Lernarrangements immer darauf geachtet, dass gezielt und situativ passend eingesetzte Reflexionsinstrumente diesen spezifischen Kompetenzaufbau unterstützen und fördern. Somit schafft die in bewusst arrangierten Lernsettings stattfindende Reflexion eine enge Verknüpfung von Handlung und fachspezifischem Wissen (Graf & Edelkraut, 2014).

Das daraus entwickelte Repertoire an Handlungskompetenzen dient den Mentorinnen/Mentoren als wichtige Unterstützung in der zukünftigen Begleitung von Studierenden und Berufseinsteigerinnen/Berufseinsteigern.

Weiters werden in den Modulen 1 und 4 fachspezifische Inhalte im Bereich der Beobachtung, Analyse, Reflexion und Evaluation von Unterricht vermittelt.

Hier liegt der methodisch-didaktische Fokus vor allem auf der Arbeit in der professionellen Lerngemeinschaft als Lernsetting, in dem die persönliche und kollektive Reflexion über konkrete berufliche Unterrichtssituationen als Basis für mehrperspektivische Betrachtung und lösungsorientiertes Handeln dient (Roßnagl, 2017).

In PLGen reden die Lehrkräfte miteinander über ihren Unterricht, dessen Vorzüge und Probleme. [...] Es liegt nahe, dass Mitglieder einer PLG sich auf Beispiele eigener Unterrichtspraxis besinnen, die sie sich gegenseitig vorstellen und auf mutmaßliche Folgen für das Lernen der Schüler [sic!] hin überprüfen (Bonsen & Rolff, 2006, S. 181).

Zusätzlich initiierte Übungen helfen, Wissen und Können in verschiedenen Kontexten zielführend zu verknüpfen und unterstützen den Aufbau in den Kernkompetenzen des unterrichtlichen Geschehens z. B. in der Planung, Beobachtung und Analyse, Reflexion und in der Lösungsorientierung.

In diesem Themenbereich spielt neben der Selbstreflexion auch die Forcierung einer Reflexion durch Fremdwahrnehmung in Form eines Feedbacks (durch Gruppen, Schulklassen, kollegiale Hospitationen etc.) eine wesentliche Rolle. Methoden der Beobachtung und Evaluierung sowie Rückmeldeinstrumente werden vorgestellt und in einem gemeinsamen Arbeitsprozess vor dem Hintergrund der eigenen subjektiven und wissenschaftlich fundierten Theorien geprüft, sodass daraus gewonnene und resultierende Erkenntnisse nicht nur in die zukünftige Arbeit mit den Mentees einfließen können, sondern auch das kompetenzorientierte Handeln in der persönlichen Professionalisierung unterstützen.

Die Module 2 und 5 bieten unter dem Titel „Professionelle Begleitung und Beratung“ in folgenden Lehrveranstaltungen die Möglichkeit zur Erweiterung und Vertiefung der geforderten Kompetenzen:

- Beratung, Coaching und Konfliktmanagement
- Aufgaben und Rolle als Mentor/in in der Praxis

Hier stehen vor allem verschiedene Methoden der professionellen Gesprächsführung, des Konfliktmanagements und des Coachings im Mittelpunkt der Seminare.

Die Lerngelegenheiten zum Erwerb der erforderlichen Kompetenzen orientieren sich neben theoretischen Inhalten auch an konkreten praxisorientierten Anwendungssituatio-

nen, wodurch das Üben, Festigen und Überprüfen der erlernten Kompetenzen ermöglicht werden.

Zum Erlernen von Kommunikationsfähigkeiten und -fertigkeiten kommt kooperativen Lernarrangements wie Gruppenarbeiten mit unterschiedlicher Methodik eine zentrale Bedeutung zu. Darüber hinaus erlauben diese Lernsituationen auch eine Erprobung der erworbenen Kenntnisse und eine vertiefte Auseinandersetzung hinsichtlich der Begleitung von Mentees, sodass ein Theorie-Praxis-Transfer gewährleistet und die Entwicklung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, vor allem die Metakognition, unterstützt werden. In der Auseinandersetzung mit der eigenen Bildungsbiografie erkennen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer den oftmals prägenden Einfluss subjektiver Erfahrungen auf professionsrelevante Werte und Haltungen. Durch das Bewusstmachen der persönlichen Handlungsprinzipien im unterrichtlichen Geschehen entsteht die Möglichkeit, erworbene Konzepte, subjektive Theorien, Werte und Überzeugungen zu reflektieren, zu überprüfen und für neue Entwicklungen offen zu sein (Roßnagl, 2017).

Mittels kreativer Arbeitsformen, z. B. Brainstorming, Clustering, Gruppenpuzzle, Murmelgespräche in Partner- und anschließender Gruppenarbeit, Spinnwebanalyse, Verfassen von Elfschen zur gestellten Thematik, Placemat, Word-Rap, Zuordnungsspiele und methodisch-didaktische Kartenspiele, wird die nötige Reflexions-, Gesprächs- und in weiterer Folge auch die Feedback-Kultur verstärkt aufgebaut, die es den Mentorinnen/Mentoren in ihrer zukünftigen Tätigkeit ermöglicht, ein professionelles Beratungs- und Begleitverständnis mit den erforderlichen spezifischen Kommunikationskompetenzen zu entwickeln (Thömmes, 2014).

Diese gruppendifnamischen, angeleiteten Prozesse und Interaktionen dienen ebenso dazu, die im Mentoring erforderlichen sozialen Kompetenzen zu üben, zu erproben, zu festigen und dadurch auch ein breites Spektrum an Handlungskompetenzen aufzubauen.

Dabei spielt durch persönliche Erfahrung geleitetes Handeln in Phasen, in denen z. B. in kleinen Gruppen Inhalte erarbeitet werden, eine bedeutende Rolle, da aus dem gemeinsamen Erfahrungsaustausch eine kollektive Reflexion über bestimmte Situationen entstehen kann. Somit besteht die Möglichkeit, die eigenen subjektiven Theorien zu überdenken und sich gegebenenfalls neu zu orientieren.

Dieser Prozess wird in den Seminaren vor allem in der professionellen Lerngemeinschaft initiiert und hat eine kritisch-analytische Begegnung mit der Berufspraxis zum Ziel. Als häufig eingesetzte Gestaltungselemente bieten reflexive Gespräche die Möglichkeit zum gegenseitigen Austausch, der zur Perspektivenerweiterung und zu neuen Denkansätzen führen kann.

Professionelle Lerngemeinschaften, die bereit sind Unsicherheiten anzusprechen und sich als kritische Freunde sehen, werden als wichtig erachtet, da es hilft, Selbstdistanz, die wichtig für Professionalität ist, entstehen zu lassen (Roßnagl, 2017, S. 119).

4 Fazit und Ausblick

Es konnte gezeigt werden, dass für einen intendierten Kompetenzaufbau, i. e. Handlungs- und Kommunikationskompetenzen, anregende und impulsgebende Lernlandschaften notwendig sind. Um diese Reflexionsgespräche und den damit verbundenen Austausch zu ini-

tieren, erfolgt der Einstieg im Sinne einer gezielt didaktischen Konzeption mittels kreativer Arbeitsformen.

Die Didaktik berücksichtigt die unterschiedlichen Lernformen, unterstützt das Lernen durch bewusst gesetzte kreative Aspekte und zielt somit auf einen mehrperspektivischen Kompetenzaufbau ab, sodass durch die differenzierten Lernzugänge und -strategien auch verschiedene Zugänge für die Bearbeitung der Arbeitsaufträge gewählt werden können.

Aus den Rückmeldungen der teilnehmenden Lehrpersonen an die Vortragenden lässt sich ablesen, dass sie theoriebasiert Handlungsbegründungen vornehmen, sich in ihrer Rolle und ihrem Professionsbewusstsein gestärkt und bestätigt fühlen, kollegiales Feedback annehmen können und den eigenen Unterricht reflektieren und evaluieren.

„Im Gegensatz zu linearem Denken geht der systemische Blick davon aus, dass es für viele Problemstellungen nicht eine, sondern eine Vielzahl von Lösungsmöglichkeiten gibt – ebenso wie Antworten auf die Frage nach gutem Unterricht oder guten Lehrerinnen und Lehrern. Dieser Zugang stellt sicher, dass die Begleitung in den Pädagogisch-praktischen Studien die Studierenden und in der Berufseinstiegsphase die Lehrerinnen und Lehrer ausgehend von deren professioneller Entwicklung individualisiert unterstützt“ (Curriculum 2018, S. 5).

Es ist zu erwarten, dass Hochschullehrgänge, die zur Arbeit als Mentorinnen/Mentoren befähigen, weiterhin von großer Bedeutung sind, damit diese Phase der Professionalisierung bei Studierenden und zukünftigen Lehrpersonen bestmöglich unterstützt werden kann.

Der breitgefächerte Kompetenzaufbau, der im Mittelpunkt der Ausbildung in beiden angebotenen Hochschullehrgängen steht und durch das gezielte didaktische Konzept nachhaltig gefördert wird, ermöglicht den zukünftigen Mentorinnen/Mentoren, dass sie diese besondere Aufgabe der Begleitung professionell und den Bedürfnissen der zu unterstützenden Personen entsprechend auch individualisiert bewältigen.

Literaturverzeichnis

- Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). *Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern*. Abgerufen von http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4451/pdf/ZfPaed_2006_2_Bonsen_Rolff_Professionelle_Lerngemeinschaften_D_A.pdf (12.12.2019)
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. BGBl. I Nr. 211/2013, *Dienstrechts-Novelle 2013 – Pädagogischer Dienst* (NR: GP XXV 1 AB 6 S. 7. BR: AB 9128 S. 825.)
Abgerufen von European Legislation Identifier (ELI) <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/I/2013/211/20131227> (23.02.2020)
- Curriculum: *Ausbildung zum/r Mentor/in in den Pädagogisch-praktischen Studien* (15 ECTS-AP). 1.2.2017
- Curriculum: *Mentoring: Berufseinstieg professionell begleiten* (30 ECTS-AP). Version 1. 25.11.2018
- Graf, N. & Edelkraut, F. (2014). *Mentoring*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Heinz-Weichert, D. & Salcher-Willfurth, A. (2016). *Mentoring im Berufseinstieg: Der Einfluss mentorieller Maßnahmen auf die Entwicklung der Lehrerprofessionalität (EPIK-Domänen)*. Alpen-Adria-Universität Klagenfurt: Masterarbeit.
- Hericks, U. (2009). Entwicklungsaufgaben in der Berufseingangsphase. *Journal für lehrerinnen- und lehrerbildung* (3/2009), S. 32–39.

- Heyse, V. & Erpenbeck, J. (2009): *Kompetenztraining – 64 Modulare Informations- und Trainingsprogramme für die betriebliche, pädagogische und psychologische Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschl Verlag, 2. Auflage.
- Keller-Schneider, M. (2009). Sich neue Wege erschließen! *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung* (3/2009), S. 40–46.
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2011). Beanspruchung, Professionalisierung und Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von LehrerInnen. *journal für lehrerInnenbildung* (11/2), S. 20–31.
- Kraler, C. (2008). *Professionalisierung in der Berufseingangsphase – Berufsbiografie und Kompetenzentwicklung*. Abgerufen von https://www.uibk.ac.at/ils/mitarbeiter/christian-kraler/papers/kraler_spez08-01.pdf (16.01.2020)
- Krieg, M. & Kreis, A. (Februar 2014). *Reflexion in Mentoringgesprächen – ein Mythos?* ZFHE (Zeitschrift für Hochschulentwicklung). V. F. (fnm-austria), (Hrsg.). Abgerufen von <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/627/583> (12.01.2020)
- Lehmann, G. & Nieke, W. (2000): *Kompetenzmodell Lehmann/Nieke 2000*. Abgerufen am 18. Jänner 2020 von https://bildungsserver.berlinbrandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/Gesundheitsförderung/Suchtprävention/Kompetenzmodell_Lehmann-2.pdf
- Lersch, R. (2007): *Kompetenzfördernd unterrichten. 22 Schritte von der Theorie zur Praxis*. In: Pädagogik (12/2007), S. 36-43.
- Roßnagl, S. (2017): *Zum Zusammenhang von Nutzung von Lerngelegenheiten, sozialer Kooperation, individuellen Determinanten und Kompetenzselbsteinschätzungen von Lehrkräften im Berufseinstieg im Allgemeinen Pflichtschulbereich in Niederösterreich*. (Dissertation). Universität Potsdam, Deutschland
- Schratz, M., Paseka, A. & Schrittesser, I. (2011): *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken*. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- Terhart, E. (2011): Lehrberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In. Helsper, W. & Tippelt, R. (Hrsg.). *Pädagogische Professionalität*. (S. 202–224). Weinheim: Beltz.
- Thömmes, A. (2014). *Unterrichtsphasen erfolgreich gestalten: Das große Methodenhandbuch für die Sekundarstufe*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Welzel, M. & Zimmermann M. (2008). Reflexionskompetenz – ein Schlüssel zur naturwissenschaftlichen Frühförderkompetenz (NFFK). In Institut für Weiterbildung Pädagogische Hochschule Heidelberg (Hrsg.), *Aspekte zur Elementarbildung II*. (S. 29–36.) Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Philipp Ruprecht

Zur Lehrkohärenz des Hochschullehrgangs „Mentoring: Berufseinstieg professionell begleiten“ der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich

Abstract

Mit dem Studienjahr 2015/2016 wurde die Lehrerinnen-/Lehrerausbildung in Österreich umgestellt. Hinzu kommt mit dieser Umstellung unter anderem ein Jahr Berufseinführung („Induktionsphase“). Dieses absolviert die Berufseinsteigerin/der Berufseinsteiger an der Seite einer erfahrenen Lehrerperson (Mentor/in). Der Hochschullehrgang „Mentoring: Berufseinstieg professionell begleiten“ der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich (PH-NÖ) zielt darauf ab, erfahrene Lehrerinnen/Lehrer zum professionellen Aufbau von fördernder Beziehung mit Berufseinsteigern (Mentees) zu befähigen. Mentorinnen/Mentoren begleiten und unterstützen demnach die Mentees in ihrer professionellen Entwicklung. Die Semesterreflexionen der Studierenden des Hochschullehrgangs sollen zeigen, inwiefern die Inhalte des Studiums als kohärent wahrgenommen werden. Die Reflexion gilt dabei als zentrales Element, um unterschiedlich wahrgenommene, kohärente Inhalte sichtbar zu machen.

1 Einleitung

In den Mittelpunkt einer im Jahr 2009 begonnenen nationalen Reform der gesamten Lehrerinnen-/Lehrerausbildung stellt die österreichische Bundesregierung die Professionalisierung und Attraktivierung des Berufs der Lehrerin/des Lehrers. Ziel ist es, eine qualitativ hochwertige akademische Ausbildung mit wissenschaftlich fundierter Theorie und Praxis zu garantieren (PädagogInnenbildung NEU, 2018).

Ein fixer Bestandteil der Ausbildung zur Pädagogin/zum Pädagogen ist die Induktionsphase im ersten Berufsjahr. Die Induktionsphase dient der berufsbegleitenden Einführung in die berufspraktische Tätigkeit. Mentorinnen/Mentoren stehen vor Ort in der Verantwortung, die Berufseinsteiger/innen in ihrer professionellen Entwicklung 12 Monate ab Dienstantritt zu begleiten (Vorbereitungsgruppe PädagogInnenbildung NEU, 2011).

Im Bundesgesetzblatt wird die Funktion einer Mentorin/eines Mentors wie folgt beschrieben: „Die Mentorin oder der Mentor hat die Vertragslehrperson in der Induktionsphase bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts zu beraten, mit deren Tätigkeit in Unterricht und Erziehung zu analysieren und zu reflektieren, sie im erforderlichen Ausmaß anzuleiten und sie in ihrer beruflichen Entwicklung zu unterstützen“ (Bundesgesetzblatt, 2013, Teil 1, Nr. 211, § 39a, Absatz 3).

Berufseinstiegerinnen/Berufseinstieger werden von speziell für die Rolle als Mentorinnen/Mentoren ausgebildeten Lehrerinnen/Lehrern bei der Weiterentwicklung und Praxisorientierung begleitet. Ziel in diesem Beitrag ist es, die Lehrkohärenz angehender Mentorinnen/Mentoren anhand der Semesterreflexionen sichtbar zu machen. Der Lernzuwachs wird schriftlich unter Beachtung der Kohärenz innerhalb des Studiums notiert. Kohärenz wird hierbei als Generierung von Lerngelegenheiten verstanden, die es den Mentoring-Studierenden ermöglichen, ihr Studium über die verschiedenen Lehrveranstaltungen hinweg inhaltlich als zusammenhängend und sinnhaft zu erleben. Der vorliegende Artikel widmet sich einer empirischen Forschung mittels der Frage, inwiefern in den Semesterreflexionen der Studierenden des Hochschullehrgangs Mentoring mit Masterabschluss der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich die Weiterentwicklung der teilnehmenden Studierenden nach den EPIK¹-Domänen (siehe Kapitel 2.3) sichtbar bzw. operationalisiert wird.

2 Theoretischer Hintergrund

Im Bildungssektor wird mit Kohärenz ein strukturell und inhaltlich verknüpfter Lerninhalt beschrieben. Kohärente Lehr-Lern-Gelegenheiten zu generieren, bietet prinzipiell die Möglichkeit, systematische Bezüge zu Anwendungsmöglichkeiten des Erlernten sinnhaft herzustellen und zeigt so den zweckmäßigen Nutzen für einen bestmöglichen Praxistransfer auf. Praxisrelevante Inhalte müssen demnach kohärent vermittelt werden, um professionsorientiertes Wissen praktisch umsetzbar zu machen. Aufeinander abgestimmte, aufbauende und ineinander greifende Lehrinhalte bieten die Grundlage für das erfolgreiche unterrichtliche Handeln von Pädagoginnen/Pädagogen. Gerade an der Institution Hochschule muss daher ein vernetzter Wissenserwerb angeregt werden, um professionelle Handlungskompetenzen für die Praxis nutzbar zu machen. Den Lernenden kohärente Wissensvermittlung zu offerieren, kann die Entwicklung professioneller Kompetenzen begünstigen und anregen (Hellmann, 2018, S. 7 f.).

Die Professionalitätsentwicklung ist ein essenzielles Thema im Hochschullehrgang Mentoring mit Masterabschluss der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. Professionelle Handlungskompetenzen von Pädagoginnen/Pädagogen gelten als Grundvoraussetzung, um im Unterricht und in der Schule wirkungsorientiert agieren zu können. Der gelungenen pädagogischen Professionalisierung wird Reflexionsfähigkeit als eine grundlegende Bedeutung zugeschrieben, sie steht eng im Zusammenhang mit wissenschaftlichem, fundiertem Handeln, um angezielte pädagogische Professionalität zu realisieren (Curriculum Hochschullehrgang mit Masterabschluss. Mentoring: Berufseinstieg professionell begleiten, 2016).

1 EPIK steht für Entwicklung von Professionalität im Internationalen Kontext.

2.1 Definition und Bedeutung von Reflexion

Reflexion gilt laut Krieg und Kreis als wesentliches Element von Mentoring-Gesprächen und soll zwischen Praxiserfahrungen und bereits bestehendem Wissen vermitteln. Sie soll dadurch unterstützend zur Kompetenzerweiterung, persönlichen Entwicklung sowie zu professionellem Handeln führen (Krieg & Kreis, 2014, S. 104).

Definitionen zum Begriff Reflexion werden je nach Intention auf einen Gegenstand, eine konkrete Situation oder einen allgemeinen Umstand differenziert beschrieben. In der Literatur eine allgemein gültige Definition von Reflexion zu finden, erweist sich daher als schwierig (Hilzensauer, 2017, S. 29).

Reflexion im pädagogischen Kontext kann immer wieder auf John Dewey zurückführen. Dewey fokussiert bei Festlegung eines Schwerpunkts auf die Erfahrungen (Dewey, 1993, S. 218). Ausgangspunkt für das Reflektieren ist das individuelle Interesse eines Resultats, wobei die Methode des Probierens dabei vorausgesetzt wird. Außerdem soll dabei versucht werden, unterschiedliche Lösungsansätze mit differenzierterem Handeln hervorzurufen. Anschließend wiederholt man diesen Vorgang so lange, bis er zum Erfolg führt. Schließlich wird die neu erlernte Denkweise oder eine neue Handlungsweise in das Handlungsrepertoire der Lernenden/des Lernenden aufgenommen (Dewey, 1993, ebd., S. 194–197).

2.2 Reflexive Lehrerbildung nach Donald Schön

Donald Schön bezieht seine Ideen maßgeblich auf ebendieses Konzept von Dewey und entwickelt es weiter. Er baut somit seine Erkenntnisse auf diesen Erkenntnissen von Dewey auf, dass Reflektieren durch das Anknüpfen an persönliche Erfahrungen passiert (Jenert, 2008, S. 5).

Der von Schön überlieferte Begriff des „Reflective Practitioner“ weist auf die Notwendigkeit einer steigenden Anpassungsfähigkeit hin, welche aufgrund der Individualität, Komplexität, Heterogenität von Praxissituationen seitens der Fachkräfte essenziell ist. Professionelle Handlungen dürfen nicht auf instrumentelles Problemlösen und starres Anwenden wissenschaftlicher Theorien und Methoden reduziert werden (Schön, 1983, S. 13 ff.). Demnach favorisiert Schön (1983) drei unterschiedliche Ebenen für den Reflexionsprozess.

„Knowing-in-action“ wird von Schön als still oder implizit beschrieben und demnach also erst in der aktiven Handlung deutlich erkennbar (Schön, 1983, S. 49 ff.). Häufig wird flexibel und intuitiv der Situation entsprechend agiert, ohne dieses spontane Handeln im Vorhinein zu planen (Altrichter, 2000, S. 204). Ein starres Rollen- und Berufsbild aufgrund der erlangten Expertise führt sozusagen zur Immunität gegenüber unvorhergesehenen Ereignissen und somit gegenüber dem Zustand der Reflexion (Schön, 1983, S. 282 f.). Knowing-in-action bedarf also demnach

„Reflection-in-action“, um einen reflexiven Zustand zu erlangen. „Reflection-in-action“ passiert bereits während des Handlungsprozesses. Die Akteurin/der Akteur bemerkt etwas Neues und versucht dieses in der gegenwärtigen Handlung zu verstehen (Schön, 1983, S. 50). Den lernenden Akteurinnen/Akteuren wird dadurch ein erweitertes Deutungsrepertoire ermöglicht, um bisherige Ergebnisse von Handlungsabläufen der Situation angepasst zu verändern (Schön, 1983, ebd., S. 140). Diese dritte Art der Reflexion wird von Schön (1983) als „Reflection-on-action“ bezeichnet. In komplexen Situationen können die beiden

bereits angeführten Varianten der Reflexion jedoch nicht ausreichend sein, um professionell zu reagieren. Daher hat es individuelle Vorteile, sich selbst und die eigenen Handlungen kritisch zu hinterfragen. Voraussetzung für einen effektiven Reflexionsprozess ist es somit, aus einem Handlungsfluss herauszutreten und sich der Reflexion sprachlich zu widmen. Hierbei ist es zielführend, das eigene Handlungswissen zunächst zu ordnen und im Anschluss verständlich zu formulieren.

Im folgenden Kapitel wird das EPIK-Modell vorgestellt, das in direktem Zusammenhang mit der in der Lehrerinnen-/Lehrerbildung diskutierten pädagogischen Professionalität steht.

2.3 Das EPIK-Modell

Auf Ersuchen des BM:UKK² wurde eine Arbeitsgruppe arrangiert, um die Professionalität der Lehrerinnen/Lehrer durch die Teilnahme an internationalen Diskussionen zu überprüfen. Zu diesem Thema wurde eine Arbeitsgruppe³ gegründet, der Expertinnen/Experten aus verschiedenen Bereichen des Bildungssystems angehörten.

Charakterisierend für das EPIK-Domänenkonzept sind fünf Kompetenzfelder, die als Domänen zu verstehen sind. Die Entwicklung der einzelnen Domänen kann Professionsbewusstsein entfalten und vielfältige Entwicklungsperspektiven können entstehen (Pädagogik-News, 2018). Domänen spiegeln den „professionellen Habitus“ von Lehrenden wider, ungeachtet dessen, in welchem Bildungssektor sie untergebracht sind (vgl. Schratz et al., 2011, S. 24 f.).

Während des Hochschullehrgangs werden die EPIK-Domänen als Analysemittel für die Entwicklung bzw. die Tätigkeit der angehenden Mentorinnen/Mentoren verwendet (Curriculum Hochschullehrgang mit Masterabschluss. Mentoring: Berufseinstieg professionell begleiten, 2016). In den folgenden Abschnitten werden die Kompetenzfelder, die EPIK-Domänen, näher beschrieben.

„Reflexivität und Diskursfähigkeit“ soll zum Teilen von Wissen und Können befähigen. Um in komplexen Handlungsabläufen im beruflichen Alltag professionell und situationsangemessen zu agieren, sollten reflektierte Praktikerinnen/Praktiker über rational-analytische Fähigkeiten verfügen. Ein breites Wissen über die Reflexion in der Handlung („Reflection-in-action“, siehe Kapitel 2.2.) und die Reflexion über die Handlung („Reflection-on-action“, siehe Kapitel 2.2.) ist hierbei zweckdienlich, damit Lehrpersonen über ihr eigenes Tun analytisch urteilen können (Helmke, 2012, S. 110). Der Zugang von Schratz (2011) zeigt Parallelen zu dem Konzept von Donald Schöns „Reflection-on-action“. Die Pädagogin/der Pädagoge soll ebenso eine distanzierte und kritische Sichtweise auf ihr/sein Umfeld bekommen und ihre/seine pädagogische Arbeit kausal verbalisieren können, um einen wissenschaftlich

2 Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur

3 Michael Schratz (Leitung, Universität Innsbruck), Alfred Fischl (BM:UKK), Peter Forthuber (PH Oberösterreich), Johannes Kainz (BSR Völkermarkt), Julia Köhler (Universität Wien), Fritz Lošek (LSR Niederösterreich), Angelika Paseka (Universität Hamburg), Ilse Schrittesser (Universität Wien), Andrea Seel (KPH Graz), Ramona Uhl (PH Oberösterreich), Silvia Wiesinger (BM:UKK)

fundierte Fachdiskurs führen zu können, in dem Wissen und Können geteilt wird (Schratz et al., 2011, S. 26 f.).

„*Professionsbewusstsein*“ meint, dass Pädagoginnen/Pädagogen die Fähigkeit entwickeln sollen, von sich selbst als Individuum und dem selbstkritisch wahrgenommenen beruflichen Rollenbild zu abstrahieren. Infolge soll so von einer Außenperspektive auf die berufliche Handlungsebene geblickt werden können. Hierbei wird die bewusste Registrierung über die individuelle Selbstreflexion hinaus auf die Rahmenbedingungen des Berufs ausgedehnt und aus dieser Perspektive kritisch betrachtet (Schratz u. a. 2007, S. 131 f.). Schließlich soll der Handlungsspielraum und die eigene Expertise für einen definierten Bereich und der verfügbare Handlungsspielraum erkannt werden (Schratz et al. 2011, S. 29 f.).

Unter „*Kollegialität*“ wird die kollegiale Beratung als fixer Bestandteil einer Gemeinschaft von professionellen Lehrpersonen sowie weiteren wesentlichen Systempartnerinnen/-partnern verstanden. Dieses Kompetenzfeld regt dazu an, den professionellen Dialog sowie auch die Kooperationsbereitschaft im Kollegium zu intensivieren und davon zu profitieren (Schratz et al. 2011, S. 31).

Eine weitere Herausforderung im Schulalltag einer Lehrerin/eines Lehrers stellen die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen/Schüler dar. Die Domäne

„*Differenzfähigkeit*“ erfordert Wissen und Können über den Umgang mit unterschiedlichen Lern-, Kommunikations- und Integrationsgegebenheiten. Diese individuellen Merkmale müssen in der Lerngruppe erkannt und von der Lehrperson sinnvoll in differenzierende Unterrichtsmaßnahmen eingebettet werden (Schratz u. a., 2007, S. 133 ff.).

Die „*Personal Mastery*“ zielt darauf ab Professionswissen erfolgreich umzusetzen, indem die eigenen Handlungen begründet werden. Andernfalls bleibt Wissen, ohne eine Situation systemisch in den Blick nehmen zu können, bloßes (Re-)Agieren (Schratz et al. 2011, S. 37 f.).

2.4 Mentoring

Wie bereits in der Einleitung (siehe Kapitel 1) beschrieben, werden Berufseinsteigerinnen/Berufseinsteiger in der Induktionsphase von Mentorinnen/Mentoren begleitet. Die folgenden Abschnitte geben einen Einblick in das Konzept Mentoring.

Das Phänomen Mentoring basiert auf der Theorie, die eine Form des Austauschs von Erfahrungen zwischen Mentees und Mentorinnen/Mentoren ermöglicht. Ziel ist es, die Mentees in ihrer beruflichen und persönlichen Entwicklung zu fördern. Mit einer Mentorin/einem Mentor erreichen Berufseinsteigerinnen/Berufseinsteiger demnach berufliche und persönliche Entwicklungsziele effizienter und sind aufgrund dessen erfolgreicher (Magg-Schwarzbäcker, 2013, S. 58).

Ursprünglich stammt der Begriff Mentor aus der Antike, als Odysseus in den Kampf um Troja zog, und die Erziehung seines Sohns Telemach seinem guten Freund namens Mentor anvertraute. Telemach wurden von Mentor nicht nur die damals üblichen Disziplinen, sondern vor allem auch die Lebensweisheiten der Antike gelehrt (Hofbauer, Kauer, 2012, S. 207 f.).

Um den Aufgaben als Mentorin/Mentor gerecht zu werden, bedarf es einer umfangreichen Erfahrung im privaten und beruflichen Bereich sowie ausreichend Lebenserfahrung. Diese privaten und beruflichen Ebenen des Lernens charakterisieren die wichtigsten Merk-

male des Mentorings. Dabei ist die Beziehung des Mentors/der Mentorin vor allem durch den Unterschied und Wissen und Erfahrung geprägt.(Hofbauer, Kauer 2012, S. 207 f.).

3 Empirischer Abschnitt

Die Datenerhebung erfolgt in Form von Semesterreflexionen und besteht darin, die Studierenden aufzufordern, nach Ende des 3. Semesters (Sommersemester 2018) schriftlich über die gemachten Erfahrungen zu reflektieren. Insgesamt wurde der Lernzuwachs von 29 Studierenden im Hochschullehrgang „Mentoring: Berufseinstieg professionell begleiten“ der PH-NÖ schriftlich unter Beachtung der Kohärenz innerhalb des Studiums notiert. Der Lernzuwachs bzw. die persönliche Weiterentwicklung in der Rolle bzw. in dem Selbstverständnis der Mentorin/des Mentors soll dabei anhand folgender Bereiche sichtbar gemacht werden:

- Professionalität (Kompetenz der Selbstreflexion)
- Inklusion & Diversität (Vielfalt und Individualität fördern)
- Rückmeldekultur (Kollegiales Lernen)
- Kommunikation (Begleiten und Beraten)
- Forschung und Wissenschaftlichkeit (Wissenschaftliches Lernen)
- Praxisbezug

Die Forschungsergebnisse werden anhand der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring (2007) dargestellt und die Auswertung der 29 Semesterreflexionen erfolgte mit dem Programm QCAnap. Sie eignet sich zur systematischen Analyse der Semesterreflexionen, da sie eine Einteilung der unterschiedlichen inhaltlichen Bereiche in einem Kategoriensystem vorsieht.

Die im Kapitel 2.3 beschriebenen EPIK-Domänen stellen deduktiv die sechs leitenden Kategorien für die Auswertung dar. Folgende Tabelle 1 beschreibt quantitativ die Häufigkeit der Kategorien, die in den 29 ausgewerteten Semesterreflexionen vorgekommen sind.

Tabelle 1: Häufigkeiten der Nennungen in den Kategorien zu den EPIK-Domänen.

EPIK-Domänen	Kategorie		Anzahl	Gesamt
Reflexivität und Diskursfähigkeit	RD1	Feedbackmethoden	19	28
	RD2	Reflektierter Praktiker	9	
Professionalität	PR1	Identität und Rolle	18	108
	PR2	Reflexion des eigenen Professionsverständnis	25	
	PR3	Analyse des Sprechverhaltens	7	
	PR4	Wissenschaftliches Arbeiten	30	
	PR5	Quantitative Forschungsmethoden	12	
	PR6	Qualitative Forschungsmethoden	16	

EPIK-Domänen	Kategorie		Anzahl	Gesamt
Kooperation und Kollegialität	KK1	Kommunikation in professionellen Lerngemeinschaften	21	57
	KK2	Berufsfeldbezogene Zusammenarbeit	19	
	KK3	Beratung in der beruflichen Praxis	17	
Differenzfähigkeit	DF1	Gruppendynamik	17	57
	DF2	Umgang mit Diversität und Heterogenität	14	
	DF3	Individualisieren	5	
	DF4	Entwicklungs- und begabungsfördernde Strategien auf Basis von pädagogischen Diagnosen	5	
	DF5	Unterricht evaluieren und weiterentwickeln	16	
Lehrerpersönlichkeit/ Personal Mastery	PM1	Kommunikationstechniken	19	61
	PM2	Konfliktlösungsmodelle	27	
	PM3	Forschende Fragestellungen im Unterricht	2	
	PM4	Unterrichtsbeobachtung	13	
			Gesamt	311

In der Abbildung 1 werden die unterschiedlichen Kategorien nach der Häufigkeit ihres Vorkommens geordnet.

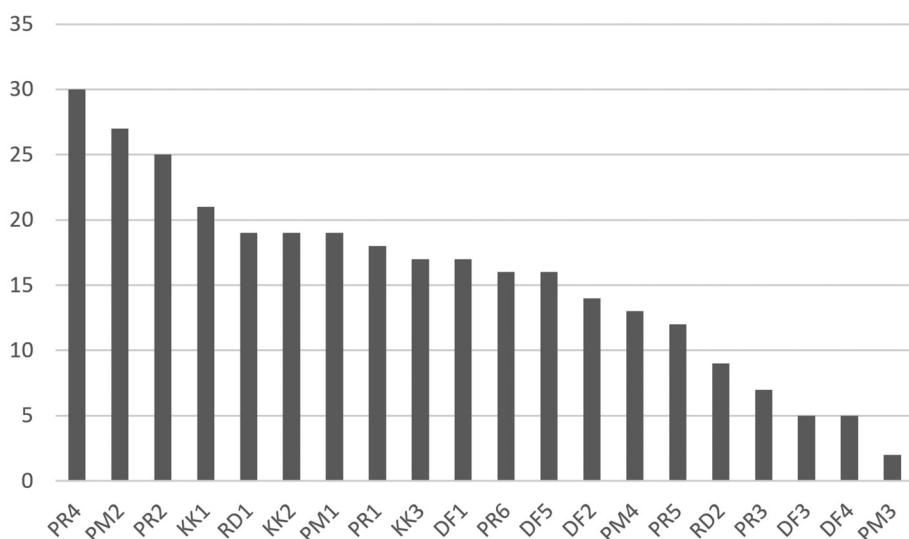


Abbildung 1: Quantität der Häufigkeiten

Die ausgewerteten Semesterreflexionen der Studierenden des Hochschullehrgangs Mentoring mit Masterabschluss der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich zeigen die Entwicklung nach den EPIK-Domänen. Die individuelle Entwicklung wird in jeder der deduktiv erstellten Kategorien in unterschiedlichem Ausmaß sichtbar. Aus Abbildung 1 wird klar ersichtlich, dass die den EPIK-Domänen zugeordneten Kategorien PR4 (Wissenschaftliches Arbeiten), PM2 (Konfliktlösungsmodelle) und PR2 (Reflexion des eigenen Professionsverständnisses) die am drei häufigsten genannten sind, in welchen eine Lehrkohärenz zum Hochschullehrgang hergestellt wurde.

Am häufigsten wird die Kategorie PR4 „Wissenschaftliches Arbeiten“ angeführt. Das liegt nahe, da im Hochschullehrgang wissenschaftliches Arbeiten in Form von forschendem Denken und Handeln ein ständiger Begleiter ist, um einen forschenden Habitus entwickeln zu können.

Die Kategorie „Konfliktlösungsmodelle“ wird am zweithäufigsten genannt. Auch in diesem Bereich sehen die Studierenden eine Bereicherung der grundlegenden Kenntnisse über Konfliktmanagement. Grundwissen über verschiedene Konfliktlösungsmodelle werden im Hochschullehrgang anhand aktueller Theorien hergestellt und führen so zu einem bewusst professionellen Reagieren in Konfliktsituationen.

„Reflexion des eigenen Professionsverständnisses“ ist die am dritthäufigsten genannte Kategorie. Die Auswertung ergab in diesem Bereich, dass die Studierenden im Laufe des Semesters eine Weiterentwicklung aufbauend auf ihren Vorerfahrungen, Kompetenzen und beruflichen Interessen erlebten. Als fördernd geht in fast jeder Semesterreflexion die stetige Selbstreflexion des eigenen pädagogischen Handelns hervor.

Zu den am wenigsten genannten Kategorien zählen DF3 (Individualisieren), DF4 (Entwicklungs- und begabungsfördernde Strategien auf Basis von pädagogischen Diagnosen) und PM3 (Forschende Fragestellungen im Unterricht).

Die am drittwenigsten genannte Kategorie ist „Individualisieren“. Obwohl es im Lehrgang ein relevantes Bedürfnis ist, die Vielfalt und die Individualität des Einzelnen bestmöglich zu fördern/fordern, um dieses Anliegen auch an die Teilnehmer/innen weiter zu geben, wird die Lehrkohärenz von den Studierenden in dieser Kategorie nur in geringem Ausmaß hergestellt. Aus den einzelnen Aussagen der Semesterreflexionen geht hervor, dass das Thema „Individualisieren“ im 3. Semester nicht explizit behandelt wurde.

Als vorletzte Kategorie gehen „Entwicklungs- und begabungsfördernde Strategien auf Basis von pädagogischen Diagnosen“ hervor. In dieser Kategorie wird nur von wenigen Studierenden ein Entwicklungsschritt wahrgenommen. Obwohl es im Semester eine eigene Lehrveranstaltung zu diesem Thema gab, wird aus der Semesterreflexion ersichtlich, dass noch mehr Inhalte zur Vertiefung des Themas essenziell wären.

Die Kategorie „Forschende Fragestellungen im Unterricht“ wird am wenigstens oft genannt. Nur zwei Nennungen werden hier aus den insgesamt 29 Semesterreflexionen angeführt. Für die große Mehrheit der Teilnehmerinnen/Teilnehmer durfte dieser Bereich möglicherweise mehr eine Bestätigung als Bereicherung gewesen sein, da sie womöglich im beruflichen Alltag im Sinne des „reflektierten Praktikers“ bereits agieren.

4 Fazit

In Anbetracht der Tatsache, dass in Österreich eine bundesweite inhaltliche Umstrukturierung der Lehramtsstudiengänge auf ein Bachelor-Master Studium vorgenommen wurde,

leitete man gleichsam auch die sogenannte Induktionsphase ein. Die inhaltliche Schwerpunktsetzung zielt auf die zentralen pädagogischen Anforderungen an die Lehrperson ab. Um diesen hohen Ansprüchen gewachsen zu sein, werden die Studierenden des Masterlehrgangs so umfassend wie möglich für die vielfältigen und komplexen Anforderungsstrukturen im pädagogischen Arbeitsumfeld ausgebildet. Im Kontext der durchgeführten Forschung wurde daher als Ausgangspunkt die Frage untersucht, inwiefern sich eine Weiterentwicklung angehender Mentorinnen/Mentoren des Hochschullehrgangs Mentoring mit Masterabschluss der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich anhand der Semesterreflexionen sichtbar machen lässt. Von grundlegender Bedeutung für die Erhebung dieser Weiterentwicklung anhand der EPIK-Domänen dienten die kohärenzorientierten sowie professions-, reflexions- und forschungsorientierten Inhalte des Hochschullehrgangs. Als Prämisse galt das ständige Bestreben nach kontinuierlicher Weiterentwicklung. Entscheidend für die Datenerhebung ist eine speziell entwickelte Reflexionsaufgabe, anhand derer die individuell wahrgenommene Weiterentwicklung nach den EPIK-Domänen bestimmt werden konnte. Der angeleitete Reflexionsprozess war somit ein essenzieller Faktor und kann als eine bewusste Auseinandersetzung mit vergangenen Erfahrungen beschrieben werden. Die Ergebnisse der Datenanalyse weisen nach, dass die Lehrinhalte als sinnhaft wahrgenommen wurden und mit dem Lerninhalt in Beziehung gebracht werden konnten. Darüber hinaus wurde aus den Semesterreflexionen ersichtlich, dass zu allen fünf Bereichen des EPIK-Professionalitätsmodells eine Querverbindung hergestellt werden konnte und somit ein Verständnis für die EPIK-Domänen erreicht wurde. Die Reflexion basierend auf jeder EPIK-Domäne konnte auf individueller Ebene gezielt gefördert werden. Eine Weiterentwicklung an sich konnte anhand der EPIK-Domänen eindeutig im Zuge der qualitativen Inhaltsanalyse der Semesterreflexionen erfasst und belegt werden. Dies resultiert vor allem in der Tatsache, dass sämtliche relevanten Fortschritte im Datenmaterial auf die einzelnen EPIK-Domänen zurückgeführt werden konnten. Aussagen aus den Semesterreflexionen kamen somit den entsprechenden Eigenschaften der einzelnen Domänen gleich. Die Ergebnisse dieser Forschung sowie die angeführte Literatur bekräftigen, dass Reflexionen ein repräsentatives Instrument in der Weiterbildung sind. Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen auch das große Potenzial eines Reflexionsprozesses sowie die Internalisierung und das Verständnis des relevanten EPIK-Domänenkonzepts. Abschließend deutet alles darauf hin, dass ein hohes Maß an professioneller Weiterentwicklung durch Lehrkohärenz sichtbar wurde. Insofern ist eine Verbreitung dieser Art von Reflexion unter Beachtung der Lehrkohärenz für die professionelle Kompetenz, sich reflexiv weiterzuentwickeln, an Hochschulen zu unterstützen. In Anbetracht des Potenzials der Forschungsergebnisse wird empfohlen, eine umfassende Analyse des individuellen Praxistransfers in Form von Gruppen- oder Einzelinterviews mit den als Mentorinnen/Mentoren tätigen Absolventinnen/Absolventen durchzuführen. So ist es möglich, über die Forschungsergebnisse des gesamten Studiengangs hinaus die individuell aktive Nutzung der Lehrkohärenz im Berufsalltag sichtbar zu machen.

Literaturverzeichnis

- Altrichter, H. (2000). Handlung und Reflexion bei Donald Schön. In G. H. Neuweg (Hrsg.), *Wissen Können Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen* (S. 201–221). Innsbruck: StudienVerlag.

- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich: Online verfügbar unter https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2013_I_211/BGBLA_2013_I_211.pdfsig, abgerufen am 25.02.2020.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018). *PädagogInnenbildung NEU*. Abgerufen von [\(https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/pbneu/in-dex.html\)](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/pbneu/in-dex.html), (1.10.2018).
- Dewey, J. (1993). Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Herausgegeben von J. Oelkers. Weinheim/Basel: Beltz.
- Hellmann, K. (2018). *Kohärenz in der Lehrerbildung – Theoretische Konzeptionalisierung*. Abgerufen von [\(https://www.researchgate.net/publication/328173388\)](https://www.researchgate.net/publication/328173388), (22.04.2019).
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Hilzensauer, W. (2017). *Wie kommt die Reflexion in den Lehrberuf? Ein Lernangebot zur Förderung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden*. Münster: Waxmann.
- Jenert, T. (2008). Ganzheitliche Reflexion auf dem Weg zu Selbstorganisiertem Lernen. *Bildungsforschung*, 5 (2). Abgerufen von [\(https://www.pedocs.de/volltexte/2014/4596/pdf/bf_2008_2_JenertGanzheitliche_Reflexion.pdf\)](https://www.pedocs.de/volltexte/2014/4596/pdf/bf_2008_2_JenertGanzheitliche_Reflexion.pdf), (08.03.2020).
- Kauer, A. & Hofbauer, H. (2012). *Einstieg in die Führungsrolle: Praxisbuch für die ersten 100 Tage*. München: Hanser.
- Krieg, M. & Kreis, A. (2014). Reflexion im Mentoring-Gespräch – ein Mythos? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9 (1), S. 103–117.
- Magg-Schwarzbäcker, M. (2013). *Mentoring für Frauen an Hochschulen. Die Organisation informellen Wissenstransfers*. Wiesbaden: Springer.
- Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse* (9. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.
- PädagogInnenbildung NEU (2011). *Die Zukunft der pädagogischen Berufe*. Abgerufen von [\(https://www.qsr.or.at/dokumente/1870-20140529-093034-Empfehlungen_der_Vorberichtsgruppe_062011.pdf\)](https://www.qsr.or.at/dokumente/1870-20140529-093034-Empfehlungen_der_Vorberichtsgruppe_062011.pdf), (5.10.2018).
- Pädagogische Hochschule Niederösterreich (2017). Curriculum: Hochschullehrgang Mentoring: Berufseinstieg professionell begleiten. Abgerufen von [\(https://www.phnoe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/Weiterbildung/Mentoring/740_146_Curriculum_Mentoring_Turnus_III_Vers1.4d16-11-2_1_.pdf\)](https://www.phnoe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/Weiterbildung/Mentoring/740_146_Curriculum_Mentoring_Turnus_III_Vers1.4d16-11-2_1_.pdf), (8.10.2018).
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think In Action*. London: Basic Books.
- Schratz, M., Paseka, A. & Schrittesser, I. (Hrsg.). (2011). *Pädagogische Professionalität: quer denken-umdenken-neu denken. Impulse für nextpractice im Lehrerberuf*. (S. 8–94). Wien: Facultas.
- Schratz, M., Schrittesser, 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). Münster: Waxmann.
- Stangl, W. (2018). Fünf Domänen der Professionalität von LehrerInnen – EPIK. *Pädagogik-News*. Abgerufen von [\(http://paedagogik-news.stangl.eu/fuenf-domaeuen-der-professionalitaet-von-lehrerinnen/\)](http://paedagogik-news.stangl.eu/fuenf-domaeuen-der-professionalitaet-von-lehrerinnen/), (18.11.2018).

Robert Nehfort

Abseits von „richtig“ und „falsch“

Perspektivenwechsel erweitert Handlungsräume

Abstract

Im Mentoring werden durch Perspektivenwechsel neue Handlungsräume erschlossen. Das Differenzmodell bietet dafür ein brauchbares Werkzeug.

1 Reflexion als zentrale Aufgabe im Mentoring-Prozess

Die Mentorin oder der Mentor hat die Vertragslehrperson in der Induktionsphase 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 zu unterstützen (RIS – Vertragsbedienstetengesetz 1948 § 39a-Bundesrecht konsolidiert, o. J., § 39a (3)).

Genauer betrachtet stellt sich bei diesem Auftrag die Frage, in welchem Verhältnis bzw. in welcher Beziehung zueinander die Beratung, die Analyse und Reflexion und die Anleitung stehen sollten, damit die Kolleginnen und Kollegen optimal in ihrer beruflichen Entwicklung unterstützt werden.

Teilweise gibt der Gesetzgeber die Antwort, indem er einschränkt, dass die Anleitung nur „im erforderlichen Ausmaß“ (RIS – Vertragsbedienstetengesetz 1948 § 39a-Bundesrecht konsolidiert, o. J.) erfolgen sollte.

Es gibt gute Gründe anzunehmen, dass eine Unterstützung in der beruflichen Entwicklung, die die Individualität stärkt, die zunächst über Analyse und Reflexion dazu ermutigt, eigene Handlungsalternativen zu entwickeln und so das Handlungsrepertoire aktiv zu erweitern, die Rat sparsam und Anleitung äußerst sparsam einsetzt, nachhaltig ist (Schein, 2017).

Eine Erweiterung der Handlungsräume schafft Sicherheit. Je reicher die Zahl der Handlungsmöglichkeiten in einer Situation ist, desto begründeter kann die Auswahl und die Entscheidung für eine bestimmte Intervention getroffen werden. Das berufliche Handeln kann leichter kommuniziert werden, es wird nachvollziehbarer und modifizierbarer. Es kann an die jeweilige Situation besser angepasst werden und das schafft Sicherheit.

Diese Erweiterung der eigenen Handlungsräume wird zunächst über Analyse und Reflexion erreicht. Ziel von Reflexion ist es, auf Basis von Analyse der eigenen Erfahrungen Handlungsalternativen zu entwickeln, diese so weit zu konkretisieren, dass sie erprobt und danach erneut analysiert und reflektiert werden können. Für Rat und Anleitung ist in diesem Prozess wenig Platz. Diesem Gedanken folgend ist es die vorrangige Aufgabe der Mentorinnen/Mentoren, die Mentees bei der Erschließung neuer Handlungsräume derart

zu unterstützen, dass sie dem Prozess der gemeinsamen Analyse von Erfahrungen und der Reflexion den Vorrang geben.

2 Perspektivenwechsel als zentrale Aufgabe von Reflexion

Eine wirkungsvolle und nachhaltige Unterstützung der beruflichen Entwicklung hat, das wird im nachfolgenden Teil von Nehfort in diesem Sammelband näher ausgeführt, die Öffnung und Erschließung neuer Handlungsräume zum Ziel. Das (damals im Kontext der Geschlechtergerechtigkeit) bereits 2010 publizierte „Differenz-Modell“ (vgl. Nehfort, 2010) kann hier eine wertvolle Hilfestellung bieten. Es zeigt ein einfaches Schema von vier grundverschiedenen Möglichkeiten der Deutung von Differenz und gibt so der beratenden Person ein gut überschaubares Werkzeug für die Auswahl konstruktiver Impulse und Interventionen. Im Folgenden wird dieses Schema bezogen auf die Beratungspraxis beschrieben. Es setzt voraus, dass der Ausgangspunkt für jeden Entwicklungs- und Lernprozess eine Irritation ist. Grundlage jeder Irritation ist eine Differenzerfahrung, ein Unterschied. Die konstruktive, entwicklungsorientierte Verarbeitung dieser Differenzerfahrungen bildet die Basis für Lernen (vgl. Piaget, 2010).

2.1 Die Perspektive der Norm

Die Erfahrung zeigt, dass zunächst Erlebnisse häufig auf Basis von expliziten oder impliziten Normen reflektiert werden. Die Unterrichtssequenz war gut oder eben schlecht, die Lernenden waren aufmerksam oder haben gestört, sie haben die Aufträge richtig oder falsch verstanden, waren zu laut, zu unruhig oder vielleicht auch zu wenig engagiert. In jedem Fall liegt einer derartigen Betrachtung eine (oft gar nicht explizit formulierte und begründete) Norm zugrunde. In einem ersten Schritt der Reflexion lohnt es sich, das genauer zu betrachten.

Aus der normorientierten Perspektive weiß das ICH, was richtig ist, der Blick fällt auf den Fehler (die Normabweichung), und das Ziel der Interventionen ist die Etablierung, die Wiederherstellung einer normgerechten Ordnung.

Dieses Ansinnen ist absolut hilfreich, aber es stößt an Grenzen. Manche Normen können nicht etabliert werden, weil es den anderen am Vermögen und oder an Verständnis fehlt. Manche Normen können nicht etabliert werden, weil sie schlicht und einfach nicht geteilt werden.

2.2 Die Perspektive der Ressourcen

Mentorinnen/Mentoren tun gut daran, die Perspektive der Normorientierung nur so lange zu beanspruchen, als sie hilfreich ist. Sobald die Reflexion einen Punkt erreicht, an dem keine neuen Aspekte mehr zutage treten, ist ein Perspektivenwechsel empfohlen. Es bietet sich ein Blickwinkel an, der zunächst oft als völlig gegenteilig empfunden wird und gerade dadurch „neuen Schwung“ in die Reflexion bringen kann. Könnte nicht alles irgendwie subjektiv Sinn ergeben und daher im weitesten Sinn seine Berechtigung haben? Ist das Störende

nur störend? Was ist es noch? Was wird aus der ungenügenden Leistung, wenn man nicht darauf achtet, was nicht ist, sondern was ist? Was leistet die, deren Leistung nicht genügt? Was kann der, dessen Können nicht reicht? Worauf achtet die Unachtsame, woran denkt der, der anscheinend nicht mitdenkt?

Aus der ressourcenorientierten Perspektive bezieht das ICH eine Position der Allparteilichkeit, der Blick fällt auf jene Chancen, die die Vielfalt bietet, und das Ziel der Interventionen ist die Integration der Vielfalt, die Achtung der Individualität und der Diversität. Aus der Perspektive der Ressourcenorientierung können viele neue und hilfreiche Ansätze und Erkenntnisse gewonnen werden. Gleichwohl gibt es Grenzen. Bei bestem Willen kann nicht alles als Ressource gedeutet werden.

2.3 Die Perspektive der Solidarität

Neue Aspekte geben sich zu erkennen, wenn man versucht, die Perspektive der Protagonistinnen und Protagonisten einzunehmen und dabei nicht nur den unmittelbaren Handlungsräum in den Überlegungen berücksichtigt, sondern versucht, die Lebenswelt (Kultur, Gesellschaft, Persönlichkeit, Habermas, 1995, S. 209) einzubeziehen, ja den Reflexionsgegenstand vor dem Hintergrund dieser Lebenswelt zu deuten und zu erfassen. Der Blick ist dann häufig einer mit der Brille der Gerechtigkeit. Zugänge oder Begrenzungen der Zugänge zu Ressourcen werden deutlich, subjektiv wahrgenommene oder objektiv bestehende Ungerechtigkeiten kommen ins Blickfeld.

Aus der Perspektive der Solidarität fällt der Blick auf ungleiche Chancen, auf Ausgrenzung und Unrecht, auf Vorzüge und Privilegien und das Ziel des Agierens ist zumindest die Anerkennung dieser Gegebenheiten, besser jedoch ein Versuch des Ausgleichs. Den Chancenärmeren soll geholfen werden.

Gerade für die traditionell mittelstandsorientierte Berufsgruppe der Lehrer/innen (Achinger, 1969, S. 26; Treptow, 2006, S. 23) lohnt sich der Versuch, diese Perspektive zu erschließen. Die Lebensumstände vieler Schüler/innen sind so weit weg von der eigenen Lebensrealität, dass es einer fokussierten Reflexion bedarf, um sie zu erschließen. Die Perspektive der Solidarität bietet in der Regel viele neue Aspekte, die im konkreten Handlungsfeld berücksichtigt werden können, sie löst jedoch die ins Auge gefassten Problemlagen nicht.

Der Beitrag wird daher mit den perspektivistischen Variationen bei der Reflexion der Unterrichtspraxis und mit einer letzten, vierten Variante abschließen.

2.4 Die Multiperspektive

Es ist, auch das zeigt die Beratungspraxis, nicht notwendig, alles zu verstehen und es muss auch nicht alles verstanden werden. Oft genügt es, das Andere, das Irritierende einfach so sein zu lassen und zu respektieren, wie es ist. Es gibt vieles, das nicht erschließbar ist, das fremd bleibt, ja das geradezu fremd bleiben muss. Alles verstehen und erklären zu wollen, ist anmaßend.

Die Multiperspektive erlaubt es, keine eindeutige Lösung anzustreben und mehrere zuzulassen. Das Andere wird in jenen Teilen, die aktuell nicht nachvollziehbar sind, geach-

tet und als in einer offenen Gesellschaft notwendiges Regulativ geschätzt. Das Andere ist einfach anders.

3 Neue Handlungsräume erschließen sich über Perspektivenwechsel

Die bisherigen Ausführungen können wie folgt zusammengefasst werden:

These 1:

Mentoring erfüllt seine Aufgabe im Rahmen der PädagogInnenbildung in Österreich dann am besten, wenn es der Lehrenden/dem Lehrenden am Beginn der beruflichen Laufbahn über den Weg der Reflexion neue Handlungsräume für die pädagogische Praxis eröffnet. (Ratschläge und Anweisungen zu geben, ist nicht ihre vorrangige Aufgabe.)

These 2:

Neue Handlungsräume erschließen sich durch Perspektivenwechsel. Die in diesem Text beschriebenen Perspektiven stellen vier Grundmuster dar und dienen Mentorinnen/Mentoren als Orientierungshilfe.

Zugegebenermaßen zeigen sich diese vier Grundmuster in der bisherigen Form der Darstellung als sehr komplex und vielschichtig. Diese Komplexität ist in der konkreten Beratungspraxis wenig hilfreich. In dieser Ganzheit betrachtet lassen sich aktuell eingenommene Perspektiven (auf beiden Seiten der Beratung) nicht rasch, einfach und treffsicher identifizieren. Dieses Beratungswerkzeug würde den Praxistest nicht überstehen. Anders stellt es sich dar, wenn man die einzelnen Perspektiven genauer analysiert. Die konstituierenden Elemente jeder Perspektive sind

- der eigene Standpunkt,
- das, worauf in besonderer Weise geachtet wird, und
- das Ziel.

Diese Elemente werden im Folgenden Anker genannt. Es zeigt sich folgendes Bild:

Tabelle 1: Differenz-Modell Ausschnitt (vgl. Nehfort, 2010)

Die Perspektive	der Norm	der Ressourcen-orientierung	der Solidarität	der Multiperspektive
Mein Standpunkt	Ich vertrete die Norm.	Ich bin allparteilich.	Ich bin solidarisch.	Ich bin interessiert.
Mein Blick fällt auf ...	Mängel und Fehler	Vielfalt und Chancen	Ausgrenzung und Unrecht	das „Andere und (per Definition) Fremde“
Mein Ziel ist ...	Ordnung	Integration	Hilfe	Kennenlernen

Mit diesem Bild wird das Modell praxistauglicher, denn einer der drei Anker (Standpunkt, Blick, Ziel) ist – das zeigte die Beratungspraxis über viele Jahre hinweg – sowohl bei den Beratenden als auch bei den Mentees zumeist rasch und eindeutig identifizierbar. Aus einem erkannten Anker (z. B. Blickwinkel) können die anderen beiden (Standpunkt und

Ziel) geschlossen werden, und schon eröffnen sich für die Beratung zahlreiche Varianten der konstruktiven, handlungsraumerweiternden Intervention.

Daraus lässt sich *These 3* ableiten:

Sobald sich durch die Reflexion aus einer Perspektive keine neuen Handlungsräume mehr erschließen lassen, setzt die Mentorin/der Mentor Interventionen, die zum Wechsel des Standpunkts, der Blickrichtung oder der Ziele anregen. Die Reflexion erhält dadurch eine neue Dynamik, neue Denk- und Handlungsräume öffnen sich.

Im letzten Aspekt geht der vorliegende Beitrag auf genau diese neue Dynamik, die neuen Denk- und Handlungsräume ein. Die Mentorin/der Mentor kann den Musterwechsel nach dem Prinzip Versuch und Irrtum vornehmen. In vielen Fällen wird das zufriedenstellende Ergebnisse bringen. Sie/er kann aber auch mit der Anregung zum Musterwechsel bestimmte Intentionen verfolgen. Die einzelnen Perspektiven sind eher konfliktorientiert oder ausgleichend, sie zeigen zugrundeliegende Haltungen und Annahmen, sie weisen in unterschiedliche Richtungen. Die Mentorin/der Mentor kann diese Tiefenstruktur der einzelnen Perspektiven nutzen, um die neue Dynamik, die neuen Denk- und Handlungsräume in eine bestimmte, für die aktuelle Beratungssituation konstruktive Richtung zu lenken. Wenn eine Situation beispielsweise aus der Perspektive der Norm schon konfliktreich aufgeladen ist, die Aggressionen zutage treten und schwer gefasst werden können, dann ist es vermutlich hilfreicher, eine Intervention in Richtung einer eher ausgleichenden Perspektive (Ressourcenorientierung oder Multiperspektive) zu setzen, als die Konfliktfelder mit einem Wechsel in die Perspektive der Solidarität noch auszuweiten.

Das bereits oben eingeführte Bild kann somit wie folgt erweitert werden:

Tabelle 2: Differenz-Modell (vgl. Nehfort, 2010)

<i>Die Perspektive</i>	<i>der Norm</i>	<i>der Ressourcen-orientierung</i>	<i>der Solidarität</i>	<i>der Multiperspektive</i>
Mein Standpunkt:	Ich vertrete die Norm.	Ich bin allparteilich.	Ich bin solidarisch.	Ich bin interessiert.
Mein Blick fällt auf ...	Mängel und Fehler	Vielfalt und Chancen	Ausgrenzung und Unrecht	das „Andere und (per Definition) Fremde“
Mein Ziel ist ...	Ordnung	Integration	Hilfe	Kennenlernen
Differenz-Modell: Perspektivenwechsel erschließt neue Handlungsräume.				
<i>Dynamik</i>	<i>Konflikt</i> ↗	<i>Ausgleich</i> ≈	<i>Konflikt</i> ↗	<i>Ausgleich</i> ≈
Zugrundeliegende Annahme	Das Andere stört!	Das Andere ist chancenreich!	Das Andere ist chancenarm!	Das Andere ist anders!
Richtung	Stabilität für alle!	Entwicklung für alle!	Entwicklung für jeden Teil!	Stabilität für jeden Teil!

4 Zusammenfassung

Mentoring erfüllt seine Aufgabe im Rahmen der PädagogInnenbildung in Österreich dann am besten, wenn es dem Lehrenden am Beginn der beruflichen Laufbahn über den Weg der Analyse und der Reflexion neue Handlungsräume für die pädagogische Praxis eröffnet. Ratschläge und Anweisungen zu geben, ist nicht ihre vorrangige Aufgabe.

Der Beginn der beruflichen Praxis ist gekennzeichnet von Irritationen und Differenz-Erfahrungen. Vieles läuft nicht so wie geplant oder erwartet. Das Differenz-Modell ordnet und kategorisiert die Herangehensweisen an derartige Differenzerfahrungen und Irritationen. Es kann so ein brauchbares Werkzeug für Analyse und Reflexion sein. Mit seiner Hilfe werden unterschiedliche Perspektiven zueinander in Beziehung gesetzt. Es schafft einen konstruktiven Rahmen für Widersprüche und Paradoxien (vgl. Feldmann, 2010). In diesem Rahmen erwachsen aus ihnen nicht Einschränkungen, sondern bisher nicht wahrgenommene Möglichkeiten der Variation. Neue Handlungsräume können erschlossen werden, die Handlungsmöglichkeiten erweitern sich. Damit erweitern sich die Möglichkeiten, die Entscheidung zu einer bestimmten Handlung rational begründet zu treffen.

Die Möglichkeit der Auswahl ist die Voraussetzung für eine Entscheidung. Wem nur eine Möglichkeit offensteht, der muss diese eine Möglichkeit ergreifen und kann sich nicht entscheiden. Wer zumindest zwei Varianten für möglich hält, kann sich entscheiden und kann diese Entscheidung begründen. Das Differenz-Modell ist ein brauchbares und in der Beratungspraxis erprobtes Werkzeug für eine derartige Erschließung neuer Handlungsräume.

Literaturverzeichnis

- Achinger, G. (1969). *Das Studium des Lehrers: Pädagogische Hochschule und Universität im Urteil ihrer Studenten*. Duncker & Humblot.
- Feldmann, D. (2010). Differenz ohne Ende? Möglichkeiten und Grenzen der Differenzkategorie aus kultur- und literaturwissenschaftlicher Sicht. In C. Alvarado Leyton & P. Erchinger (Hrsg.), *Identität und Unterschied: Zur Theorie von Kultur, Differenz und Transdifferenz*. Bielefeld: Transcript.
- Habermas, J. (1995). *Theorie des kommunikativen Handelns – Band 2*. Berlin: Suhrkamp.
- Nehfort, R. (2010). *Das Differenz-Modell*. Abgerufen von <https://www.schule.at/portale/gender-und-bildung/materialien/chancengleichheit-gleichstellung/grundlagen/detail/das-differenz-modell.html> (28.02.2020)
- Piaget, J. (2010). *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. In R. Fatke, (Hrsg.), H. Kober, Übers.; 2. Weinheim: Beltz.
- RIS – Vertragsbedienstetengesetz 1948 § 39a – Bundesrecht konsolidiert. Abgerufen von <https://www.ris.bka.gv.at> (28.02.2020)
- Schein, E. H. (2017). *Humble Consulting – Die Kunst des vorurteilslosen Beratens* (M. Klostermann, Übers.; Erste Auflage). Carl-Auer Verlag GmbH.
- Treptow, E. (2006). *Bildungsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern: Eine empirische Untersuchung unter Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Unterschiede*. Münster: Waxmann.

Robert Nehfort

Wer etwas zu sagen hat, muss zuhören können

Zuhören, Fragen stellen, Feedback geben als zentrale Elemente der Beratung

Abstract

Exploration (Fragen stellen, aktives Zuhören, Feedback geben) bildet die Basis einer Beratung, deren Ziel die Unterstützung in der beruflichen Entwicklung ist. Ratschläge und Anleitungen werden äußerst sparsam eingesetzt.

1 Erkundung als wesentliches Element der Beratung

Im ergänzenden Beitrag „Abseits von ‚richtig‘ und ‚falsch‘“, in diesem Sammelband wird die Bedeutung der Erschließung neuer Handlungsräume für das pädagogische Handeln erläutert und ein dafür geeignetes Werkzeug vorgestellt. Der darin beschriebene Perspektivenwechsel als Voraussetzung für die Erschließung neuer Handlungsräume fruchtet mehr, wenn zuvor der aktuell verfügbare Handlungsräumal bildlich gesprochen gut ausgeleuchtet wird. Dies geschieht durch präzises Erkunden. Das wird von der Mentorin/dem Mentor mit Fragen stellen, Zuhören und Feedback geben angeregt und unterstützt. Jede arbeits- und lebensweltbezogene Beratung, die sich als „Hilfe zur Selbsthilfe“ oder – in der systemischen Terminologie – als „Förderung der Selbstorganisation“ (Schiersmann & Thiel, 2009, S. 103) versteht, baut darauf auf. Die Eröffnung jeder Beratung erfolgt daher mit einer Frage.

2 Fragen und aktiv zuhören

Die Eröffnungsfrage (und möglicherweise auch die daran anschließende Frage) zielt nicht auf Information ab, sie will den Erzählfluss anregen. Ist dies gelungen, so ist zunächst aktives Zuhören notwendig. Zuhören als konzentrierte Aktivität, nicht als ein Beiwohnen (oder gar Abwarten) braucht Interesse, echte Neugierde und die Bereitschaft, die Welt mit anderen Augen zu sehen. „Es wäre viel gewonnen, wenn der Empfänger – bevor er seinen ‚eigenen Senf‘ dazugibt – zunächst einmal in der Lage wäre, sich präzise in die Welt des anderen einzufühlen und diese Welt gleichsam mit dessen Augen zu sehen (Empathie)“ (Schulz von Thun, 1981, S. 58).

Es setzt zudem voraus, dass die zuhörende Person wertschätzend und offen gegenüber der sprechenden Person ist.

Tabelle 1: Aktives Zuhören (© Nehfort)

<i>Aktives Zuhören ist gekennzeichnet durch :</i>
<ul style="list-style-type: none">• Blickkontakt• die Konzentration auf das Gespräch kommt in der Körperhaltung zum Ausdruck• kurze bestätigende Äußerungen, ermutigende Äußerungen• Pausen zulassen• ausreden lassen, nicht unterbrechen• klärend nachfragen• sich durch Emotionen, Vorwürfe, Kritik nicht ablenken lassen• die eigene Meinung zurückhalten• Feedback geben

Ist die zuhörende Person tatsächlich bereit, die Welt mit anderen Augen zu sehen dann ergeben sich nach und nach klärende Fragen. Das Muster Erzählen – aktives Zuhören geht allmählich in einen Dialog über. In dieser Phase der Beratung ist es wichtig, dass die Mentorin/der Mentor immer noch die Erkundung im Fokus hat und in erster Linie mit Fragen arbeitet. Die Aufgabe der Mentorin/des Mentors ist die Erkundung, nicht die Interpretation.

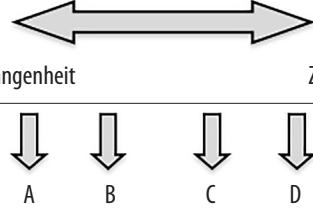
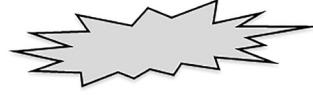
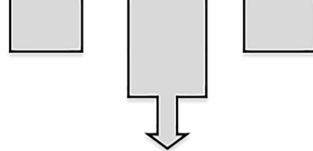
Das Bild des Ausleuchtens wurde nicht zufällig gewählt. Die Erkundung dringt in Bereiche vor, die wenig ausgeleuchtet sind, die im Schatten liegen, die leicht übersehen werden. Die fragende Erkundung hat das Ziel, das subjektive und zum Teil verborgene Wissen der handelnden Person zu aktivieren. „Wir müssen besser im Fragenstellen werden und weniger erklären in einer Kultur, die den Mitteilungsdrang überbewertet. [...] das, was Beziehungen aufbaut, was Probleme löst, was die Dinge weiterbringt, [ist] das *Stellen der richtigen Fragen* [...]“ (Schein & Fatzer, 2016, S. 21 f.).

Diese „richtigen Fragen“ (Schein & Fatzer, 2016, S. 21 f.) klären Unklarheiten und beziehen sich auf

- Unklarheiten in der Chronologie,
- Unklarheiten in der inneren Logik der Erzählung,
- wahrgenommene Lücken in der Chronologie der Erzählung.

Das Beratungsgeschehen wird in dieser Phase der Erkundung sehr komplex. Je mehr das Bild über eine Situation angereichert und vervollständigt wird, desto schwieriger wird es auch für die Mentorin/den Mentor, sich nicht in begrenzende Detailbetrachtungen verführen zu lassen. Es ist wichtig, den Blick auf das Ganze zu bewahren. Die Fragen des Erkundens, das hat die Beratungspraxis gezeigt, folgen erfreulicherweise einem einfachen Schema. Wer sich an diesem Schema orientiert, behält auch in komplexen Situationen den Überblick.

Tabelle 2: Grundmuster des Fragens in der Phase der Erkundung (© Nehfort)

Fragen auf der Zeitachse	Vergangenheit	Zukunft
Fragen, für deren Beantwortung ein Perspektivenwechsel vollzogen werden muss (die Sicht anderer Personen)		
Fragen, die in die Breite des Geschehens gehen		
Fragen, die einzelne Aspekte vertiefen		

Stück für Stück wird das Geschehen zeitlich, in seiner Gesamtheit, in einzelnen wichtigen Aspekten und aus unterschiedlichen Perspektiven erschlossen (ausgeleuchtet). Die Frage und die Kunst des aktivierenden, erkundenden Fragens ist das zentrale Element der Beratung im Sinne der „Förderung der Selbstorganisation“ (Schiersmann & Thiel, 2009, S. 73). Edgar H. Schein stellt fest: „Es hat mich schon immer gestört, dass [...] Gespräche eher über das definiert werden, was wir *erzählen*, als über das, was wir *fragen*. Fragen werden als selbstverständlich betrachtet, anstatt eine tragende Rolle im menschlichen Drama einzunehmen“ (Schein & Fatzer, 2016, S. 22). Rainer Maria Rilke hat einen ähnlichen Gedanken in einem Brief berührend und eindringlich formuliert: „[...] ich möchte Sie, so gut ich kann bitten, [...], Geduld zu haben gegen alles Ungelöste in Ihrem Herzen und zu versuchen, die Fragen selbst liebzuhaben wie verschlossene Stuben und wie Bücher, die in einer sehr fremden Sprache geschrieben sind. Forschen Sie jetzt nicht nach Antworten, die Ihnen nicht gegeben werden können, weil sie sie nicht leben könnten. Leben Sie jetzt die Fragen“ (Rilke, 1985, S. 21).

Mentorinnen/Mentoren finden und stellen diese Fragen und sie unterstützen die Mentees im Aufbringen der notwendigen Geduld, in der Fähigkeit, diese Fragen zu leben. „Vielleicht“, schreibt Rilke weiter, „leben Sie dann allmählich, ohne es zu merken, eines fernen Tages in die Antwort hinein“ (Rilke, 1985, S. 21).

3 Feedback geben

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass Interpretationen durch die Mentorin/den Mentor beim Erkunden der eigenen Handlungsräume wenig hilfreich sind. Das bedeutet nicht, dass die Mentorin/der Mentor sich nicht auch persönlich in den Beratungsprozess einbringen soll. Sie/er tut dies mit Feedback.

„Zu viele Leute hielten ihre Gewohnheiten für Grundregeln der Welt“ (Kehlmann, 2007, S. 247). Dieses Phänomen kann verstärkt erkannt werden, wenn Erfolgserwartung und dadurch entstehender Druck den Blick verengen. Menschen, die beruflich am Anfang stehen, sind dem in besonderer Weise ausgesetzt. Es ist verlockend, die Unsicherheit mit normativen Ansprüchen zu kompensieren. In der Beratung kann dem mit Feedback begegnet werden (vgl. Majce-Egger, 1999, S. 249).

Feedback ist eine möglichst unmittelbare Rückmeldung und bezieht sich auf die konkrete Wirkung des Verhaltens einer Person. Feedback ergänzt die Selbstwahrnehmung um Aspekte der Fremdwahrnehmung und hat zum Ziel, dass diese Rückmeldung in Bezug auf die Steuerung des eigenen Verhaltens und die Orientierung in der sozialen Gemeinschaft genutzt werden kann (vgl. Majce-Egger, 1999, S. 249). Feedback verkleinert den „blinden Fleck“ (Majce-Egger & Fliedl, 1999, S. 98), also jenen Bereich, der den anderen bekannt, mir aber nicht bekannt ist. Durch Feedback erfährt die Person etwas, das für andere wahrnehmbar, mir selbst aber aktuell unzugänglich ist. Feedback ist also nicht eine Meinung, es beschreibt eine Wahrnehmung. Im Mentoring wird diese Wahrnehmung von den Mentorinnen/Mentoren zur Verfügung gestellt und reflektiert. Es ist dabei wichtig, darauf zu achten, dass das Feedback nicht hierarchisch verstanden und mit Deutungsmacht aufgeladen wird. Als Hilfestellung dafür seien die folgenden Gegenüberstellungen angeboten:

Tabelle 3: Feedback geben (© Nehfort)

<i>beschreibend</i>	im Gegensatz zu	<i>bewertend</i>
<i>konkret</i>		<i>allgemein</i>
<i>vereinbart</i>		<i>aufgezwungen</i>
<i>brauchbar</i>		<i>unbrauchbar</i>
<i>zeitgerecht</i>		<i>irgendwann</i>

Die Mentorin/der Mentor kann die Annahme des Feedbacks durch die Mentees unterstützen, indem zu der Einhaltung folgender Regeln ermutigt wird:

Tabelle 4: Feedback annehmen (© Nehfort)

<i>zuhören</i>	im Gegensatz zu	<i>unterbrechen</i>
<i>nachfragen</i>		<i>verteidigen</i>
<i>klären</i>		<i>argumentieren</i>

Durch ein entsprechend eingebrachtes und angenommenes Feedback verbindet sich die Erkundung durch die Mentorin/den Mentor und das Erfassen des eigenen Handlungsräums durch die Mentees zum dialogischen Beratungsprozess und schafft so die Voraussetzung für die Erschließung neuer Handlungsräume (siehe „Abseits von ‚richtig‘ und ‚falsch‘“).

4 Zusammenfassung

Mentoring, das sich „als ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘ [...] – als Förderung der Selbstorganisation“ (Schiersmann & Thiel, 2009, S. 103) versteht, fokussiert zunächst auf die Erkundung und Reflexion der vorhandenen Handlungsräume. Dies geschieht durch Exploration und Feedback. Wer etwas zu sagen hat, muss zunächst Fragen stellen und zuhören können. Sie/er muss zudem in der Lage sein, die eigenen Reaktionen zu beobachten und als Erweiterung des Selbstbilds den Mentees hilfreich zur Verfügung zu stellen. Um den so entstehenden Dialog nicht zu gefährden, empfiehlt es sich, Ratschläge und Anleitungen äußerst sparsam einzusetzen.

Literaturverzeichnis

- Kehlmann, D. (2007). *Die Vermessung der Welt: Roman* (36. Aufl.). Hamburg: Rowohlt.
- Majce-Egger, M. (1999). Methodik der Dynamischen Gruppenpsychotherapie. In M. Majce-Egger (Hrsg.), *Gruppentherapie und Gruppendynamik-Dynamische Gruppenpsychotherapie: Theoretische Grundlagen, Entwicklungen und Methoden* (S. 237 ff.). Wien: Facultas Universitätsverlag.
- Majce-Egger, M. & Fliedl, R. (1999). Gruppenmodelle. In M. Majce-Egger (Hrsg.), *Gruppentherapie und Gruppendynamik-Dynamische Gruppenpsychotherapie: Theoretische Grundlagen, Entwicklungen und Methoden* (S. 95 ff.). Wien: Facultas Universitätsverlag.
- Rilke, R. M. (1985). *Briefe an einen jungen Dichter*. Leipzig: Insel-Verlag.
- Schein, E. H. & Fatzer, G. (2016). *Humble inquiry: Vorurteilslos Fragen als Methode effektiver Kommunikation: Führungskompetenzen II* (A. Jell, Übers.). Köln: EHP.
- Schiersmann, C. & Thiel, H.-U. (2009). Beratung als Förderung von Selbstorganisationsprozessen – Auf dem Weg zu einer allgemeinen Theorie der Beratung jenseits von „Schulen“ und „Formaten“. In H. Möller & B. Hausinger (Hrsg.), *Quo vadis Beratungswissenschaft?* (1. Aufl., S. 73–103). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaften.
- Schulz von Thun, F. (1981). *Miteinander reden: Störungen und Klärungen: Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation* (Originalausg.). Hamburg: Rowohlt.

V.

Forschungs- und

Werkstattberichte

Konzepte und Modelle zur Entwicklung von Lehrpersonen im Vergleich

Abstract

Mentoring als Begleitung für den Berufseinstieg von Lehrpersonen bietet viele Möglichkeiten, bedarf aber auch einer sorgfältigen Umsetzung. Mögliche, damit verbundene Herausforderungen, aber auch theoretische Zugänge, basierend auf unterschiedlichen Entwicklungsmodellen von beginnenden Lehrpersonen, sollen in diesem Beitrag aufgezeigt und verglichen werden. Für Mentorinnen/Mentoren empfiehlt sich eine Auseinandersetzung mit Entwicklungsmodellen, um die Bedürfnisse beginnender Lehrpersonen besser zu verstehen und als Grundlage für Beratung und Begleitung all jener zu verwenden, unter Einbeziehung der persönlichen Charaktereigenschaften, Kompetenzen und Haltungen.

1 Einleitung

Der Berufseinstieg stellt eine entscheidende, biografische Phase dar, die in Kohärenz mit der Bewältigung neuer Aufgaben steht und viele Erfahrungen und prägende Ereignisse mit sich bringt. Durch personenspezifische Wahrnehmungsmuster, Kompetenzen und Beurteilungstendenzen gilt der Berufseinstieg als weichenstellend für die weitere berufliche Zukunft von Lehrpersonen (Herrmann & Hertrampf, 2000a, S. 54 ff.).

Unterschiedliche Entwicklungsmodelle von Lehrpersonen beschreiben die verschiedenen Phasen oder Stufen, welche eine Lehrperson im Laufe ihrer beruflichen Tätigkeit durchläuft.

Die nachfolgende Beschreibung ausgewählter Modelle und Theorien soll Mentorinnen/Mentoren, aber auch anderen an der Entwicklung von Lehrpersonen Interessierten einen Überblick über die Bedeutung des Berufseinstiegs geben. Modelle schaffen ein konstruiertes Abbild der Wirklichkeit. Sie gelten als ideologisch und sollen aber unter Einbeziehung der konkret vorliegenden Situation einen unterstützenden Beitrag zum besseren Verständnis leisten. Die Kenntnis über diese Modelle soll den möglichen IST-Stand einer Mentee/eines Mentees bzw. einer beginnenden Lehrperson aufzeigen und so einen individuellen Beratungsprozess positiv unterstützen.

2 Entwicklungsmodelle und -ansätze von Lehrpersonen im Vergleich

Alle in weiterer Folge beschriebenen Modelle und Ansätze werden im Hinblick auf Sozialisation, Entwicklung und mögliche Stressoren erkundet, um vorausschauend und Entwicklungsstufen berücksichtigend Beratung und Begleitung zu ermöglichen. Die Phase des Berufseinstiegs wird immer intensiver untersucht. In dieser frühen Phase einer Lehrerkarriere werden spezifische Handlungs- und Wahrnehmungsmuster sowie Beurteilungstendenzen und Coping-Strategien gebildet (Herzog 2014, S. 408 ff.). Coping (engl. handeln, bewältigen) bedeutet Bewältigung und Auseinandersetzung. Coping-Strategien sind erlernte Verhaltensweisen, um auf bestimmte herausfordernde Situationen zu reagieren und weitere Handlungen zu planen und durchzuführen (Keller-Schneider, 2010, S. 98).

In der Stufenprogression von der Novizin/von dem Novizen zur Expertin/zum Experten entsteht nach Dreyfus & Dreyfus (1986, S. 41) eine Umstrukturierung des Denkens. Hierbei wird der Weg vom „Know-that“ zum auf Erfahrungen basierenden „Know-how“ beschrieben. Das früher in der Ausbildung generierte Wissen wird reflektiert und gegebenenfalls verändert und angepasst.

Keller-Schneider sieht die Erweiterung der Kompetenzen als zentrale Aufgabe des Berufseinstiegs. Sie definiert die beruflichen Anforderungen vor dem Hintergrund der aktivierbaren sozialen Ressourcen. Die individuellen Deutungen des Aufgabenfelds und die damit verbundenen Herausforderungen, kombiniert mit Bewältigungsstrategien, bilden die Basis für die Erweiterung von Wissen und einer möglichen Kompetenzsteigerung (2010, S. 112).

Hirsch beschreibt idealtypische Lehreridentitäten. Diesen werden verschiedene Charaktereigenschaften zugewiesen, die maßgeblich für den Erfolg und die Wirksamkeit einer Lehrperson stehen sollen. Sie betreffen beispielsweise den Umgang mit Belastungen (1990, S. 166 ff.). Sie nennt insgesamt sechs idealtypische Lehreridentitäten (Die Reihenfolge wird nach der Häufigkeit des auftretenden Typs gewählt). Der Problemtyp ist die nach Hirsch häufigste Lehreridentität. Diesem ist es noch nicht gelungen, die Diversität zwischen den eigenen Zielen und Wertvorstellungen und der tatsächlichen Umsetzung seiner Vorhaben zu lösen. Der Entwicklungstyp verfügt über ein hohes Selbstbewusstsein und glaubt an sich und seine eigenen Fähigkeiten. Mit dieser positiven Grundhaltung stellt er sich Problemen und Hindernissen und misst seine Erfolge an allen mit seinen Schülerinnen/Schülern erreichten Zielen. Der Stabilisierungstyp baut sich ein stabiles Netzwerk innerhalb seiner Schule auf und hat ein zufriedenes Verhältnis zu seinem Beruf. Er stellt sich neuen Herausforderungen und entwickelt dabei eine realistische Haltung zu den zu erreichenden Zielen. Somit kann er auch mit möglichem Erwartungsdruck gut umgehen. Der Krisentyp hat sehr hohe Erwartungen an sich selbst. Das Erreichen seiner Ziele ist ihm sehr wichtig. Dabei entwickelt er oft unrealistische Vorstellungen über die Art und Weise, wie seine Tätigkeit gestaltet werden sollte. Somit prägen Unzufriedenheit und Selbstzweifel seinen Weg. Der Resignationstyp scheitert an den Anforderungen des neuen Berufs. Er ist nahezu unfähig, sich den Herausforderungen zu stellen und Lösungswege zu finden. Junge Lehrpersonen dieses Typs erwägen häufig einen Berufswechsel. Der Diversifizierungstyp hat neben einer positiven Haltung zu seinem Beruf auch eine generelle offene Lebenseinstellung. Sein Alltag wird nicht nur von Belangen der Klasse oder Schule bestimmt. Das bedeutet nicht, dass ihm sein Beruf weniger wichtig erscheint, sondern lediglich, dass er weniger verletzbar ist und neue Situationen aus einer neutraleren Position beurteilen kann (S. 166 ff.).

Schratz und Weiser (2002, S. 36) beschreiben ein Modell des Kompetenzerwerbs. Hierbei durchläuft die beginnende Lehrperson fünf Phasen.

1. Unbewusste Inkompetenz: Jungen Lehrpersonen wird in diesem Stadium eine nahezu naive Herangehensweise zugeschrieben. Sie beziehen sich oft auf Unterrichtsstile und -methoden, die sie selbst als Schülerin/Schüler erlebt haben. Außerdem sind ihre Argumentationen für eine gewisse Richtung oder Entscheidung wenig vertieft („So lernt man eben am besten.“).
 2. Bewusste Inkompetenz: In diesem Stadium nimmt die Berufseinsteigerin/der Berufseinsteiger die Komplexität unterrichtenden Handelns wahr, dennoch muss eine individuelle, authentische Herangehensweise erst entwickelt werden.
 3. Bewusste Kompetenz: Nach dem Absolvieren der ersten beiden Dienstjahre stellt sich erstmals eine Phase der Routine ein. In den vergangenen Jahren konnten verschiedene Handlungswege ausprobiert und nun gezielt eingesetzt werden.
 4. Unbewusste Kompetenz (Routine): Unterrichtendes Handeln funktioniert intuitiv. Es sind keine außerordentlichen Anstrengungen notwendig, um die Probleme des Alltags zu lösen. Situationsadäquate Handlungen können spontan zielgerichtet gesetzt werden.
 5. Reflexive Kompetenz: Routine gibt am Anfang Sicherheit, kann aber nach einigen Dienstjahren zur Eintönigkeit führen. Aus diesem Grund wird die Phase der reflexiven Kompetenz zur Erweiterung der Kompetenzen genutzt. Neue Wege werden ausprobiert und basierend auf dem bereits erworbenen Wissen zum bestehenden Repertoire ergänzt (S. 36 f.).
- Sikes definiert 1985 anhand einer Interviewstudie das Konzept der „crises and continuities“. Dieses Konzept richtet sich nach dem Lebensalter der Berufseinsteiger/innen. Es bezeichnet den ersten Abschnitt als „Initiationsphase“. Darüber hinaus spricht Sikes von einem „Praxischock“, der sich nicht nur auf das Berufsleben, sondern auch auf das Privatleben der jungen Lehrpersonen auswirkt. Das Handeln und Wirken innerhalb des Schulgefüges wird zum Mittelpunkt der Existenz. Der Übergang zwischen den einzelnen Abschnitten wird durch kritische Phasen („critical phases“), durch kritische Ereignisse („critical events“) und Personen („critical persons“) begleitet (Schönknecht, 1997, S. 3).

Tabelle 1: Entwicklungsverläufe nach Sikes (in Schönknecht 1997, S. 3)

21–28 Jahre Initiationsphase	Durchleben des Praxischocks Erlernen der ungeschriebenen Regeln im Umgang mit Kolleginnen/Kollegen Auseinandersetzung mit Erwartungen von Eltern und Schulgemeinde
28–33 Jahre Dreißiger-Übergang	Häufig Krise, letzte grundlegende Veränderungen (privat und beruflich) Motive: Festlegung und Sicherheit Unterschiede in männlicher und weiblicher Karriere (Familiengründung)
34–40 Jahre	Lehrer: Bemühungen um Karriere Lehrerinnen: Familienorientierung Erste Enttäuschungen bei karriereorientierten Frauen und Männern; Interesse an Schulorganisation und -verwaltung
40–50/55 Jahre Plateau-Phase	Berufliche Erfahrung Verhältnis zu Schülerinnen/Schülern mütterlich/väterlich, manchmal Mentorenverhältnis zu jüngeren Lehrpersonen
50/55 Jahre und älter	Stärkere Gelassenheit im Beruf oder Zynismus und Verbitterung

Den subjektiven, personenbezogenen Komponenten zur Bewältigung der neuen Aufgaben und Herausforderungen, die der Berufseinstieg mit sich bringt, wird in der Literatur ein sehr hoher Stellenwert zugeschrieben. Bereits 1975 haben Fuller und Brown angelehnt an ihre Forschung ein Idealmodell entwickelt, das die verschiedenen Phasen, die Lehrpersonen durchlaufen, charakterisiert (Messner & Reusser, 2000, S. 159). Dazu wurden 300 Pädagoginnen/Pädagogen zu ihren Erfahrungen im Zuge ihrer beruflichen Laufbahn befragt (Hericks, 2006, S. 41).

Tabelle 2: Eig. Darstellung in Anlehnung an das Stufenmodell nach Fuller und Brown (Messner & Reusser, 2000, S. 160).

<i>1. Stufe „survival stage“</i>	<i>2. Stufe „mastery stage“</i>	<i>3. Stufe „routine stage“</i>
Die Lehrperson ist damit beschäftigt, den Alltag zu bewältigen und im Klassenzimmer „zu überleben“. Sie ist sich gewissermaßen selbst noch das größte Problem.	Die Lehrperson bemüht sich um Beherrschung/Gestaltung der Unterrichtssituation. Langsam erfolgt eine Ablösung vom Ich-Bezug zum Situationsbezug, vom bloßen Überleben zur routinierten Unterrichtsgestaltung.	Die Lehrperson bemüht sich um die Ausübung erzieherischer Verantwortung. Schülerinnen/Schüler und deren individuelle Interessen und Nöte stehen im Zentrum. Übergänge auf eine individual-pädagogische Perspektive.

In dem Stufenmodell werden drei entscheidende Abschnitte unterschieden, wobei die Veränderungen der im Vordergrund stehenden Belastungen und Anforderungen („concerns“) im Verlauf der beruflichen Tätigkeit beschrieben werden (Messner & Reusser 2000, S. 160). Die erste Stufe wird nicht unbegründet als „survival stage“ bezeichnet, denn auf dieser Stufe steht die Auseinandersetzung mit persönlichen Schwierigkeiten an erster Stelle. Die Sozialisation in die Vorgangsweisen der Berufspraxis sowie das Einüben und Verbessern des pädagogischen Handelns beherrschen diesen Abschnitt.

Huberman (1991) führte sowohl eine qualitative als auch quantitative Interviewreihe mit Pädagoginnen/Pädagogen zu ihren Erfahrungen im Zuge ihrer beruflichen Laufbahn durch. Aus dieser Studie entstand ein Phasenmodell der beruflichen Entwicklung von Lehrpersonen, innerhalb welcher mehrere Berufsverläufe möglich sind. Im Gegensatz zu anderen Forschungsreihen verifiziert Hubermann seine Erkenntnisse ausschließlich anhand der Dienstjahre und nicht aufgrund des Lebensalters. Durch die in dem Leitfadeninterview ermöglichte Vorgangsweise können drei wesentliche Themen genannt werden (Hericks 2006, S. 41):

- *Metaphorische Themen:* „Untergehen“, „Ernüchterung“, „neuen Auftrieb bekommen“
- *Administrative Themen:* „Verbeamung auf Lebenszeit“
- *Historische Themen:* „Die Bildungsreform und ihre Folgen“

In der Zusammenfassung wurden diese drei zentralen Themen nacheinander aufgelistet und im Sinne des Phasen- bzw. Sequenzenmodells kategorisiert.

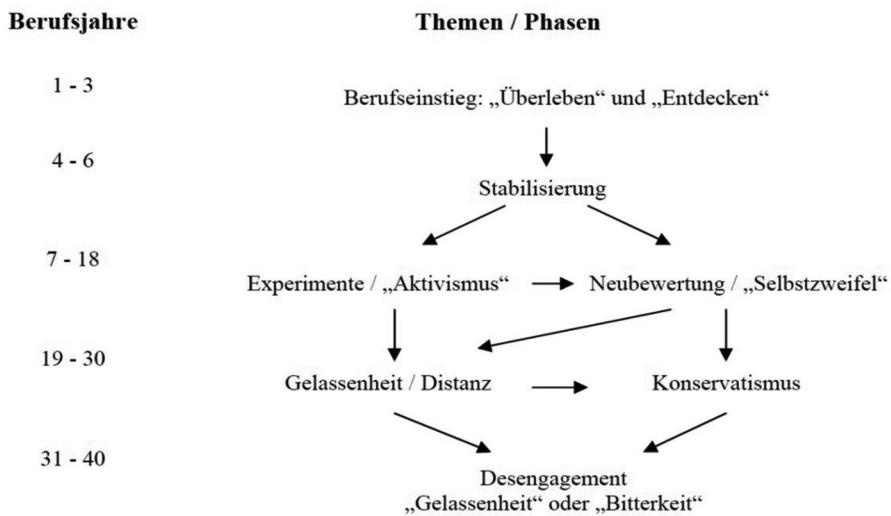


Abbildung 1: Das Phasenmodell nach Huberman (in Terhart, 1991, S. 251 ff.)

Der Berufseinstieg wird aus berufsbiografischer Perspektive als ein einschneidender, besonders wichtiger Abschnitt gesehen. Die erste Phase nach Huberman steht aus diesem Grund im Zeichen des „Überlebens“ und „Entdeckens“. Es gilt den anfänglichen Praxisschock zu überwinden und in die neue Rolle mit all ihren Facetten hineinzuwachsen. Um diesen Weg genauer definieren oder einordnen zu können, muss in der ersten Phase zwischen der Art und Weise, wie der Berufseinstieg erlebt und empfunden wird, unterschieden werden. Huberman erkennt zwei dominierende Ausprägungen, den „guten“ und den „schwierigen“ Start. Einen „guten“ oder „leichten“ Start in den beruflichen Alltag als Lehrperson erleben all jene, die sehr rasch eine positive Beziehung zu ihren Schülerinnen/Schülern aufbauen können, die aufgrund der Homogenität der Klasse mit kaum oder wenig Störungen im sozialen oder emotionalen Bereich konfrontiert werden. Auch die Selbstsicherheit in Bezug auf das eigene pädagogische Geschick trägt zum positiven Erleben bei. Dadurch wird der Enthusiasmus geweckt und die Entwicklung verläuft ausgeglichen.

Ein „schwieriger“ Start wird nach Hubermann durch Hindernisse und Hürden geprägt. Welche Störungen dabei eine zentrale Rolle einnehmen, ist personenspezifisch unterschiedlich zu sehen. Der Paradigmenwechsel vom eigenen Schülerleben hin zur Verantwortlichkeit einer Lehrperson, die Heterogenität einer Schülergruppe, der anfängliche Zeitaufwand der Vor- und Nachbereitungsaufgaben, die strikte Kontrolle und die hohe Erwartungshaltung einer/eines Vorgesetzten sowie die Isolation innerhalb des Kollegiums der Schule sind nur eine Auswahl an möglichen Gründen und Ursachen, die den Berufseinstieg negativ besetzen und die Kompetenzentwicklung erschweren. Auch Angst ist ein zentrales Thema dieser Phase. Die Angst vor einer negativen Beurteilung sowie die Angst, zu versagen, lähmen zusätzlich den Entwicklungsprozess. Ein Gefühl der Überforderung und der Erschöpfung setzt ein (Terhart, 1991).

Einen nach Huberman „schwierigen“ Start erlebt zu haben, bedeutet nicht zwangsläufig, den Lehrerberuf aufzugeben, viel eher wird die Kohärenz zwischen der Unterstützung des

Umfelds, der persönlichen Einstellung, der Motivation und des eigenen Ehrgeizes zu einem wichtigen Faktor. Diese Wechselwirkung gestaltet den nächsten Teilabschnitt der ersten Phase maßgeblich mit. In der Zeit des „Experimentierens“ werden adäquate Lösungen für die diversen Schwierigkeiten gesucht und das eigene Handeln durch Reflexion überdacht und gegebenenfalls umstrukturiert (Terhart 1991, S. 251 ff.). Die erste Phase wirkt auf die zweite und dritte Phase, wird aber hier nicht weiter ausdifferenziert.

3 Die Modelle im Vergleich

Alle angeführten Modelle und Konzepte beschreiben die Einstiegsphase in das Berufsleben einer Lehrperson als einen Entwicklungsprozess und weniger als einen reinen Anpassungsprozess.

Fuller & Brown (1975) sowie Sikes (1985) konzentrierten sich in ihrer Forschungsreihe auf das Lebensalter ihrer Probandinnen/Probanden und ordneten sie dadurch einer Stufe ihres Modells zu. Alle anderen hingegen ließen das Lebensalter scheinbar außer Acht und definieren ihre Phase anhand des Dienstalters der Probandinnen/Probanden. Dadurch können die Erkenntnisse von Fuller & Brown und Sikes nicht auf all jene Berufseinstiegerinnen/Berufseinstieger übertragen werden, die die Ausbildung im zweiten Bildungsweg absolviert haben.

Die idealtypischen Modelle von Dreyfus & Dreyfus, Fuller & Brown, Sikes sowie von Schratz & Weiser bieten kaum Raum für Differenziertheit, um das individuelle Erleben und Gestalten einer Person zu erklären. Dieser Eindimensionalität wirken Huberman und Keller-Schneider entgegen, indem verschiedene Wege (Huberman, 1991) innerhalb der ersten Phase als möglich definiert bzw. viele Faktoren und Einflusskriterien (Keller-Schneider, 2010) für die Beschreibung des Berufseinstiegs herangezogen werden.

In ihren konkreten Thesen über den Berufseinstieg finden sich auch konvergierende Elemente. Die „survival stage“ nach Fuller & Brown (1975) definiert sich ähnlich wie die Phase des „Überlebens“ nach Huberman (1990). Diese Übereinstimmung findet sich auch in der Phase der „Unbewussten Inkompetenz“ nach Schratz & Weiser (2002). Auch Sikes (1985) erkennt den Zustand des „Praxisschocks“ innerhalb der Initiationsphase.

Das Bedürfnis, in den Berufsalltag hineinzufinden, von Fuller & Brown (1975) als solches definiert, und das mit der Alltagsbewältigung korrelierende Gefühl der Überforderung nach Huberman sind ebenso vergleichbar. Auffallend erscheint nur die Tatsache, dass Fuller & Brown sowie Sikes von einer unausweichlichen, schwierigen Einstiegsphase ausgehen und Huberman sowie Keller-Schneider die Möglichkeit eines guten, „harmonischen“ Starts in ihren Ansätzen mitberücksichtigen.

In den Beschreibungen nach Hirsch (1991) werden alle Lehrpersonen einer idealtypischen Lehreridentität zugewiesen. Es können mögliche Schlüsse für beginnende Lehrpersonen gezogen werden, allerdings korrelieren durch das Fehlen einer Stufenorientierung oder das Miteinbeziehen anderer Faktoren ihre Erkenntnisse nicht mit denen der anderen angeführten Konzepte.

4 Conclusio

Die Analyse zeigt deutlich, dass die Sozialisation in den Berufseinstieg mit vielen Schwierigkeiten verbunden ist. Der Bewältigungsprozess kann durch die professionelle Begleitung durch eine Mentorin/einen Mentor positiv beeinflusst werden. Die Begleitung durch eine Mentorin/einen Mentor erfordert neben einem hohen Maß an Empathie auch ein fundiertes Wissen über Beratung, Begleitung, Reflexion, Supervision und Kommunikationstechniken, um den Ansprüchen der beginnenden Lehrperson gerecht zu werden und diese bestmöglich zu begleiten (Dammerer, 2019, S. 4; Ziegler, 2009).

Als reflexiven Ansatz dieses Beitrags für die Praxis soll die Erkenntnis gesehen werden, dass Mentoring nicht nur einen wichtigen Aspekt der PädagogInnenbildung NEU darstellt, sondern von den Berufseinsteigerinnen/Berufseinsteigern als maßgeblich für den beruflichen Erfolg gesehen wird (Dammerer & Schwab, 2019). Obwohl alle angeführten theoretischen Konzepte und Modelle der verschiedenen Bildungswissenschaftlerinnen/wissenschaftler sich bei einer detaillierten Betrachtung unterscheiden, haben sie doch alle die Schlussfolgerung gezogen, dass der Berufseinstieg eine sehr herausfordernde Phase in der Berufsbiografie eines Menschen darstellt und dieser mehr Beachtung zugemessen werden sollte. Aufgrund der Aufgaben, der Verantwortung und der Kompetenz, Entscheidungen allein zu treffen, stuft Keller-Schneider (2010) die Einstiegsphase in den Lehrberuf sogar als schwieriger ein als die in ein anderes Berufsfeld. Die Mentorin/der Mentor sollen aber nicht nur Kenntnis über die theoretischen Vorannahmen haben, sondern auch die Persönlichkeit der Mentees mit all ihren Stärken und Schwächen erkennen.

Literaturverzeichnis

- Dammerer, J. (2019). Mentoring in der Induktionsphase der PädagogInnenbildung Neu in Österreich. Beitrag zur Internationalen Woche 2019 der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. *R&Esource, Internationale Woche. Juli 2019*. Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Dammerer, J. & Schwab, K. (2019). Entwicklungsmodelle von jungen Lehrpersonen im Vergleich – Eine qualitative Studie zum Stufenmodell nach Fuller & Brown und zum Phasenmodell nach Hubermann. *R&Esource 12*. Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. (1986). *Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: Free Press. (dt. Übers.: Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition. Reinbeck: Rowohlt, 1987).
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe*. Wiesbaden: Vs Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herrmann, U. & Hertramph, H. (2000). Zufallsroutinen oder reflektierte Praxis? Herkömmliche Wege in den Berufseinstieg von Lehrern und notwendigen Alternativen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (2).
- Herzog, S. (2014). Über den Berufseinstieg hinaus: Berufsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern im Blickfeld der Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 408–432). Münster: Waxmann.

- Hirsch, G. (1990). *Biographie und Identität des Lehrers. Eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichem Selbstverständnis*. Weinheim: Juventa.
- Huberman, M. (1991). Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiografie von Lehrerinnen und Lehrern*. (S. 249–267). Köln/Wien: Böhlau-Verlag.
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Münster: Waxmann.
- Messner, H. & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (2).
- Schwab, K. (2019). *Entwicklungsmodelle von jungen Lehrpersonen im Vergleich. Eine qualitative Studie zum Stufenmodell nach Fuller und Brown und zum Phasenmodell nach Huberman*. (Masterarbeit). Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Schönknecht, G. (1997). *Entwicklung der Innovationskompetenz von LehrerInnen aus berufsbiographischer Perspektive*. Freiburg: Pädagogische Hochschule.
- Schratz, M. & Weiser, B. (2002). Dimensionen für die Entwicklung der Qualität von Unterricht. *Journal für Schulentwicklung*, 4/02.
- Terhart, E. (1991). *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiografie von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt am Main: Böhlau.
- Ziegler, A. (2009). Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalysen. In A. Ziegler, H. Stöger & D. Schimke (Hrsg.). *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*. Lengerich: Pabst.

Der gute Tag für beginnende Lehrpersonen

Abstract

Als Grundlage für diese Forschungsarbeit wurden Studien von Dan C. Lortie (2002) herangezogen, welche einen „guten Tag“ einer Lehrperson sowohl als subjektives als auch von der Umwelt abhängiges Phänomen beschreiben. Das Forschungsanliegen verfolgte das Ziel, aus narrativen Interviews Kategorien zu filtern, die in einem quantitativen Forschungsdesign in Form eines Fragebogens Anwendung finden, um die Frage nach dem guten Tag für Junglehrer/innen in der Pflichtschule zu erkunden. Der Erkenntnisgewinn ist eine generelle Übereinstimmung des Literaturstudiums mit der empirischen Untersuchung, welche zeigt, dass die Kriterien für die Definition eines guten Tages für Berufseinsteiger/innen von der Person selbst und auch von extrinsischen Faktoren abhängig sind.

1 Einleitung

Die Lehrerausbildung entlässt kompetente Berufsanfänger/innen, die ihre professionellen Grundqualifikationen in der Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Alltag und durch Fort- und Weiterbildung weiterentwickeln sollen (KMK, 2008). Der Berufseinstieg stellt eine bedeutsame biografische Phase dar, welche in Kohärenz mit der Bewältigung neuer Aufgaben steht und neue Erfahrungen mit sich bringt (Dammerer, 2019a). Beginnende Lehrpersonen sollten daher darauf achten, mit ihren Leistungsfähigkeiten umzugehen, um viele gute Tage (Lortie, 2002, S. 171) zu haben. Es kommt auf die Lehrpersonen an, ob Lernende Freude am Fach haben und Leistungen erzielen, dabei steht die Lehrperson mit ihrer Qualität des Lehrens im Mittelpunkt (Hattie, 2015, S. 42).

Der „gute Tag“ nach Lortie (2002, S. 171–173) vereinfacht viele komplexe Prozesse und kann sehr weit gestreut gesehen werden. Was macht einen guten Schultag aus? Für manche Lehrpersonen tragen Schülermotivation, Lernfortschritt, Zufriedenheit nach dem Verlassen des Klassenzimmers, keine unangenehmen Zusammenkünfte mit der Schulleitung, netter Umgang im Kollegium sowie positive Elternarbeit zu einem guten Tag bei, für andere eventuell persönliches Glück und Wohlbefinden.

2 Forschungsanliegen

Basis des Forschungsinteresses ist die Bedeutung, die dem Berufseinstieg von Lehrpersonen gegenwärtig entgegengebracht wird. Einerseits geht es hierbei um die Induktionsphase im Rahmen der PädagogInnenbildung NEU in Österreich und andererseits um den damit verbundenen Einsatz von Mentorinnen/Mentoren. Lehrpersonen sollen viele gute Tage in ihrem Berufsleben haben, daraus resultierend können für Schüler/innen gute Schultage ent-

stehen. Welche Umstände für Mentees ausschlaggebend sind, damit ein Schultag zu einem guten Schultag werden kann, stellt somit die zentrale Fragestellung dieses Beitrags dar. Die Ergebnisse dieses Forschungsanliegens sollen Erkenntnis darüber bringen, wie Berufseinsteiger/innen zu vielen guten Tagen kommen können, was unter anderem für die Tätigkeit von Mentorinnen/Mentoren relevant ist. Schulexterne Faktoren, wie zum Beispiel Freizeitgestaltung, Wohnort, Freundschaften oder andere, bleiben in dieser Untersuchung unberücksichtigt.

2.1 Ziele des Forschungsanliegens

Der Fokus liegt auf dem Berufseinstieg von Lehrpersonen, welcher in der PädagogInnenbildung NEU Induktionsphase genannt wird (Bundesgesetzblatt, 2013, S. 7).

Laut Behr ist der Lehrerberuf verbunden mit einer stetigen Lern- und Entwicklungsaufgabe. Die Ausbildung ist lediglich der Anfang, in welchem wissenschaftliche Elemente des Lehrerberufs im Zentrum stehen. Der Ausbildung folgt der Start ins Berufsleben, in welchem verschiedene Handlungskompetenzen erforderlich sind und weiterentwickelt werden. Schlussendlich ist es unabdingbar, dass Lehrer/innen sich stetig fortbilden (2017, S. 25).

Unter diesen Gesichtspunkten ist die Induktionsphase laut Terhart eine notwendige Konsequenz, da die Ausbildung allein nicht die Schwierigkeit und Komplexität für eine beginnende Lehrperson im Voraus wegnimmt (2001, S. 33).

Grundlage ist das neue Dienstrecht für Lehrer/innen in Österreich. In den ersten zwölf Monaten Dienstzeit hat jede beginnende Lehrperson eine Induktionsphase zu absolvieren. Während dieser Berufseinstiegsphase begleiten Mentorinnen/Mentoren diese Lehrer/innen (Bundesgesetzblatt, 2013).

2.2 Theoretische Vorannahmen

Die beginnenden Lehrpersonen und der gute Tag nach Lortie (2002, S. 171), welcher in seinem Buch „Schoolteacher“ die Frage gestellt hat, was an einem guten Tag innerhalb eines Klassenzimmers passieren möge, stellen die zentrale Überlegung dieses Forschungsanliegens dar. Die leitende Theorie dazu bilden die Motivationstheorie nach Maslow (1943, S. 370–396) und die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (2000, S. 227–268). Dabei geht es um psychologische Grundbedürfnisse, welche vorhanden sein sollten, damit Menschen lernen und sich weiterentwickeln können.

Wenn es um den guten Tag für Lehrpersonen geht, versucht Lortie (2002) eindringlich zu formulieren, dass dieser durch innere und äußere Einflüsse bestimmt werden kann, welche beide laut der von ihm durchgeföhrten Studie ihre Berechtigung finden. Einerseits wird der gute Tag für Lehrpersonen als individuelles, intrinsisches Empfinden dargestellt, andererseits nimmt das Schülerverhalten Einfluss auf den Arbeitstag einer Lehrperson, welches u. a. durch Mitarbeit, Aufmerksamkeit und Disziplin geprägt ist (S. 171–172).

3 Methodendokumentation

Nach einer Literaturrecherche wurde die Fragestellung zuerst qualitativ mithilfe von narrativen Interviews mit einer Kernfrage erkundet. Die aus den Interviews induktiv abgeleiteten Kategorien wurden anschließend als Items formuliert, welche in Form eines Fragebogens an alle beginnenden Lehrpersonen in Niederösterreich via E-Mail versandt wurden.

Im qualitativen Abschnitt dieser Untersuchung wurden Daten mittels 30 narrativer Interviews in Form einer Zufallsstichprobe erhoben und mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2007) ausgewertet. Die Interviews mit Lehrpersonen hatten neben demografischen Daten eine Kernfrage als Hauptanliegen:

Manchmal erzählen mir Lehrer/innen, sie hätten heute einen besonders guten Tag gehabt. Könnten Sie mir sagen, was ein besonders guter Tag für Sie wäre bzw. war?
Können Sie so einen Tag beschreiben?

Diese Frage findet ihren Ursprung in der Fragestellung Lorties: „Every so often, teachers tell me, they have a really good day. Could you tell me what a good day is like for you? What happens?“ (Lortie, 2002, S. 251).

Um eine größere Aussagekraft der Arbeit herzustellen, wurden in einem zweiten Schritt diese aus der qualitativen Inhaltsanalyse induktiv abgeleiteten Kategorien für einen quantitativen Fragebogen herangezogen, der sich an alle 982 beginnenden Lehrpersonen im ersten und zweiten Dienstjahr in Niederösterreich richtete und anschließend quantitativ ausgewertet wurde. Für diese Forschung ergab sich eine Rücklaufquote und damit ein Stichprobenumfang von 222 Probandinnen und Probanden, die den Onlinefragebogen vollständig ausgefüllt haben.

Der Fragebogen beinhaltete demografische Fragestellungen und darüber hinaus vier Items. Jedes Item umfasste vier Aussagen zum guten Tag für Lehrer/innen, die nach persönlicher Relevanz zu reihen waren. Die Items erkundeten den guten Tag als subjektives Phänomen (A), erfragten die von der Umwelt abhängigen, extrinsischen Faktoren (B), untersuchten den guten Tag der Lehrperson in Abhängigkeit vom Verhalten der Schüler/innen und der Atmosphäre in der Klasse (C) und beschäftigten sich mit der Unterrichtssituation (D).

4 Ergebnisse

Bei der Ergebnisinterpretation der qualitativen und quantitativen Daten wurden die Werte aus der empirischen Untersuchung mit den theoretischen Vorannahmen nach Lortie in Verbindung gebracht. Eine Repräsentativität der Ergebnisse ist nur für die beforschte Gruppe gegeben.

4.1 Datenanalyse der narrativen Interviews

Die systematische Darstellung der qualitativen Ergebnisse hinsichtlich der konkreten Fragestellung soll hier durch absolute Häufigkeiten veranschaulicht werden. Abbildung 1 zeigt eine Häufigkeitsauszählung der aus den narrativen Interviews abgeleiteten induktiven Kategorien.

Häufigkeiten der induktiven Kategorien aus den Interviews

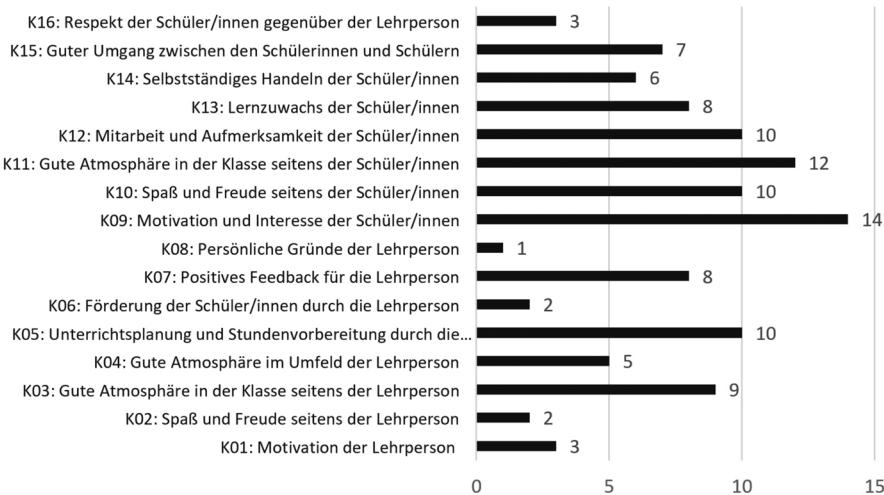


Abbildung 1: Häufigkeiten der induktiven Kategorien aus den geführten Interviews

Wie im theoretischen Teil nach Lortie (2002) beschrieben, kann den aus den Interviews gefundenen Kategorien K01 bis K08 entnommen werden, dass der gute Tag einer Lehrperson als subjektives, intrinsisches Phänomen zu sehen ist. Die Kategorien K09 bis K16 bestätigen weiter, dass das Verhalten der Schüler/innen maßgeblich zum Gelingen eines Tages beiträgt. Die Ergebnisse decken sich mit Lorties Ansätzen.

4.2 Datenanalyse des Fragebogens

Neben personenbezogenen Inhalten umfasste der Onlinefragebogen eigens konzipierte Testaussagen, welche in die vier unterschiedlichen Items A, B, C und D zusammengefasst wurden, die sich mit dem guten Tag für Lehrer/innen beschäftigten und eine Rangordnung verlangten. Da das Forschungsziel war, Kriterien zu finden, die sich in der Beschreibung zur Definition des guten Tages von jungen Lehrerinnen und Lehrern abzeichnen, wurde hier nur auf Rang 1 – höchste persönliche Relevanz – eingegangen.

In der Befragung wurde nach dem guten Tag als subjektives Phänomen der Lehrperson gefragt, indem es folgende vier Aussagen in Item A zu reihen galt:

Häufigkeitsanalyse Item A - Rang 1

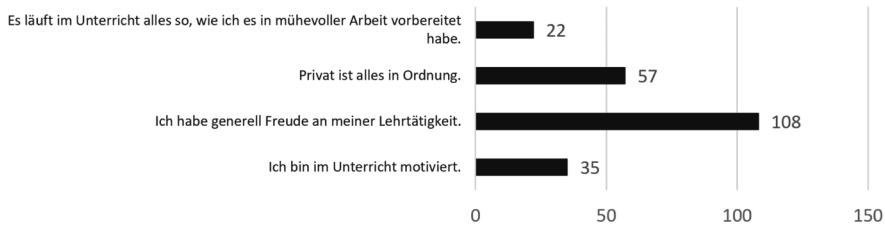


Abbildung 2: Häufigkeitsanalyse zu Item A

In Item B wurde auf die von der Umwelt abhängigen, extrinsischen Kriterien eingegangen. Die Befragten wurden gebeten, folgende Aussagen in eine Rangordnung zu bringen:

Häufigkeitsanalyse Item B - Rang 1

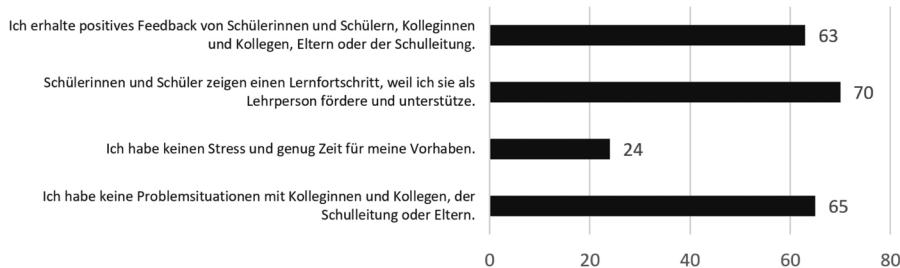


Abbildung 3: Häufigkeitsanalyse zu Item B

Nachstehend wird Item C ausformuliert, in welchem der gute Tag einer Lehrperson mit dem Verhalten der Schüler/innen in Beziehung gesetzt und die Relevanz der Atmosphäre in der Klasse erkundet wurde:

Häufigkeitsanalyse Item C - Rang 1

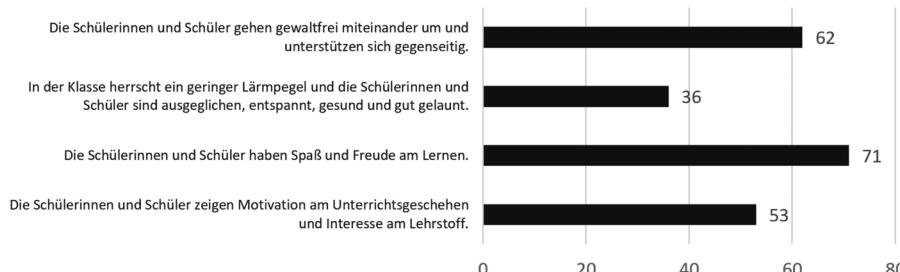


Abbildung 4: Häufigkeitsanalyse zu Item C

Die Auswertungen der Ergebnisse zu Item D beschäftigen sich mit der Unterrichtssituation:

Häufigkeitsanalyse Item D - Rang 1

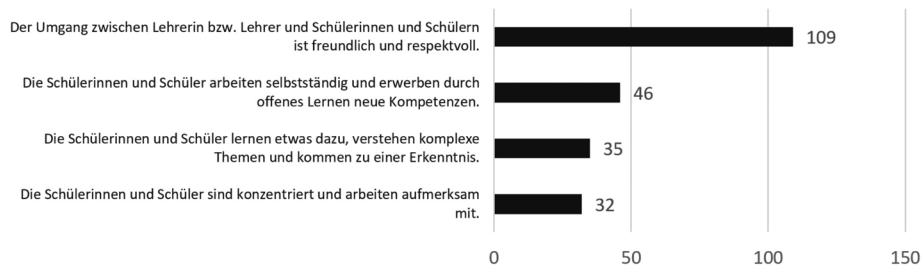


Abbildung 5: Häufigkeitsanalyse zu Item D

Zusammenfassend können folgende Aussagen mit der höchsten Präferenz (Rang 1) genannt werden:

- Ich habe generell Freude an meiner Lehrtätigkeit (Item A).
- Schüler/innen zeigen einen Lernfortschritt, weil ich sie als Lehrperson fördere und unterstütze (Item B).
- Die Schüler/innen haben Spaß und Freude am Lernen (Item C).
- Der Umgang zwischen Lehrer/in und Schülerinnen bzw. Schülern ist freundlich und respektvoll (Item D).

Es ist demnach festzustellen, dass auch die Auswertung der quantitativen Daten mit den Aussagen Lorties übereinstimmt.

5 Conclusio

Für die Arbeit als Mentor/in ist mit den Ergebnissen der Interviews und Fragebögen dahingehend ein Erkenntnisgewinn zu verzeichnen, dass der gute Tag für Junglehrer/innen von extrinsischen Faktoren abhängig scheint. Der von jungen Lehrpersonen erlebte gute Tag ist demnach nicht immer nur durch eigenes Tun und Handeln erzielbar, sondern auch durch extrinsische Komponenten beeinflussbar. Das Verständnis über den guten Tag sollte es auch möglich machen, eine Beziehung zwischen Mentor/in und Mentee aufzubauen, um den Mentoring-Prozess individuell und situationsspezifisch zu gestalten (Dammerer, 2019b, S. 4). Diese Verbindung kann die Basis für einen Lernzuwachs beider sein, denn durch gemeinsames Reflektieren und Evaluieren kann ständig an guten Schultagen für Berufseinsteiger/innen gearbeitet werden. Der gute Tag ist auch ein individuelles Phänomen und deshalb eine persönliche Wahrnehmung, welche durch einen Mentoring-Prozess positiven Einfluss erfahren kann.

Literaturverzeichnis

- Behr, F. (2017). *Lernhabitus und Weiterbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (2013). Abgerufen von https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2013_I_211/BGBLA_2013_I_211.pdf (19.06.2018)
- Dammerer, J. (2019a). Mentoring in der Induktionsphase der PädagogInnenbildung Neu in Österreich. Beitrag zur Internationalen Woche 2019 der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. *R&Esource, Internationale Woche. Juli 2019*. Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Dammerer, J. (2019b). Rolle und Funktion von Mentorinnen und Mentoren im Kontext der PädagogInnenbildung Neu – Eine qualitative Studie. *R&Esource 12*. Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The „What“ and „Why“ of Goal Pursuits: Human Needs and Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, Vol. 11, No. 4, 227–268.
- Hattie, J. (2015). *Lernen sichtbar machen* (3., überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning besorgt von Wolfgang Beywl & Klaus Zierer). Baltmannsweiler: Schneiders Verlag Hohengehren.
- KMK (2008). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken. Abgerufen von http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16- Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (19.06.2018)
- Lortie, D. C. (2002). *Schoolteacher* (2. Auflage). United States of America: Chicago.
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50 (4), 370–396.
- Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse* (9. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.
- Schramel, M. (2019). *Der gute Tag für junge Lehrerinnen und Lehrer an der Pflichtschule. Eine qualitative und quantitative Studie*. Masterarbeit. Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Die Autorinnen und Autoren

Stefanie Artner-Ninan absolvierte ihre Ausbildung an der Katholischen Pädagogischen Akademie Wien und an der Universität Malmö. Seit 2006 ist sie Lehrende an privaten Volkschulen (Kollegium Kalksburg, Institut Neulandschulen).

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Feedback im Mentoring, Integration von Kindern mit Migrationshintergrund an Grundschulen.

Kontakt: stefanie.artner@gmail.com

Susanne Bartonek absolvierte ihre Ausbildung an der Pädagogischen Akademie der Erzdiözese in Wien. Sie ist seit 2006 im schulischen Dienst tätig.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Beratungsform Tutoring, Mentoring, Freizeitpädagogik, frühe sprachliche Förderung.

Kontakt: susanne.bartonek@aon.at

Maria-Luise Braunsteiner ist stellvertretende Vorsitzende des Qualitätssicherungsrats für die Pädagoginnen- und Pädagogenbildung (QSR) und Senior Lecturer an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik.

Kontakt: maria-luise@braunsteiner.com

Johannes Dammerer ist wissenschaftlicher und lehrender Mitarbeiter an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich; Leiter des Masterlehrgangs „Mentoring - Berufseinstieg professionell begleiten“; Mitglied der ÖFEB (Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen).

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Mentoring, Coaching, Tutoring, Berufseinstieg von angehenden Lehrpersonen, Lebenslanges Lernen, Berufszufriedenheit, Beliefs, Bildungsstandards.

Kontakt: johannes.dammerer@ph-noe.ac.at

Ulrike Haider ist Lehrende an der Allgemeinen Sonderschule in Ollern und an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Forschung im Bereich Shadowing und Schulleitungsprofession.

Kontakt: ulrike.haider@ph-noe.ac.at

Petra Hecht ist Hochschulprofessorin am Institut für Primarbildung und Lernentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik und Didaktik, Professionalisierung von Lehrpersonen.

Kontakt: petra.hecht@ph-vorarlberg.ac.at

Doris Heinz-Weichert ist Lehrende an der Musikmittelschule Wiener Neustadt an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Mentoring, begabungsfördernde und kreative Lernarchitektur.

Kontakt: d.heinz@ph-noe.ac.at

Petra Heissenberger ist Hochschulprofessorin für Schulmanagement und Leiterin des Zentrums Leadership an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich; Leiterin der Hochschullehrgänge Schulmanagement und Lehrende in der Fort- und Weiterbildung.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Persönlichkeitsmerkmale und Professionalisierung von schulischen Führungspersonen.

Kontakt: petra.heissenberger@ph-noe.ac.at

Franz Hofmann ist außerordentlicher Universitätsprofessor an der Abteilung Bildungsfor- schung, Schulforschung und Schulpraxis an der School of Education sowie am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Salzburg.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Lerncoaching auf motivationsdiagnostischer Basis, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Persönlichkeitsentwicklung in der Lehrer/innenaus- und -fortbildung, praktische Tätigkeiten in der Lehrer/innenfortbildung, Auswahlverfahren für Schulleitungspersonen sowie Auswahl und Ausbildung von Mentorinnen und Mento- ren.

Kontakt: franz.hofmann@sbg.ac.at

Manuela Keller-Schneider ist Professorin für Professionsforschung und Lehrer/innenbil- dung an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung von Lehrpersonen – insbesondere im Berufseinstieg, Kooperation und Schulentwicklung.

Kontakt: m.keller-schneider@phzh.ch

Claudia Mewald ist Hochschulprofessorin an der Pädagogischen Hochschule Niederöster- reich; Vorstandsmitglied von WALS (World Association of Lesson Study) und Koordinato- rin der interaktiven Lernplattform PALM (Promoting Authentic Language Acquisition in Multilingual Contexts).

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Lesson Study, bilinguales und mehrsprachiges Lernen, Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht, Lernerautonomie durch moderne Medien.

Kontakt: claudia.mewald@ph-noe.ac.at

Robert Nehfort leitet das Kompetenzzentrum Bildung für nachhaltige Entwicklung der Päd- agogischen Hochschule Burgenland.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklung, Beratung und multiprofessionelle Zusammenarbeit, Bildung für nachhaltige Entwicklung – Lernraum Natur.

Kontakt: robert.nehfort@ph-burgenland.at

Julia Niederfriniger ist Mitarbeiterin im Zentrum Leadership an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich; Leiterin der Hochschullehrgänge mit Masterabschluss Schulmanagement und Lehrende in der Fort- und Weiterbildung.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung von schulischen Führungspersonen, Hochschuldidaktik.

Kontakt: julia.niederfriniger@ph-noe.ac.at

Eva Maria Ortmayr ist Lehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Mentoring, Lernstrategien.

Kontakt: e.ortmayr@ph-noe.ac.at

Franz Rauch ist außerordentlicher Universitätsprofessor am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung an der Universität Klagenfurt.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Netzwerke, Bildung für Nachhaltige Entwicklung/Umweltbildung, Weiterbildung, Schulentwicklung, Aktionsforschung, Science Education.

Kontakt: franz.rauch@aau.at

Erwin Rauscher ist (Gründungs)Rektor der Pädagogischen Hochschule NÖ; Univ.-Prof. mit venia docendi in Religionspädagogik und in Pädagogik; Mitglied der Europäischen Akademie der Wissenschaften; Lehrerfortbildner inter-/national; zahlreiche Buch- und Zeitschriftenpublikationen.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Schulinnovation, Führungskultur, Schulautonomie, Schulmanagement.

Kontakt: erwin.rauscher@ph-noe.ac.at

Philipp Ruprecht ist Lehrer an der GTVS Reichsapfelgasse in Wien und Studierender des Hochschullehrgangs „Mentoring: Berufseinstieg professionell begleiten“ der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Kohärenz im Lehrgangssettings, Professionalitätsentwicklung

Kontakt: philipp.ruprecht@gmx.at

Andreas Schnider ist Vorsitzender der Vorbereitungsgruppe, des Entwicklungsrats und des Qualitätssicherungsrats für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung; Hochschulprofessor an der Pädagogischen Hochschule des Bundes in Wien; Lehrender am FH Campus Wien und Gastprofessor für Katechetik und Religionspädagogik an der Päpstlichen Philosophisch-Theologischen Hochschule Benedikt XVI. Heiligenkreuz.

Kontakt: andreas@schnider.at

Martina Schramel ist Mentorin für Berufseinsteiger/innen; Lehrende an der Mittelschule Pöggstall und an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Professionalitätsentwicklung, Induktionsphase

Kontakt: martina.schramel@schule-noe.at

Kathrin Schwab ist Lehrende an der Volksschule Perchtoldsdorf und an der Pädagogische Hochschule Niederösterreich.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: IKM (informelle Kompetenzmessung), Mentoring, Berufseinstieg.

Kontakt: kathrin.schwab@ph-noe.ac.at

Johanna E. Schwarz ist Lehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und war von 2002 bis 2018 Schulleiterin an einer österreichischen Neuen Mittelschule.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Leadership for Learning, Classroom Walkthrough, Schulentwicklungsberatung.

Kontakt: j.schwarz@ph-noe.ac.at

Peter Theurl ist Hochschulprofessor und Institutsleiter am Institut für Primarbildung und Lernentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung der LehrerInnenbildung, Schul-, Unterrichts- und Professionsentwicklung (Professionelle Lerngemeinschaften), Sprachliche Bildung und Lernpsychologie.

Kontakt: peter.theurl@ph-vorarlberg.ac.at

Agnes Turner ist assoc. Universitätsprofessorin für Pädagogik und Prodekanin der Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt; Vorstandsvorsitzende der ANSE (Association of National Organisations for Supervision in Europe) und Mitglied der ÖFEB (Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen).

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Lehramtsausbildung und LehrerInnenweiterbildung, Reflexion psychodynamischer Prozesse, emotionale Aspekte beim Lernen und Lehren, mentalisierungsorientierte Pädagogik und Lernen und Lehren in einer digitalisierten Welt.

Kontakt: agnes.turner@aau.at

Claudia Weinzettl ist Lehrende an der Pädagogischen Hochschule im Departement Qualität; Schülerberaterin und IKM-Koordinatorin.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Induktionsphase, Professionalisierung der Lehrerbildung, Mentoring, Pädagogisch-praktische Studien sowie Evaluationen.

Kontakt: claudia.weinzettl@ph-noe.ac.at

Christian Wiesner 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-/Forschungsschwerpunkte: Lehr-Lern-Kulturen; Beziehungs- und Präsenzpädagogik; Entwicklungspädagogik; Beratungs- und Therapietheorien; Interaktion, Resonanz und Kommunikation; Führungskultur und Leadership; Kompetenzorientierung und Bildungsstandards; evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Kontakt: christian.wiesner@ph-noe.ac.at

Elisabeth Windl ist Vizerektorin für Bildungskooperation und Forschungskoordination an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich; Lehrende im Bereich der Lehreraus-, -fort und -weiterbildung und Mitglied der ÖFEB (Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen).

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung der Lehrerbildung, Mentoring, Pädagogisch-praktische Studien sowie Leseerziehung

Kontakt: elisabeth.windl@ph-noe.ac.at

Verena Ziegler ist Lehrende an einer katholischen Privatvolksschule in Wien und an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. Auslandsaufenthalt an der Universität Malmö.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Coaching als Methode des Mentorings, Lese- und rechtschreibschwache Kinder, Pädagogisch-praktische Studien.

Kontakt: verena.ziegler@icloud.com

Stichwortregister

- Aktionsforschung 33, 151–155, 248
Aktives Zuhören 281–282
Beginnende Lehrperson 59, 63, 68, 143–145, 189, 199, 294, 297
Begleitung 20, 21, 23, 41, 52, 62–64, 76–77, 87, 92–93, 95–96, 99–101, 113, 116, 138, 144–145, 157, 163–164, 175, 177, 180, 182, 187, 193, 195, 213, 216, 228, 255, 261–263, 289–290, 295
Beobachtung 28, 31, 130–131, 134, 136, 154, 157, 163, 167, 171, 223, 244–247, 256, 260–261
Beratung 21, 32–33, 54, 63–64, 66, 73, 85–86, 95–96, 98, 130, 134, 139–140, 143, 152, 155, 177–178, 180, 188–194, 204, 244, 255–259, 261–262, 269–271, 275–285, 289–290, 295
Berufseinstieg 18–20, 22–23, 42, 47, 51, 53, 60, 62, 74, 76, 113, 129, 139, 145, 151, 164, 175–176, 181, 188, 256, 258, 265–266, 268, 270, 289, 292–295, 297–298
Bindung 93, 175, 179, 181, 219, 222–223
Blended Mentoring 143, 145–147
Coaching 65, 85, 90, 95, 98, 143, 145, 187–195, 256, 261
E-Mentoring 145, 147, 164
Emotionale Aspekte beim Lernen und Lehren 244
Einarbeitung neuer Mitarbeiter/innen 175–178, 180–181
Entwicklungsaufgaben 22, 41, 42, 45, 47, 48, 53–54, 73
Entwicklungsmodelle 289–290
Feedback 33, 44, 47, 64, 135–139, 152, 157, 180, 192, 199–208, 257, 262–263, 281–285
Feldtransformation 85–86, 88–92, 94–95, 97, 99–100, 222, 224, 232
Fort- und Weiterbildung 18, 29, 60–62, 68, 117, 201, 297
Haltung 23, 34, 75, 76, 95, 189, 214, 218–221, 226, 230–231, 243–247, 255, 290
Induktionsphase 17, 19–21, 23, 54, 60, 62–63, 66, 116, 131, 145, 164, 175, 177, 180, 182, 187, 195–196, 245, 255–256, 265, 270, 272, 275, 297–299
Inklusion 77, 194, 258, 270
Interaktion 53, 66, 79, 92–93, 95–96, 99–101, 140, 147, 216, 246, 254
Intrinsische Motivation 64, 116, 243–244
Irritation 81, 95–96, 101, 161, 166, 231, 276, 280
Kollaboration 131, 134
Kollaboratives Mentoring 33–34
Kommunikation 66, 79, 81, 99–101, 120, 144–146, 158, 169–170, 200, 202, 248, 256, 260, 270–271
Kompetenzaufbau 60, 255, 259, 261–263
Kompetenzentwicklung 17, 59, 73–74, 77–79, 81, 113, 129–130, 139, 176, 183, 255, 257, 259–260, 293
Komplexität 18, 41, 78, 98, 193, 200, 218, 227, 247, 257, 267, 278, 291, 298
Konstruktives Feedback 199, 201, 204–208
Könnerschaft 87, 95, 97, 130, 132, 216
Kriterienkatalog 199
Lehrerbildungsforschung 17, 22

Lehrerbildung 17–20, 27–28, 32, 34–35, 74, 79, 122, 151, 267–268
Lehr-Lern-Beziehung 243, 245
Lehrkohärenz 265–266, 272–273
Lesson Study 129–135, 137–140
Machtmotiv 115
Meisterlehre 27–28, 31, 33
Mentorin/Mentor 19–20, 34, 54, 62–64, 66–68, 74–75, 77–78, 81, 85, 87, 99, 113–116, 119, 122, 134, 144–145, 147, 164, 178, 180–181, 189, 195, 206, 208, 243–248, 255–257, 265, 270, 275, 279, 281–285, 295
Modellierung 85–88, 91, 95–97, 99, 102, 224
Multiperspektive 277–279
Nudging 161–162, 165–167, 171
PädagogInnenbildung NEU 17, 19, 27, 30, 33, 60–61, 66, 161–162, 187, 199, 255–256, 265, 295, 297–298
Pädagogisch-praktische Studien 19, 30, 33
Personalentwicklung 18, 59–63, 65, 67–68, 164, 169–170, 178–179, 181, 183
Profession 20, 41–42, 54, 73, 96, 153, 177
Professionalisierung 32, 34, 42, 45–46, 49, 88, 95, 139–140, 158, 164, 176, 187, 191, 228, 243, 245, 248, 255, 257, 259–261, 263, 265–266
Proflexion 214, 218, 220, 223, 228–229
PSI-Theorie 93, 117–122
Psychodynamik 244, 247, 250
Reflexion 30–33, 54, 73, 75–77, 90, 96, 129–131, 134, 140, 153–155, 157–159, 163, 180, 192–201, 204, 208, 213–214, 218, 220–221, 223, 228–229, 243–245, 249–250, 256–258, 260–262, 265, 267–268, 271–273, 275–280, 285, 294–295
Schulkultur 18, 46, 73, 77, 140, 156, 218, 230
Schulleitung 54, 63, 75, 134, 163, 169–170, 175, 177–179, 181–182, 297
Selbstwirksamkeit 120, 137, 195, 220, 243–244
Selbstzugang 113, 118, 120–121
Shadowing 161–165, 167–171
Sinn 90, 101, 120, 153, 213–222, 224–226, 228, 231, 276
Subjektive Theorien 164–165, 262
Tutoring 65, 85, 95–96, 98, 187–195
Wahrnehmung 45–47, 51, 53–54, 97, 154, 179, 200, 202, 206, 221, 231, 245, 247, 284, 302
Weiterbildung 18, 22, 29 30, 60–62, 68, 75, 117, 139, 156–157, 161–162, 165, 171, 201, 273, 297
Werte 45, 48–49, 53–54, 73, 75–81, 97, 99, 101–102, 113, 117, 119–120, 140, 153–155, 175, 182–183, 192, 213–232, 259, 262, 299



Carmen Sippl | 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 Sippl (Hrsg.)

Die Verführung zur Güte

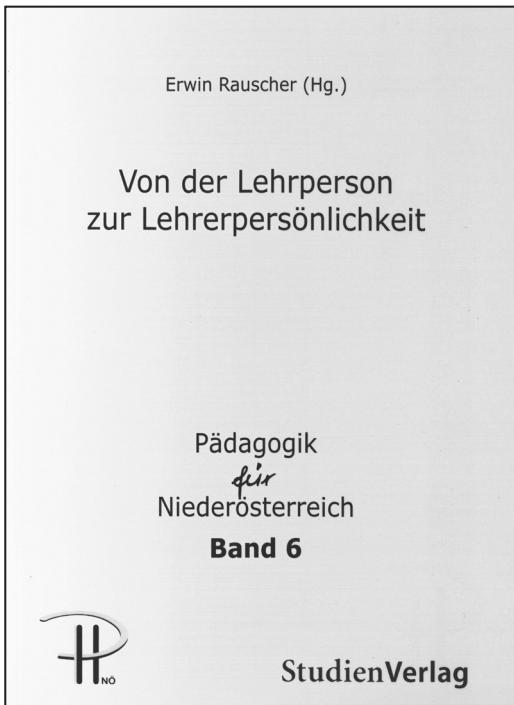
Beiträge zur Pädagogik im 21. Jahrhundert
Festschrift für Erwin Rauscher

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
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


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

