

Verena Ziegler | Hannelore Zeilinger | Johannes Dammerer

# MENTORING

Ein Praxishandbuch für  
Mentoratspersonen



## Impressum

Eigentümerin und Medieninhaberin:

Pädagogische Hochschule Niederösterreich

Mühlgasse 67, A–2500 Baden

[www.ph-noe.ac.at](http://www.ph-noe.ac.at)

©2023 by Pädagogische Hochschule Niederösterreich

[www.ph-noe.ac.at](http://www.ph-noe.ac.at) |

[Induktion und Berufseinstieg | Pädagogische Hochschule Niederösterreich \(ph-noe.ac.at\)](#)  
[department6@ph-noe.ac.at](mailto:department6@ph-noe.ac.at)

DOI: <https://doi.org/10.53349/oa.2023.b1.200>

Alle Rechte vorbehalten

Diese Handreichung erscheint unter der Creative Commons Lizenz CC BY-NC-SA 4.0.



Davon ausgenommen sind die in der Veröffentlichung enthaltenen Bilder. Diese wurden mittels Miro und Canva Pro erstellt.

Redaktion: Verena Ziegler, Hannelore Zeilinger, Johannes Dammerer

Grafik und Design: Hannelore Zeilinger

Illustration zum Vorwort: Magdalena Dammerer

Version 01 – 2023

Zitiervorschlag für dieses Handbuch in Anlehnung an APA:

Ziegler, V., Zeilinger, H. & Dammerer, J. (2023). *Mentoring. Ein Praxishandbuch für Mentoratspersonen*. Pädagogische Hochschule Niederösterreich. DOI

## Vorwort

In kritischen Phasen, wie der Berufseinstieg eine ist, können charismatische Persönlichkeiten Antworten geben und Begleitung anbieten, die den weiteren Verlauf von Geschichten, von Lebensläufen massiv beeinflussen.

Mentoring ist andere erfolgreich machen (Erwin Rauscher), prägnanter kann es kaum gefasst werden. Erfahrungen weitergeben ist monologisch, gemeinsam Perspektiven entwickeln ist dialogisch. Mentoring gibt den Auftrag zum Dialog, den Auftrag zum Gespräch, den Auftrag zur Auseinandersetzung. Mentor\*innen schenken Würde, machen Mut zum Erkunden und Probieren ohne Angst vor einem Scheitern.

Auf den ersten Blick geht es um die neue Kollegin, um den neuen Kollegen. Neu, das heißt, in einem bestimmten sozialen Kontext unorientiert zu sein, ist aber nicht nur durch Mängel gekennzeichnet. Neu sein bedeutet auch, dass etablierte Perspektiven durch neue ergänzt werden können. Neu sein ist eine wertvolle Ressource mit Ablaufdatum. Gönnen wir dem Neuen Zeit.

Auf den zweiten Blick geht es um die Kinder. Haben wir beim Mentoring auch die Kinder im Blick? Dient das, was Mentor\*innen tun, doch letztlich den Fortschritten und dem Wohlbefinden der Schüler\*innen? Wenn ein Kind an einer Schule nur so viel gilt, wie es kann, und nicht so viel, wie es ist, wird es kränkeln.

Klarheit in der Funktion und hohe Flexibilität in der Rolle als Mentor\*in ist für beide Perspektiven von Nöten, denn Mentor\*innen tragen in ihrer Funktion und Rolle große Verantwortung für Schule und Gesellschaft.

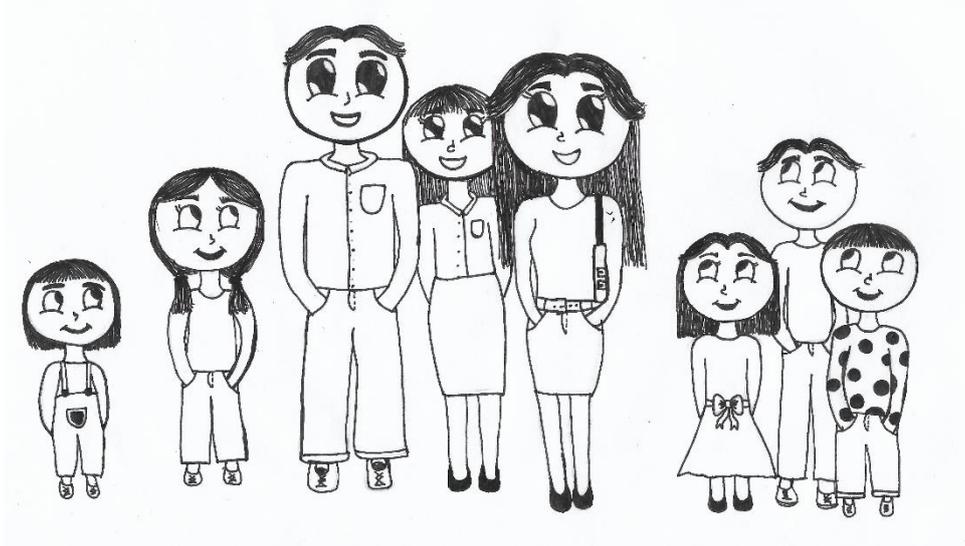
Das hier vorliegende Praxishandbuch für Mentor\*innen bietet Anleitungen und Hilfestellungen für diese verantwortungsvolle Funktion und Rolle zum Einsatz in der schulischen Praxis. Das Praxishandbuch ist eine bunte Mischung, ein Kompendium, ein Magazin, ein Lesebuch und irgendwas dazwischen mit kurzen Texten und zahlreichen Materialien. Möge es etwas sein, das Mentor\*innen gerne in die Hand nehmen, durchblättern, um sich Anregungen und Ideen für die Mentoring-Tätigkeit zu holen.

In diesem Sinne ein herzliches Willkommen an alle neuen Lehrpersonen!

Vermehrt Schönes!

Johannes Dammerer

(Baden, August 2023)



# INHALTSVERZEICHNIS

<b>1. HINFÜHRUNG</b>	<b>1</b>
1.1 Einleitende Gedanken	1
1.2 Kontext und gesetzliche Grundlegung	2
1.3 Elemente der bedürfnisorientierten Begleitung	3
<b>2. VORSTELLUNG UND ERSTGESPRÄCH</b>	<b>6</b>
2.1 Einleitende Gedanken	6
2.2 Vorstellung und Erstgespräch	6
<b>3. ONBOARDING</b>	<b>8</b>
3.1 Einleitende Gedanken	8
3.2 Handreichung Onboarding-Mappe	9
<b>4. REFLEXION</b>	<b>12</b>
4.1 Einleitende Gedanken	12
4.2 Reflexionsgespräche	12
4.3 Anleitung zur Selbstreflexion	15
4.4 Instrumente zur Reflexion	16
4.4.1 Reflexionsspirale	16
4.4.2 Filtermodell	16
4.4.3 SWOT-Analyse	17
4.4.4 Spinnwebanalyse	17
4.4.5 Fragestellungen für Mentees zur Selbstreflexion	18
<b>5. HOSPITATION</b>	<b>20</b>
5.1 Einleitende Gedanken	20
5.2 Beobachtungsschwerpunkte für die kollegiale Hospitation	21
5.3 Möglicher Ablauf einer kollegialen Hospitation	23
5.4 Methoden der Protokollierung	25
5.4.1 Qualitative Beobachtungsraster/Verbalprotokoll	25

5.4.2 Ton- oder Videoaufzeichnung	25
5.4.3 Häufigkeits- oder Strichliste	25
5.4.4 Skizze	26
5.4.5 Schätzskaalen bzw. Kompetenzraster	27
<b>6. FEEDBACK</b>	<b>28</b>
<b>6.1 Einleitende Gedanken</b>	<b>28</b>
<b>6.2 Gelingensbedingungen für Feedback</b>	<b>28</b>
<b>6.3 Ausgewählte Rückmeldetools</b>	<b>30</b>
6.3.1 Warme Dusche/Nachbesprechungsrucksack	30
6.3.2 Impulskarten/Botschaft der Symbole	30
6.3.3 SOFT-Analyse	30
6.3.4 Zielscheibe	31
6.3.5 Kraftfeldanalyse	32
<b>7. DOKUMENTATION</b>	<b>34</b>
<b>7.1 Theoretische Grundlegung</b>	<b>34</b>
<b>7.2 Einleitende Gedanken</b>	<b>35</b>
<b>7.3 Beschreibung der Leistungen der Vertragslehrperson in der Induktionsphase</b>	<b>36</b>
7.3.1 Art der Vermittlung des im Lehrplan vorgesehenen Lehrstoffes	37
7.3.2 Erzieherisches Wirken	42
7.3.3 Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen und Erziehungsberechtigten	47
<b>8. SCHLUSSWORT</b>	<b>51</b>
<b>REFERENZVERZEICHNIS</b>	<b>52</b>
<b>ABBILDUNGSVERZEICHNIS</b>	<b>55</b>
<b>TABELLENVERZEICHNIS</b>	<b>56</b>
<b>ANHANG</b>	<b>57</b>
<b>ZU DEN AUTOR*INNEN</b>	<b>58</b>

# 1. Hinführung

*Der glücklichste Mensch ist derjenige, der die mehresten glücklich macht.*

Diderot

## 1.1 Einleitende Gedanken

Jede Mentoring-Beziehung ist einzigartig. Mentoring ist kein standardisierbarer Prozess, denn es wird von vielen systemischen und auch individuellen Faktoren beeinflusst. Vor diesem Hintergrund ist auch dieses Handbuch zu verstehen. Es soll Orientierungshilfe und Anregung sein, eine Sammlung nützlicher Instrumente und Werkzeuge für die schulische Mentoring-Praxis. Im begrenzten Rahmen dieses Handbuchs ist es demnach nicht möglich, allumfassend auf die theoretische Grundlegung einzugehen. Das breite Spektrum von Mentoring soll aufgrund der Zielsetzung dieses Buches nicht abgebildet werden. Fokus soll vielmehr die schulische Realität sein, das Bereitstellen praxisnaher Informationen für Mentoratspersonen. Werkzeuge zum Begleiten und Beraten und Hinweise zu gelingendem Onboarding finden ebenso ihren Platz wie Leitfragen für Reflexionsgespräche und eine Anleitung zur Selbstreflexion. Mentoring bedeutet, in den Dialog zu treten. So finden Mentorinnen und Mentoren hier auch Beobachtungsschwerpunkte für kollegiale Hospitationen sowie ausgewählte Rückmeldetools. Im letzten Kapitel sollen Kriterien angeboten werden, die das Einschätzen von Lehrer\*innenarbeit im Berufseinstieg erleichtern. Wie lassen sich beobachtete und auch nicht-beobachtete Phänomene von Schule und Unterricht verbalisieren? Dieses Handbuch möchte die dafür benötigte Fachsprache in praxisnaher Form verfügbar machen.

Mentoring bedeutet rückenstärkende Expertise auf Augenhöhe. Mentoring soll ein Anker sein im stürmischen Alltag des Berufseinstiegs. Mentoring möchte Menschen zum Blühen bringen. Dieses Handbuch hat das Ziel, Mentoratspersonen in dieser verantwortungsvollen und bedeutsamen Aufgabe zu unterstützen, dadurch auch deren Handlungsräume zu erweitern und neue Denk- und Reflexionsräume zu öffnen. Um diese Denkprozesse bei den Lesenden systematisch anzuregen, befinden sich in jedem Großkapitel Fragen zur Selbstreflexion. Wie lässt sich das Geschriebene auf die eigene Situation übertragen? Welche Entwicklungsfelder entdecken Mentorinnen und Mentoren in der Auseinandersetzung mit dem komplexen Anforderungsprofil an beginnende Lehrpersonen auch bei sich selbst?

Dieses Handbuch kann den Austausch in der *professional community* von Mentorinnen und Mentoren jedoch nicht ersetzen. Deshalb sei an dieser Stelle eine vertiefte

Auseinandersetzung im Rahmen des Fortbildungsangebots Mentoring ebenso empfohlen wie die regelmäßig stattfindenden Vernetzungstreffen innerhalb des Mentoring-Netzwerks, um im Dialog mit anderen Mentor\*innen die eigene Haltung, das eigene Handeln stetig zu reflektieren.

## 1.2 Kontext und gesetzliche Grundlegung

In der sensiblen Phase des Berufseinstiegs werden in Österreich Lehrpersonen im Sinne eines bedürfnisorientierten Mentorings auf Augenhöhe begleitet (Dammerer, Wiesner & Windl, 2020). Die reziproke Beziehung zwischen Mentor\*in und Mentee konnte bis zu einer Dienstrechts-Novelle 2022, BGBl. I Nr. 137/2022, welche eine Reihe von Neuerungen unter anderem die Induktionsphase (§§ 39 und 39a VBG) betreffend, mit sich brachte, als asymmetrisch bezeichnet werden, denn sie resultierte in einem Gutachten. Dieses Gutachten – erstellt durch die Mentoratsperson – zielte darauf ab, wahrnehmbar zu machen, wie sich die Lehrperson entwickelt. Es wurde kontrovers diskutiert, wie sich das Verständnis der Mentoring-Partnerschaft auf Augenhöhe mit einer Bewertung in Form eines Gutachtens vereinbaren lässt und inwiefern Lehrer\*innenarbeit und Lehrer\*innenkompetenz im Berufseinstieg durch ein Gutachten bewertbar gemacht werden können.

Gemäß § 39 Abs. 7 VBG in der bis 31. August 2022 geltenden Fassung war demnach die Verlängerung des Dienstverhältnisses über die Dauer der Induktionsphase hinaus nur dann wirksam, wenn der Verwendungserfolg in der Induktionsphase positiv beurteilt worden war. Die „Sperrwirkung“ im Fall eines negativen Kalküls ist nunmehr entfallen. Dessen ungeachtet ist der Bericht der Schulleitung über den Verwendungserfolg eine wesentliche Grundlage für die weiteren Personalmaßnahmen der Bildungsdirektion bzw. für Personalentwicklungsmaßnahmen der Schulleitung, insbesondere im Rahmen der Fort- und Weiterbildungsplanung (§ 213e BDG 1979, § 44a Abs. 6 VBG).<sup>1</sup>

Der Aufgabenbereich Mentoring umfasst (wie bisher, § 39a Abs. 3 VBG)

- Beratung bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts,
- Analyse und Reflexion der Tätigkeit der Vertragslehrperson in Unterricht und Erziehung,

---

<sup>1</sup> Erlass des BMBWF 2022-0.724.518 vom 25. Oktober 2022

- erforderliche Anleitung,
- Unterstützung in der beruflichen Entwicklung und nunmehr ausdrücklich auch bei der Bewältigung der beruflichen Anforderungen sowie
- Hospitation im erforderlichen Ausmaß.

Neu ist die verbindliche Einführung in die Spezifika des Schulstandorts sowie die Vermittlung aktueller Schwerpunkte der Schulentwicklung (§ 39a Abs. 3 letzter Satz VBG).

Entfallen sind hingegen die Verpflichtung zur Erstellung eines Entwicklungsprofils und die Erstattung eines Gutachtens zum Verwendungserfolg; über den Verwendungserfolg hat nunmehr die Schulleitung zu berichten. Ungeachtet des Entfalls der Verpflichtung zur Erstellung eines Entwicklungsprofils und eines Gutachtens wird empfohlen, die im Rahmen des Mentoring-Prozesses gesetzten Maßnahmen in knapper Form zu dokumentieren und zu einzelnen Aspekten der Leistung der Vertragslehrperson in der Induktionsphase Aufzeichnungen zu führen, damit die Rücksprache mit der Schulleitung anlässlich der Erstellung des Berichtes über den Verwendungserfolg fundiert stattfinden kann. Dazu steht eine komprimierte Form der mit Erlass BMBWF-712/0029-II/12/2019 übermittelten Dokumente zur Verfügung.<sup>2</sup>

### 1.3 Elemente der bedürfnisorientierten Begleitung

Jede Mentoring-Beziehung ist einzigartig und kann daher kaum als standardisierter Prozess in einer vorgegebenen Zeitleiste dargestellt werden. Dennoch gibt es Charakteristika, die jeden Mentoring-Prozess begleiten – egal, ob dieser bereits im vorhergehenden Schuljahr beginnt oder auch erst im aktuell laufenden. Daher versucht die in diesem Handbuch angebotene Grafik die sechs bedeutendsten Bausteine einer Mentoring-Beziehung darzustellen. Wie viel Zeit jedem dieser Elemente eingeräumt wird und auch zu welchem Zeitpunkt die Maßnahmen gesetzt werden, hängt von den äußeren und inneren Rahmenbedingungen ab. Sie sollten jedoch in jedem Fall beim Aufbau einer vertrauensvollen Mentoring-Beziehung und im Zuge der stärkerorientierten und transparenten Begleitung Berücksichtigung finden.

---

<sup>2</sup> Erlass des BMBWF 2022-0.724.518

Folgende sechs Elemente stellen für gelingendes Mentoring Meilensteine dar:

- Vorstellung und Erstgespräch
- Onboarding
- Reflexionsgespräche
- Hospitationen
- Feedback
- Dokumentation

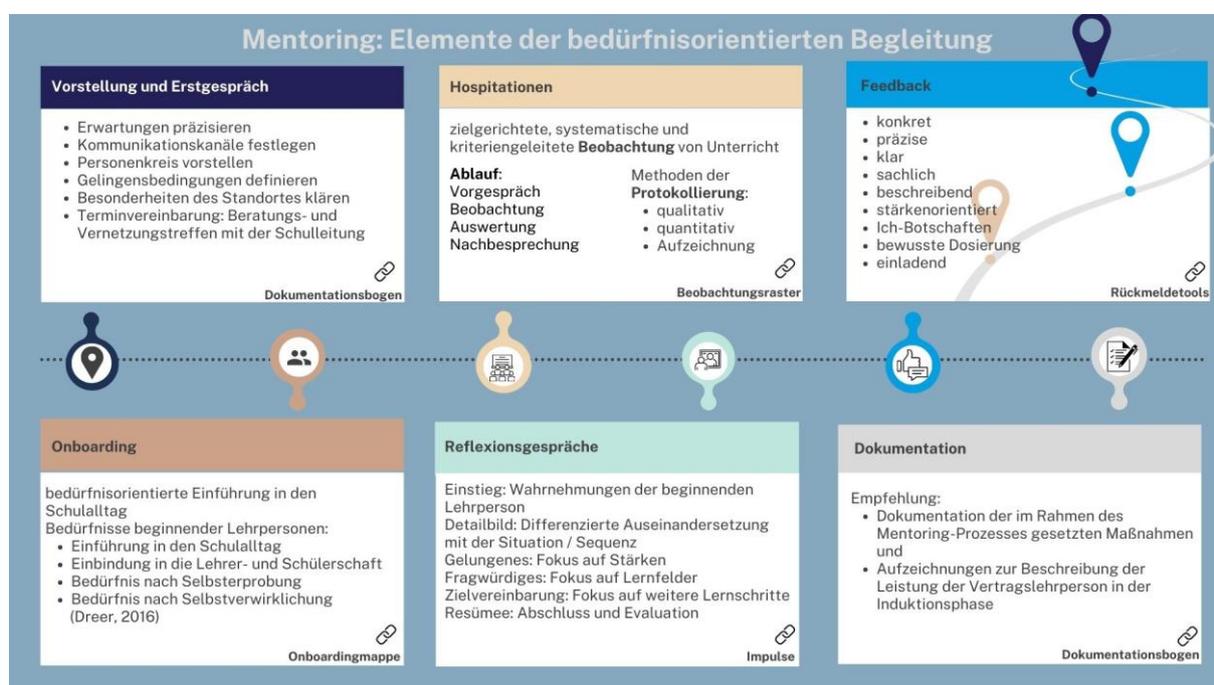


Abbildung 1 – Elemente der bedürfnisorientierten Begleitung

Obwohl die bedürfnisorientierte Begleitung kein standardisierbarer Prozess ist, lassen sich die in der Abbildung 1 dargestellten Elemente der bedürfnisorientierten Begleitung und vier grundlegende Bedürfnisse beginnender Lehrpersonen (Dreer, 2016) festhalten. Sind diese Bedürfnisse erfüllt, wird eigenständiges Lernen und Arbeiten ermöglicht. Erklärend sei festzuhalten, dass sie zumeist in der genannten Reihenfolge auftreten. Erst wenn ein Bedürfnis erfüllt wurde, wird das nachfolgende relevant.

### **Bedürfnis nach Einführung in den Schulalltag**

Dieses Bedürfnis umfasst beispielsweise den Wunsch nach einem festen Platz in einer Schule, der von der Lehrperson als angemessen wahrgenommen wird, und auch den Wunsch nach einem Verständnis der vorherrschenden Strukturen am Standort, der Zuständigkeiten und Hierarchien – kurz gesagt Orientierung in Raum und Organisation.

### **Bedürfnis nach Einbindung in die Lehrer\*innen- und Schüler\*innenschaft**

In diesem Bedürfnis ist der Wunsch verankert, als professionelle Lehrperson und Kolleg\*in Wertschätzung und Respekt zu erhalten und auch von den Schüler\*innen als eine bedeutsame Bezugsperson wahrgenommen zu werden.

### **Bedürfnis nach Selbsterprobung**

Das Bestreben, die Anforderungen des beruflichen Handelns (beispielsweise die Vorbereitung, Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht) erfolgreich zu bearbeiten, ist in diesem Bedürfnis umfasst. Entscheidungsfreiheiten im Zusammenhang mit dem pädagogisch-professionellen Handeln und differenzierte Handlungsräume sind hier ebenfalls zu nennen.

### **Bedürfnis nach Selbstverwirklichung als Lehrperson**

Der Wunsch, sich im komplexen Anforderungsprofil des Lehrberufs selbst zu verwirklichen und so sein volles Potenzial auszuschöpfen, ist in diesem Bedürfnis verankert.

## 2. Vorstellung und Erstgespräch

*Man kann einen Menschen nichts lehren,  
man kann ihm nur helfen, es in sich selbst zu entdecken.*

Galileo Galilei

### 2.1 Einleitende Gedanken

Zu Beginn der Zusammenarbeit wird der Grundstein für eine vertrauensvolle und wohlwollende Mentoring-Beziehung gelegt. Dieser Beginn umfasst die Vorstellung der am Mentoring-Prozess beteiligten Personen und das Kennenlernen im Rahmen eines Erstgesprächs. Bei dieser ersten Begegnung gewinnen beide Parteien den ersten Eindruck, spüren die Haltung des Gegenübers, nehmen wahr, wie die schulische Umgebung reagiert. Daher ist es bedeutsam, hier ein sicheres Umfeld und einen Raum zum Wohlfühlen zu schaffen, denn wenn Personen sich wohl fühlen, trauen sie sich Fragen zu stellen und sich zu öffnen.

Beginnende Lehrpersonen kommen mit hohen Erwartungen an sich selbst und auch mit hohen Erwartungen an die Rahmenbedingungen an die Schule. Im Dialog gilt es diese Erwartungen bewusstzumachen und zu klären sowie ein gemeinsames Verständnis des Mentoring-Prozesses zu diskutieren. Zentral ist es bei diesem ersten Kennenlernen bzw. im Rahmen des Erstgesprächs, die beginnende Lehrperson als vollwertige Lehrperson, aber auch als ganzheitliche Person wahrzunehmen, sich der Vielfalt der Person bewusst zu sein und diese neue Lehrperson als wertvolle Ressource zu verstehen, denn Neu ist kein Mangel, Neu bietet Chancen (Nehfort, 2022).

### 2.2 Vorstellung und Erstgespräch

Das erste Treffen zwischen Mentor\*in und Mentee wird von der Schulleitung einberufen und dient dazu, einander kennenzulernen, Basisinformationen zu teilen sowie die Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit zu besprechen. Dies soll Orientierung geben und eine erste Vertrauensbasis schaffen. Wichtig dabei ist das Klären der Erwartungen beider Parteien für diesen kollaborativen Prozess sowie die Erhebung der Ausgangslage, auf der die Zusammenarbeit aufbaut.

Mögliche inhaltliche Themen wären:

- Intensität und Ort der Treffen (Häufigkeit, Rhythmus, Präsenz oder online)
- Kontaktmöglichkeiten (Sprechstunde, E-Mail, Telefonnummer)
- Gemeinsames Verständnis von Mentoring
- Dokumentation des Mentoring-Prozesses
- Aufgaben, Rechte und Pflichten von Mentor\*in und Mentee
- Im Mentoring-Prozess mitwirkende Personen (Schulleitung, Kollegium)
- Erwartungen der Mentorin\*des Mentors und der beginnenden Lehrperson
- Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Zusammenarbeit
- Gemeinsames Bild von gelingendem Unterricht bzw. von einer professionellen Lehrperson
- Biografie der beginnenden Lehrperson
- Stärken und Lernfelder der beginnenden Lehrperson
- Berufliche Zielsetzungen der beginnenden Lehrperson
- Frage nach aktuellen, konkreten Herausforderungen, Hürden der beginnenden Lehrperson
- Besonderheiten des Schulstandortes
- Terminvereinbarung(en) – Besprechungs- und/oder Hospitationstermine

## 3. Onboarding

*Aus kleinem Anfang entspringen alle Dinge.*

Marcus Tullius Cicero

### 3.1 Einleitende Gedanken

Onboarding meint „den Prozess der systematischen, zielgerichteten fachlichen Einarbeitung und der sozialen Integration“ (Schwarz & Weinzettl, 2020, S. 176) neuer Mitarbeiter\*innen. Der Begriff Onboarding stammt aus dem Personalmanagement und meint den Aufnahme- und Integrationsprozess neuer Mitarbeiter\*innen in ein Unternehmen beziehungsweise eine Organisation. Die Einführung in den Schulalltag erfolgt bedürfnisorientiert und die Mentoring-Beziehung ist von individueller, vertrauensvoller und einzigartiger Natur. Schulart und Schulgröße stellen neben den Persönlichkeitsmerkmalen der agierenden Personen entscheidende Parameter dar. Zielsetzungen eines Onboardings sind immer die gelingende Integration – zwischen Anpassung und Selbstverwirklichung – und ein langer Verbleib in der Organisation. Onboarding ist ein Prozess, der in mehreren Phasen verläuft. Der Voreintrittsphase (Erstkontakt, Vorbereitung) folgen die Eintrittsphase (die ersten Tage) und die Metamorphosephase, die bis zu 12 Monate dauert. Am Onboarding-Prozess sind viele Personen beteiligt: die Führungsebene (Schulleitung, deren Stellvertretung und Administration), die Fachgruppe, das Kollegium und die Mentoratsperson. In diesem Kapitel sollen Instrumente angeboten werden, die die Umsetzung eines Onboarding-Prozesses in der Praxis erleichtern. Neben einem Überblick über die wichtigsten Charakteristika des Mentoring-Prozesses finden Sie eine Handreichung mit Ideen zur Erstellung einer Willkommens- oder Onboarding-Mappe, die zusammenfasst, was beginnende Lehrpersonen brauchen und wie dies in schriftliche Form gebracht werden kann. Die hier angebotenen Instrumente sind nicht starr, sondern offen und dynamisch gestaltet. Eine Anpassung an den Schulstandort ist notwendig. Der Vorbereitung des Mentorings kommt demnach eine bedeutsame Rolle zu.

#### **Fragen zur Selbstreflexion:**

*Was braucht ein\*e Mentee am ersten Tag an unserer Schule?*

*Welche ungeschriebenen Gesetze sollten explizit gemacht werden?*

*Was sind mögliche Stolpersteine?*

### 3.2 Handreichung Onboarding-Mappe

Eine Onboarding-Mappe kann als nützliches Begleitinstrument die Fülle an neuen Informationen, mit der die beginnende Lehrperson konfrontiert wird, strukturieren. Dieses Dokument versucht das implizite Wissen, das erfahrene Lehrpersonen in sich tragen, explizit zu machen. Es kann das persönliche Gespräch nicht ersetzen, stellt aber eine wertvolle Informationsquelle zu Beginn der Induktionsphase dar. Im Folgenden sollen mögliche Inhalte einer solchen Mappe angeführt werden:

#### ***Vorstellung der Schule***

*Direktion und Stellvertreter\*innen/Administration*

*Lehrkörper*

*Klassen- und Schüler\*innenanzahl*

*Schulprofil/Zweige/Studentafeln*

*Hausordnung/Verhaltensvereinbarung*

*Unterrichtszeiten/Pausenordnung*

*Verantwortliche/Ansprechpersonen (Lehrer\*innen)*

*Fachkoordinator\*innen*

*Kustodiate*

*Mentoratspersonen*

*Qualitäts-Schulkoordinator\*innen (Q-SK)*

*Bibliothekar\*in*

*Öffentlichkeitsarbeit*

*Jahrgangsteams*

*Klassenvorstände*

*Schülerberater\*innen*

*IT-Betreuer\*in*

*Koordinator\*in der Nachmittagsbetreuung*

*Brandschutzbeauftragte\*r*

*Erste-Hilfe-Beauftragte\*r*

*Personalvertretung*

*SGA-Vertreter\*innen*

*Schulische Ansprechpersonen:*

*Sekretariat*

*Schularzt\*Schulärztin*

*Elternverein*

*Schulwarte*

*Schulpsychologie*

*Beratungslehrer\*innen*

*Schulsozialarbeit*

*Jugendcoaching*

*Funktionsräume*

## **ORGANISATION**

*Termine*  
*Schulveranstaltungen, schulbezogene Veranstaltungen*  
*Rechtliche Grundlagen*  
*Standardisierte Prozesse und Abläufe*  
*Formulare*  
*Abrechnungen*  
*Prüfungen (Administratives)*  
*Reifeprüfung*  
*Wichtige Telefonnummern*  
*Pädagogische Hochschulen*

## **KOMMUNIKATION**

*Kommunikation intern*  
*Mitteilungen der Direktion*  
*Informationswände*  
*(Elektronisches) Klassenbuch*  
*Supplierungen*  
*Gangaufsicht*  
*Krankenstände, Verhinderungen*

*Kommunikation extern*  
*Elternarbeit*  
*Sprechstunden*  
*Elternsprechtage/KEL-Gespräche*  
*Klassenforum/Schulforum*  
*Kommunikation im Krisenfall*  
*Elternverein*

*Öffentlichkeitsarbeit*  
*Jahresbericht/Schulzeitung*  
*Tag der offenen Tür*  
*Absolventenverein*

*Homepage, Social Media*  
*Partnerschulen*  
*Internationale Kontakte*  
*Nahtstellenarbeit*

## **UNTERRICHTSARBEIT**

*Arbeitsplatz, Unterrichtsmaterialien*  
*Kopierer*  
*Medien*  
*Passwörter*  
*Zugang Fortbildung PH*

*Lernplattform (MS Teams, ...)  
Beamer, Whiteboard*

#### *Unterrichtsgestaltung*

*Jahresplanung, Wochenplanung  
Fortbildung  
Aufgaben Klassenvorstand  
Nachmittagsbetreuung*

#### *Leistungsfeststellung/Leistungsbeurteilung*

*Rechtliche Grundlagen  
Kriterien der Leistungsbeurteilung  
Formen der Leistungsfeststellung  
Schularbeitsplanung  
Frühwarnsystem  
Förderunterricht  
Verhaltensnoten*

#### *Schulkultur*

*Unterstützungssysteme  
Sozialprojekte  
Schulpartnerschaft*

#### **Schulentwicklung**

*QMS: Qualitätsmanagementsystem für Schulen  
Spezifika des Schulstandorts  
Leitbild  
Aktuelle Schwerpunkte der Schulentwicklung  
Steuergruppen*

#### **Nützliche Links**

*Bildungsdirektion  
Ministerium  
Pädagogische Hochschulen  
Schulpsychologie  
Gemeinde  
VWA-Plattform  
QMS  
Evaluations- und Schulentwicklungsplattform: IQES-Online*

## 4. Reflexion

*We do not learn from experience...we learn from reflecting on experience.*

John Dewey

### 4.1 Einleitende Gedanken

Reflexion gilt als eine zentrale Säule im Professionalisierungsprozess von Lehrpersonen und kann als bedeutsamer Aspekt professioneller Handlungskompetenz angesehen werden, da durch kognitive Prozesse wie Analysieren, Nachdenken, Evaluieren und Erforschen eine Strukturierung bzw. Umstrukturierung in Gang gesetzt wird (Aeppli & Lötscher, 2017, S. 159). Daraus resultiert, dass Reflexion ein wesentliches Element von Mentoring-Prozessen darstellt, um Bestehendes zu hinterfragen und Neues zu entwickeln.

Reflexion ist das Bindeglied zwischen Praxiserfahrung und bestehendem Wissen und kann als kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln, den eigenen Lernprozessen bezeichnet werden. In Folge werden daraus systematisch Erkenntnisse für das weitere Handeln abgeleitet. Reflexion bietet die Möglichkeit, situationsangemessenes, innovatives, adaptiertes Verhalten zu zeigen, anstatt in berufspraktischem Erfahrungswissen zu verharren. Darüber hinaus kommt es zu einer Erweiterung der Handlungskompetenzen, zu persönlicher Weiterentwicklung und professionellem Lehrerhandeln. Zentrale Parameter von Reflexion sind sich zu hinterfragen, sich hinterfragen zu lassen und selbstkritisch mit sich in Distanz zu treten. Dafür ist ein Beschreiben, Analysieren, Nachdenken, Interpretieren und Planen – stets mit dem Fokus auf eine konkrete, vergangene Situation bzw. Handlung – erforderlich, welche eine Irritation ausgelöst hat oder als schwierig bzw. ungewöhnlich erlebt wurde. Der Prozess des Reflektierens soll stets in einem Produkt, einer neuen Idee oder in dem Entwurf einer Handlungsalternative münden (Christof, 2022).

### 4.2 Reflexionsgespräche

Im Rahmen von Mentoring-Prozessen finden regelmäßig Reflexionsgespräche statt. Diese sollten laut Christof (2022) stets einen konkreten Anlass wie eine Irritation, ein Unbehagen, eine Diskrepanz zwischen wünschenswertem und aktuellem Zustand, ein Gefühl der Unzufriedenheit haben und diese Fallarbeit soll bei einem Perspektivenwechsel begleiten und unterstützen. Es empfiehlt sich, diese auch kurz und knapp zu dokumentieren.

Ein Reflexionsgespräch gliedert sich in folgende Phasen:

Phase 01 – Einstieg: Wahrnehmungen der hospitierten Lehrperson zu einer Unterrichtssituation oder einem Ereignis

Phase 02 – Detailbild: Differenzierte Auseinandersetzung mit und Zergliederung der Unterrichtssequenz in ihre bzw. des Ereignisses in seine Komponenten

Phase 03 – Gelungenes: Fokus auf eine präzise Darstellung des Gelungenen und der eigenen Stärken

Phase 04 – Fragwürdiges: Fokus auf Lernfelder und Entwicklungsbedarf

Phase 05 – Zielvereinbarung: Fokus auf weitere Lernschritte

Phase 06 – Resümee: Abschluss und Evaluation des Reflexionsgesprächs

In allen Phasen ist es bedeutsam, eigene und fremde Anteile zu bestimmen, zu hinterfragen und zu analysieren sowie theoretische Erkenntnisse zur Klärung und zur Lösung heranzuziehen. Ziel ist es, mehrere Lösungsmöglichkeiten und Handlungsalternativen zu entwerfen und in Folge eine Option auszuwählen, diese Auswahl zu begründen, zu erproben und wiederum zu reflektieren (Christof, 2022).

Folgende Leitfragen können in diesem Rahmen hilfreich sein, um retrospektives, analytisches Nachdenken über Vergangenes anzuregen – sowohl in der dialogischen Reflexion als auch in der Selbstreflexion:

**Einstiegsfragen:** Wie soll das Gespräch verlaufen, damit die (Nach-)Besprechung für dich gewinnbringend ist? Wie waren deine persönlichen Wahrnehmungen zu dieser Einheit? In welchen Situationen hast du einen Lernzuwachs/eine hohe Aktivität bei den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen? Wie war der Verlauf der Stunde im Vergleich zu der Planung? Wie war die Unterrichtsstunde aus der Perspektive deiner Schüler\*innen?

**Gelungenes präzisieren:** Was ist besonders gut gelungen und warum? Was hat zum Gelingen beigetragen? Was möchtest du beibehalten? Wie war dein Gefühl dabei und wie könnte dies auf eine neue Situation übertragen werden? Welche Fortschritte hast du bewusst wahrgenommen? Welche positiven Erfahrungen nimmst du aus dieser Situation mit? Worin siehst du ganz persönlich die Vorteile dieser Methode/dieses Vorgehens? Woran merkst du, dass . . .? Wann bzw. unter welchen Umständen/Voraussetzungen/Bedingungen läuft es gut? Was ist konkret anders, wenn es gut läuft? Wer oder was trägt dazu bei, dass es gut läuft? Was

kann getan werden, damit diese Situationen häufiger auftreten? Welche Methoden, die du verwendet hast, haben Wirkung gezeigt? An welchen Stellen war Lernen spürbar? Wo ordnest du das Gelingen der Einheit auf einer Skala von 1-10 ein? Woran hast du erkannt, dass die Einheit für deine Schüler\*innen bereichernd war? Welche Unterrichtsphase hast du als besonders effektiv erlebt? An welchen Stellen war eine intensive Auseinandersetzung mit den Inhalten spürbar?

**Fragwürdiges thematisieren:** Welche Situationen sind es wert, noch einmal genauer überdacht zu werden? Warum hast du in einer bestimmten Situation so und nicht anders gehandelt/reagiert? Inwiefern unterscheiden sich deine Wahrnehmungen von denen anderer? Welche Handlungsalternativen wären möglich? Wie könnten sich diese gestalten? Wo gab es Hürden und wie bist du diesen begegnet? Was hast du in dieser Situation gelernt? Was war neu, überraschend? Welche Schwierigkeiten sind während des Prozesses aufgetaucht? Wie stehst du dazu? Was tust du, um Lernerfolg zu bewirken bzw. wie tust du das? Wie wirkt das auf dich? Was würde geschehen, wenn du...? Was hält dich davon ab, ...? Inwiefern hat diese Situation zur Erweiterung deiner Kompetenzen im Bereich ... beigetragen? Welche Fragen bezüglich ... bleiben offen? Welche Kompetenzen müssen noch gezielt gefördert werden (bei der Lehrperson oder bei den Schüler\*innen)? Inwiefern kannst du in diesem Bereich eine Veränderung bewirken? Auf welche Art und Weise könntest du ...? WIDEG – **Wozu ist das eine Gelegenheit?** Wozu fordert uns diese Situation heraus? Was haben die Schülerinnen und Schüler bei der Nutzung von . . . tatsächlich dazu gelernt? Kannst du es akzeptieren? Kannst du es verändern? Kannst du es beenden oder weggehen? Wie erklärst du dir dieses Phänomen? Wie würdest du die Situation einschätzen, wenn du dein\*e Schüler\*in bzw. ein\*e Erziehungsberechtigte\*r wärst? Wie sieht das wohl aus der Perspektive der Schüler\*innen/Erziehungsberechtigten etc. aus? Welche Methoden sollten überdacht werden? Was könnte die Ursache für das Problem sein? Welchen Handlungen wurden gesetzt bzw. nicht gesetzt?

**Zukünftiges konkretisieren:** Was möchtest du in Zukunft weiterverfolgen? Warum? Was kannst du konkret tun, um dein Ziel zu erreichen? Welche Schlüsse ziehst du daraus? Wer oder was könnte dich dabei unterstützen? Welche Kenntnisse fehlen dir noch, um dieses Ziel zu erreichen? Welche Schritte planst du, um an deinem Lernfeld zu arbeiten? Wie musst du deine

Schritte verändern, um zu einem zufriedenstellenden Lernergebnis zu kommen? Welche konkreten Lernhandlungen haben dich gestützt, gefördert, welche gehemmt? Wie könntest du diese Methoden in deine Tätigkeit als Lehrperson integrieren? Welche Erfahrungen hast du gemacht? Welche Schlüsse ziehst du daraus? Wer oder was hilft dir dabei, diese Hürde zu überwinden? In welcher Weise könntest du das noch erweitern bzw. ausbauen? Um wie viel wurde ... besser, seit ... eingetreten ist? Woran werden wir/wirst du erkennen, dass du deinem Ziel einen Schritt nähergekommen bist?

**Abschließende Fragen:** Inwiefern fühlst du dich nach diesem Gespräch besser auf die nächste Unterrichtseinheit vorbereitet? Welche drei Punkte nimmst du aus diesem Gespräch mit? Inwiefern können wir das Reflexionsgespräch für das nächste Mal verändern? Was blieb offen? Welche Wünsche hast du für das nächste Reflexionsgespräch? Inwiefern hat sich das Gespräch rückblickend gelohnt?

### 4.3 Anleitung zur Selbstreflexion

Neben Reflexionsgesprächen zwischen Mentor\*in und Mentee gilt auch angeleitete Selbstreflexion als zentraler Faktor, um die professionelle Handlungsfähigkeit zu steigern. Selbstreflexion meint, sich selbst, sein Tun, Handeln, Kommunizieren, Interagieren, seine kognitiven und emotionalen Prozesse aus einer Metaperspektive zu beleuchten und durch Hinterfragen zu analysieren (Prettenhofer, 2014, S. 196). Dies hat die Erweiterung des eigenen Verhaltensrepertoires sowie die Steigerung des eigenverantwortlichen Handelns zur Folge. Die Lehrperson erfasst das Spezifische der Situation wie auch das hinter dem konkreten Fall liegende Allgemeine (Paseka et al., 2011, S. 27), sie beobachtet ihren Unterricht und sich selbst aus unterschiedlichen Perspektiven. Sie ist in der Lage, über ihren Unterricht ein Urteil zu fällen, entwickelt Strategien zur Selbstbeobachtung, denkt systematisch über bisherige Erfahrungen nach und zieht Schlüsse.

Durch den Prozess der Selbstreflexion soll es gelingen, die eigenen Handlungen durch das Hinterfragen des eigenen Tuns zu verlangsamen, zu analysieren und neu zu steuern. Das bewusste Heraustreten aus der eigenen Perspektive, um wie ein\*e Beobachter\*in auf das eigene Handeln, die eigenen Aktivitäten blicken zu können, erhöht die Wahrscheinlichkeit, das angemessene Verhalten zu setzen, um den geplanten Erfolg bzw. Zufriedenheit zu erzielen. Selbstreflexionsprozesse erfordern Selbstdisziplin, um den Fokus der Aufmerksamkeit auf das

eigene Denken, Handeln und Fühlen zu richten, um sich selbst infrage zu stellen und um sich selbstkritisch mit der eigenen Person auseinanderzusetzen. Ziel ist es, in einem eigenverantwortlichen Prozess die eigenen Erfahrungen, aktuellen Herausforderungen und möglichen Ziele zu analysieren.

Folgende Impulse sollen auf dem Weg zu einer selbstreflexiven Lehrperson unterstützen.

#### 4.4 Instrumente zur Reflexion

Um Reflexionsprozesse anzustoßen, können konkrete Impulse und Instrumente dienlich sein. In der folgenden Auswahl werden Möglichkeiten zur gemeinsamen Reflexion vorgestellt, die im Rahmen eines Mentoring-Prozesses zum Einsatz kommen können.

##### 4.4.1 Reflexionsspirale

Bei der Reflexionsspirale nach Terry Borton (1970) gliedert sich die Reflexion in drei Stufen, die beliebig oft wiederholt werden können:

1. Rückschau: Was ist passiert? Worüber möchte ich reflektieren?
2. Analyse und Interpretation: Welche Vor- und Nachteile ergeben sich daraus? Was steckt dahinter?
3. Blick in die Zukunft: Welche Maßnahmen und Planungsschritte ergeben sich daraus? Welches konkrete Ziel nehme ich mir im nächsten Schritt vor?

##### 4.4.2 Filtermodell

Simon Priest und Michael A. Gass (2005) gliedern den Prozess in sechs Ebenen, auf denen zuerst rational, dann emotional reflektiert wird.

0. Rückblick auf das Ereignis: Was ist geschehen?
  1. Erinnerung: Was ist gut und was schlecht gelaufen?
  2. Bewusstmachen der Gefühle: Welche Emotionen haben dabei eine Rolle gespielt?
  3. Zusammenfassung: Was kann ich daraus lernen?
  4. Analogie und Transfer: Welche Verbindung kann ich zwischen vergangenen Erfahrungen und meinem zukünftigen Handeln herstellen?
  5. Sicherung und Formulierung der Verhaltensänderung: Was möchte ich konkret verändern? Wer oder was kann mich dabei unterstützen?

#### 4.4.3 SWOT-Analyse

Die Abkürzung steht für:

S = Strength – Wo liegen meine Stärken?

W = Weakness – Wo nehme ich Schwächen wahr?

O = Opportunities – Welche Möglichkeiten bietet diese Erfahrung?

T = Threats – Welche Risiken sind erkennbar?

Diese vier Faktoren stehen folgendermaßen in Relation zueinander und erlauben eine differenzierte Auseinandersetzung mit der eigenen Person:



Abbildung 2 – SWOT-Analyse (eigene Darstellung)

#### 4.4.4 Spinnwebanalyse

Dieses Instrument bietet die Möglichkeit, von der Selbsteinschätzung in die Selbstreflexion zu gleiten. Anhand frei wählbarer oder vorgegebener Kriterien erfolgt eine Einschätzung zu verschiedenen Dimensionen. Zu einem späteren Zeitpunkt wird diese Einschätzung wiederholt und reflektiert, in welchen Bereich es wodurch zu einer Entwicklung bzw. Veränderung kam.

Beispiel:

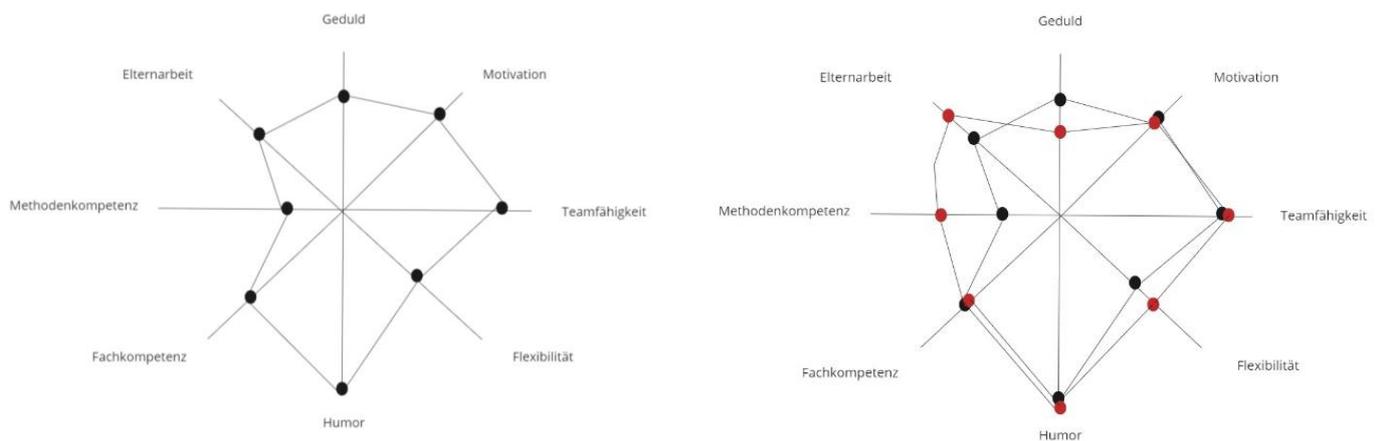


Abbildung 3 – Spinnwebanalyse (eigene Darstellung)

#### 4.4.5 Fragestellungen für Mentees zur Selbstreflexion

Folgende Impulse können dazu dienen, Reflexionsprozesse in Gang zu setzen und im gemeinsamen Gespräch oder auch im Einzelsetting die eigene Rolle und das Lehrer\*innensein zu hinterfragen.

Wie möchte ich als Lehrerin oder Lehrer sein?

Wie sieht ein guter Tag für mich als Lehrperson aus?

Welche Ängste und Hindernisse stehen meinem Selbstbild im Wege?

Was sind meine größten Erfolge und wo liegen meine größten Herausforderungen?

Womit bin ich zufrieden und warum?

Gehe ich selbst gerne zur Schule? Warum (nicht)?

Wo kann ich heute damit beginnen, etwas zu verändern?

Bin ich eine Lehrperson, so wie ich es mir als Schüler\*in gewünscht habe? Warum? Warum nicht?

Wie mache ich den Lehrstoff für meine Schüler\*innen interessant?

Nehme ich mir bewusst Zeit für Rückblicke, für Langsamkeit und wenn ja, wie? Wenn nein, wie kann ich dieses Innehalten in meinen Alltag integrieren?

Inwiefern suche ich den Austausch und die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen?

Welche Anregungen aus dem Kollegium, aus Fort- und Weiterbildungen, aus der Literatur nehme ich auf bzw. setze ich um?

Wann, wie und was lerne ich neu?

Inwiefern lasse ich mich auf Veränderungsprozesse in der Schule ein?

Wohin gehe ich? Was sind meine nächsten Schritte, Ziele, Intentionen? Wie kommst du voran?

Inwiefern sind meine vorab skizzierten Unterrichtsverläufe zweckmäßig und inwiefern könnte ich diese adaptieren?

Was gelingt mir bei der Realisierung meines Unterrichts mühelos, was erweist sich als herausfordernd und warum?

**Fragen zur Selbstreflexion:**

*Was für eine Lehrperson möchte ich sein?*

*Wann und wo ich nehme ich mir bewusst Zeit für Selbstreflexionsprozesse?*

*Inwiefern kann ich Vorbild für meine Mentees sein?*

*Wo sehe ich meine Stärken/Lernfelder und wie begegne ich diesen?*

## 5. Hospitation

*Es braucht zwei, damit einer sich kennenlernt.*

Gregory Bateson

### 5.1 Einleitende Gedanken

Im Rahmen der Induktionsphase ist die kollegiale Hospitation im Bundesgesetzblatt festgelegt und stellt ein wertvolles Mittel dar, Unterricht zielgerichtet zu beobachten, gemeinsam zu reflektieren und weiterzuentwickeln, wobei die\*der Mentee sowohl hospitiert wird als auch selbst hospitiert. Kollegiale Hospitationen haben das Ziel, blinde Flecken aufzudecken und diese im Nachgang durch reflexive Fragestellungen zu thematisieren. Wichtige Gelingensbedingungen sind Offenheit, Vertrauen, Systematik und eine angemessene Feedback-Kultur. Die beginnende Lehrperson soll vor, während und nach der Hospitation positiv bestärkt werden, ihre Gefühle zulassen und reflektieren können sowie Verantwortung für die Analyse und Bewältigung des Besprochenen (mit-)tragen. Ziel ist es, innere und äußere Hindernisse zu identifizieren und ein Bewusstsein für die eigenen Ressourcen zu entwickeln. Empfohlen wird grundsätzlich, dass die zu beobachtende Person einen Beobachtungsschwerpunkt vorab definiert. Es ist aber auch denkbar, die Hospitation atmosphärisch zu gestalten oder dass die hospitierende Lehrperson den Schwerpunkt wählt, da ein vordefinierter Beobachtungsschwerpunkt die Gefahr birgt, dass sich die zu hospitierende Person zu sehr auf diesen Schwerpunkt konzentriert und die Hospitation dadurch an Authentizität verliert. Es ist also gemeinsam zu überlegen, ob der Beobachtungsschwerpunkt vorher transparent gemacht wird oder nicht. Alle Varianten haben ihre Vor- und Nachteile. Die Ziele kollegialer Unterrichtsbesuche sind vielfältig. Diese liefern einen wertvollen Beitrag zur Professionalisierung, indem sie einen Perspektivenwechsel herbeiführen, bei der Entwicklung von Handlungsalternativen unterstützen, einen Abgleich von Selbstbild und Fremdbild ermöglichen, blinde Flecken aufdecken und Unterrichtsqualität verbessern.

#### **Fragen zur Selbstreflexion:**

*Wann wurde ich zuletzt hospitiert und was hat dies bei mir ausgelöst?*

*Was hätte ich gerne beobachtet?*

*Worin sehe ich den Mehrwert kollegialer Unterrichtsbesuche?*

## 5.2 Beobachtungsschwerpunkte für die kollegiale Hospitation

Die folgende Auflistung bietet Impulse für mögliche Beobachtungsschwerpunkte, sie ist jedoch beliebig erweiterbar.

### **Effiziente Klassenführung**

- klare Regeln, Routinen und Rituale, die helfen, Störungen von vornherein zu vermeiden und ein gelingendes Miteinander fördern
- Überblick über unterrichtsbezogene und/oder unterrichtsfremde Aktivitäten
- hohes Maß an echter, effektiver Lernzeit
- schüler- und situationsgemäße Reaktionen mit hoher Flexibilität

### **Lernförderliches Unterrichtsklima**

- positive Einstellung zum Lernen wird gefördert
- entspannte, angstfreie Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler\*innen
- rücksichtsvoller, freundlicher, wertschätzender Umgang(ston) miteinander
- Miteinbeziehung aller Schüler\*innen
- Umgang mit disziplinären Zwischenfällen bzw. Unterrichtsstörungen
- Umgang mit Fehlern, Fehlerkultur

### **Schülerorientierung/Motivierung und Interaktion**

- Interaktion zwischen Lehrperson und Schüler\*innen (verbal/nonverbal)
- Wirkung/Auftreten/Körperhaltung
- Miteinbeziehung der Lebens- und Erfahrungswelt sowie der Beiträge der Schüler\*innen
- abwechslungsreiche Aufgabenstellungen
- ansprechende Unterrichtsmaterialien
- Feedbackkultur, die die individuellen Lernfortschritte der Schüler\*innen berücksichtigt
- Fragestellungen und Beobachtungen, um Lernstand zu diagnostizieren und Schwierigkeiten zu beheben
- individuelle Unterstützung und Hilfestellung

- Differenzierung und Individualisierung
- Verhältnis zu einzelnen Schülerinnen und Schülern
- Verhalten eines einzelnen Schülers\* einer einzelnen Schülerin
- Fragestellungen der Lehrperson (klar, offen, anregend)
- Förderung von Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit
- Miteinbeziehung der Schüler\*innen in die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen

### **Fachkompetenz der Lehrkraft**

- fachlich Korrektheit der Inhalte
- korrekte Verwendung der Fachsprache
- präzise, adressatengerechte Sprache
- lehrplankonforme Vermittlung der Inhalte
- Berücksichtigung des Sprachniveaus der Schüler\*innen, angepasst unter Beachtung sprachsensibler Elemente
- präzise Formulierung von Aufgabenstellungen

### **Strukturiertheit**

- Aktivierung des Vorwissens
- Transparenz der Unterrichtsziele
- angemessenes Unterrichtstempo
- Gliederung der Unterrichtsphasen
- kompetenzorientierter Unterricht (zusammenhängendes, vernetztes Wissen)

### **Variabilität der Unterrichtsformen und -methoden**

- angemessener Methodenwechsel und Vielfalt
- Unterrichtsmethoden und -medien abgestimmt auf Ziele, Inhalte, individuelle Bedürfnisse der Schüler\*innen
- Einsatz unterschiedlicher Sozialformen (Partnerarbeit, Frontalunterricht, Gruppenarbeit...)
- Phasen des kooperativen Lernens

An diese Stelle sei weiterführend auf die umfangreichen Ressourcen auf der digitalen Arbeits- und Lernplattform IQES-online verwiesen.<sup>3</sup>

### 5.3 Möglicher Ablauf einer kollegialen Hospitation

Eine kollegiale Hospitation kann in verschiedenen Konstellationen stattfinden:

- Die beginnende Lehrperson hospitiert bei der Mentorin\*beim Mentor.
- Der\*Die Mentor\*in hospitiert bei der beginnenden Lehrperson.
- Der\*Die Mentor\*in hospitiert bei einem Kollegen\*einer Kollegin.

Ein kollegialer Unterrichtsbesuch gliedert sich in mehrere Phasen, die im Folgenden dargestellt werden. Welches Ausmaß die einzelnen Abschnitte einnehmen und wie diese in der jeweiligen Situation gestaltet werden, lässt sich nicht in einem einzigen, allgemein gültigen Ablauf fassen. Daher sind die folgenden Phasen als mögliches Schema zu verstehen.

**Phase 1 – Systematische Vorbereitung/Vorgespräch:** In einem gemeinsamen Gespräch werden Thema, Inhalte, didaktische und methodischen Überlegungen, Form der Beobachtung und mögliche Schwerpunkte thematisiert. Der Beobachtungsfokus bildet die Grundlage für die Erstellung von Indikatoren, an denen erkennbar ist, ob das vereinbarte Ziel erreicht wird.

Folgende Fragestellungen können unterstützen, um Beobachtungswünsche zu identifizieren: Wo soll ich genauer hinsehen? Worauf soll ich im Rahmen der Hospitation achten? Was genau möchtest du von mir beobachtet haben? Zu welchem Bereich hättest du gerne eine Rückmeldung von mir? Wo spürst du Unsicherheiten, die ich mir im Rahmen einer Hospitation näher ansehen könnte?

In dieser Phase ist es wichtig, dass beide Parteien das gleiche Verständnis des Beobachtungsschwerpunktes haben, um die geeignete Form der Protokollierung wählen zu können und um Missverständnisse in der Nachbesprechung vorzubeugen. Die Operationalisierung des Schwerpunkts kann mit Hilfe folgender Fragen gelingen: Worauf genau soll ich achten? Welches Ziel verfolgst du dahingehend? In welchem Zusammenhang steht dein Fokus mit deinen Zielen? Was erhoffst du dir von der Hospitation? Wie können wir feststellen, ob du dieses Ziel erreicht hast?

---

<sup>3</sup> IQES – Kompetenz für Schulen (iqesonline.net)

Unter Umständen ist durch die gemeinsame Auseinandersetzung mit der Planung, durch das gemeinsame Hinterfragen der dahinterliegenden Überlegungen der Unterrichtsstunde eine Adaptierung erforderlich.

**Phase 2 – Beobachtung und Auswertung:** Im Rahmen qualitativer Unterrichtsbeobachtungen werden Notizen zu den Beobachtungsschwerpunkten gemacht, wobei hier auf eine Beschreibung des Beobachteten zu achten ist. Interpretationen, Gedanken und sonstige Hinweise stehen in einer eigenen Spalte als subjektive Einschätzungen. Die Beobachtung ist also von der Bewertung klar zu trennen.

Quantitativ ausgelegte Hospitationen sind bei der Beobachtung eines konkreten Verhaltens sinnvoll oder können qualitative Beobachtungen ergänzen. Beispiele für qualitative und quantitative Beobachtungsraster für kollegiale Unterrichtsbesuche finden Sie im Anhang.

**Phase 3 – Nachbesprechung:** Die Nachbesprechung dient dazu, dass die beobachtende Lehrperson im Rahmen einer förderlichen Gesprächsatmosphäre ohne Zeitdruck Rückmeldung über ihre Wahrnehmungen gibt, ohne dass die hospitierte Lehrperson in eine Verteidigungshaltung kommt. Das erste Wort hat dabei allerdings die hospitierte Lehrperson, um ihren Eindruck in Worte zu fassen. Die Gesprächsleitung notiert mit, hört aufmerksam zu, paraphrasiert, stellt Verständnisfragen. Alternativ können auch beide Parteien auf Blankokärtchen besondere Aspekte, Kompetenzen, Stärken rund um die beobachtete Einheit notieren und sich im Anschluss daran gegenseitig vorstellen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in der Nachbesprechung ausgehend von der Unterrichtsplanung die Einheit aus der Retrospektive beleuchtet wird. Am Ende steht die Formulierung eines Entwicklungsziels. Geeignete Fragestellungen für Nachbesprechungen finden Sie im Kapitel 4.2 Reflexionsgespräche.

**Fragen zur Selbstreflexion:**

*Welche Personen geben mir Feedback und unter welchen Bedingungen kann ich dieses annehmen?*

*Von welchen Personen hole ich mir gezielt Feedback und in welcher Regelmäßigkeit?*

*Welche Feedbackquellen erlebe ich als besonders förderlich und warum?*

## 5.4 Methoden der Protokollierung

Es gibt unterschiedliche qualitative und quantitative Möglichkeiten, um die Beobachtungen, die im Rahmen eines kollegialen Unterrichtsbesuches gemacht werden, zu protokollieren. Diese unterscheiden sich in ihrer Komplexität und ihrem Aufwand. Qualitative Methoden sind zwar aufwändiger, aber meist aussagekräftiger als quantitative Daten. Im Folgenden wird eine Auswahl an Methoden in Anlehnung an Kempfert & Ludwig (2014, S. 37-47) dargestellt, wobei sich für zwei mögliche Varianten Beispiele im Anhang finden.

### 5.4.1 Qualitative Beobachtungsraster/Verbalprotokoll

Dabei steht ein interpretativer Zugang zum beobachteten Unterrichtsgeschehen im Vordergrund und es wird vorausgesetzt, dass die beobachtende Person zwischen Beobachtung und Interpretation unterscheiden kann. In qualitativen Protokollbögen können Punkte, die unbedingt in die Nachbesprechung mitgenommen werden wollen, farblich hervorgehoben werden. Bevor die Aufzeichnungen jedoch mit der\*dem Mentee besprochen werden, ist eine Auseinandersetzung mit den Beobachtungen im Anschluss an die Hospitation notwendig, um die Beobachtungen zu strukturieren, zu klassifizieren, einzuordnen. Ein möglicher Beobachtungsraster ist im Anhang des Praxishandbuches zu finden.

### 5.4.2 Ton- oder Videoaufzeichnung

Wenn sprachliche Prozesse unter die Lupe genommen werden sollen, kann eine Tonaufnahme einer (kurzen) Unterrichtssequenz aufschlussreich sein. Diese gilt es im Anschluss daran zu transkribieren und auszuwerten. Mögliche Fragestellungen sind: Welche Fragestellungen formuliert die Lehrperson? Wie reagiert die Lehrperson auf Wortmeldungen der Schüler\*innen?

### 5.4.3 Häufigkeits- oder Strichliste

Bei quantitativen Beobachtungen werden aussagekräftige Daten generiert, die sich auf Zahlen und Werte konzentrieren. Diese Möglichkeit ist sinnvoll, wenn sich die beobachtende Person auf eine oder wenige Ereignisse fokussiert, die ausgezählt werden können. Zum Beispiel wird gezählt, wie oft ein\*e Schüler\*in den Unterricht durch Herausrufen stört, wie oft die Lehrperson einen bestimmten Lernenden ermahnt oder wie häufig die Lehrperson ein bestimmtes Wort verwendet.

## Beispiel 01: Beobachtung der Anzahl der Äußerungen pro Schüler\*in mit Sitzplan

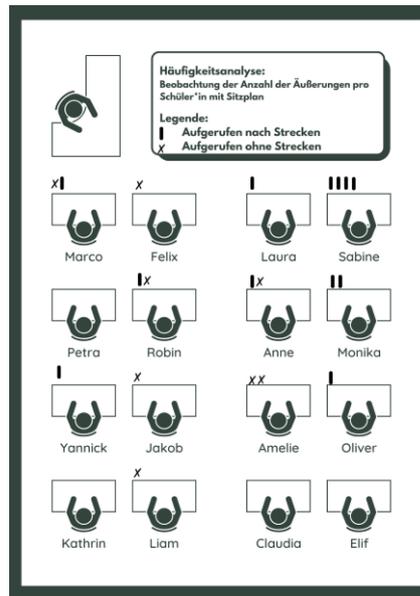


Abbildung 4 – Strichliste zur Anzahl der Äußerungen pro Schüler\*in (eigene Darstellung)

## Beispiel 02: Beobachtung der Lehrer\*innen-Sprache mit Items

<b>Die Lehrperson sagt „Also“.</b>	
<b>Die Lehrperson sagt „Ähm“.</b>	
<b>Die Lehrperson sagt „So“.</b>	

Tabelle 1: Beobachtung der Lehrer\*innen-Sprache mit Items

### 5.4.4 Skizze

Wenn der Standort oder die Bewegungsmuster einer Lehrperson beobachtet werden sollen, kann eine Skizze als Protokoll dienlich sein. Es wird festgehalten, wie sich die Lehrperson im Klassenzimmer bewegt, wo sie wie lange verweilt etc.

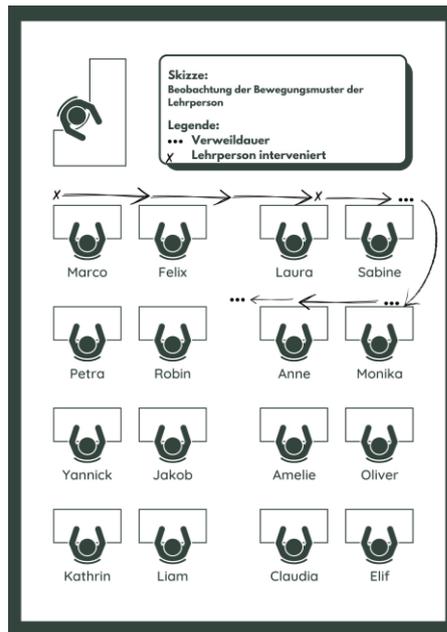


Abbildung 5 – Skizze zur Bewegung der Lehrperson im Klassenzimmer (eigene Darstellung)

#### 5.4.5 Schätzskalen bzw. Kompetenzraster

Diese Form der Protokollierung dient dazu, Kompetenzen auf einer vorgegebenen Skala zu beurteilen. Dabei ist zu überlegen, wie viele Stufen die Skala aufweisen soll, ob es einen neutralen Mittelpunkt gibt und wie viele Items der Raster enthalten soll. Präzisiert werden die Einschätzungen durch protokollierte Ankerbeispiele. Eine Vorlage eines Kompetenzrasters findet sich im Anhang. Für jede Variante kann eine Kopie der Sitzordnung hilfreich sein, da bei quantitativer Protokollierung direkt in diesen Plan eingetragen werden kann, und bei qualitativer Methode kann es in der Nachbesprechung hilfreich sein, Namen einzelner Schüler\*innen griffbereit zu haben.

#### **Fragen zur Selbstreflexion:**

*Wie gelingt mir die Trennung zwischen Beobachtung und Interpretation, zwischen Wahrnehmung, Vermutung und Gefühl?*

*Welche Variante der Protokollierung spricht mich besonders an und warum?*

*Welche würde ich gerne als Erstes erproben?*

## 6. Feedback

*We do not think and talk about what we see;  
we see what we are able to think and talk about.*

Edgar H. Schein

### 6.1 Einleitende Gedanken

Rückmeldungen benötigen wir, um unsere Wirkung auf andere besser einschätzen zu können, um einen Abgleich mit unserem Selbstbild vornehmen zu können, um uns zu orientieren und um weiter zu lernen. Denn nur durch Feedback können wir uns verbessern. Es soll uns Aufschlüsse über unser eigenes Verhalten geben und dadurch zu einer Weiterentwicklung beitragen (Graf & Edelkraut, 2017, S. 55-56). Feedback stellt die Grundlage der professionellen Weiterentwicklung dar. Als gezielte und subjektive Rückmeldung hat Feedback keinen objektiven Anspruch auf Wahrheit, sondern drückt die persönliche Wahrnehmung des Feedbackgebers\*der Feedbackgeberin aus. Damit Feedback als Lernchance, als etwas Nährendes wahrgenommen wird, muss dieses lernförderlich gestaltet sein. Dies bedeutet, dass es im Bewusstsein der eigenen Subjektivität erteilt wird, jeweils nur die aktuelle Situation des Empfängers\*der Empfängerin berücksichtigt und diese beschreibt, nicht bewertet. Voraussetzung dafür ist gegenseitiges Einverständnis und Wohlwollen, eine Vertrauensbasis sowie Offenheit für wechselseitiges Lernen.

### 6.2 Gelingensbedingungen für Feedback

Feedback hat das Ziel, Aspekte, die als „Blinde Flecken“ gelten, in den Bereich der bewussten Wahrnehmung zu überführen. Dieser sensible Prozess bedarf daher bestimmter Kriterien für das Geben und Annehmen von Feedback, damit Rückmeldungen als konstruktiv und förderlich erlebt und als gewinnbringender Anstoß für Weiterentwicklung erlebt werden.

Als Feedbackgeber\*in beachtet man dabei mit Augenmerk auf den Leitgedanken „Was möchte ich warum und wie zum Ausdruck bringen?“ und unter dem Aspekt der Vertraulichkeit Folgendes:

- konkrete, präzise, klare, sachliche Beschreibung des Beobachteten ohne Bewertung
- Bezug auf konkret beobachtete Daten
- Fokus auf die Stärken, ohne die Schwächen zu ignorieren

- Ich-Botschaften (Ich nehme wahr, dass... Ich denke, dass... Ich empfinde dabei ... Ich könnte mir vorstellen, dass...)
- Rückmeldung von Emotionen, die durch das Verhalten der Feedback-Nehmerin\*des Feedback-Nehmers ausgelöst wurden
- Vermeidung von Ratschlägen, Tipps, Verbesserungsvorschlägen, Verallgemeinerungen
- bewusste Dosierung (nicht zu viel auf einmal ansprechen)
- anregende, offene Fragen stellen, wer fragt, führt das Gespräch
- Bezug auf die fachliche und professionelle Kompetenz, nicht auf die Persönlichkeit
- einladend

Als Feedback-Nehmer\*in ist folgende Haltung Voraussetzung:

- Feedback als Chance
- Haltung des Annehmens (Ampel auf Grün schalten)
- Verständnisfragen stellen bei Unklarheit
- eigene Gefühle und Wahrnehmungen äußern
- Eigenverantwortung
- aufmerksam zuhören und ausreden lassen, ohne sich zu verteidigen, denn die Fremdwahrnehmung darf von der Selbstwahrnehmung abweichen

Wie Feedback angenommen wird, hängt in hohem Maße davon ab, wie es dargebracht wird. Wichtig dabei ist, dass dies stets konstruktiv erfolgt. Das bedeutet jedoch nicht, dass die Begriffe konstruktiv und positiv gleichzusetzen sind. Auch negative Inhalte können konstruktiv vermittelt werden, solange die Rückmeldungen auf klar formulierten Inhalten gründen, die Selbstwahrnehmung bestärken und der individuellen Entwicklung förderlich sind. Konstruktive Rückmeldungen sollen so gestaltet sein, dass sie keinen Widerstand, keine Rechtfertigung verlangen und keine objektive Wertigkeit vermitteln. Stattdessen wird Feedback als förderlich erlebt, wenn es sich auf subjektive Sichtweisen und Wahrnehmungen einzelner Verhaltensmuster oder Handlungsstränge bezieht (Buhren, 2015, S. 26-27).

## 6.3 Ausgewählte Rückmeldetools

Um Mentees zielgerichtet und kriteriengeleitet Feedback zu erteilen, gibt es eine Vielzahl an Feedback-Instrumenten. Je nach individueller Lage und mit Rücksicht auf die Bedürfnisse der beginnenden Lehrpersonen, stehen unterschiedliche Möglichkeiten mit verschiedenen Schwerpunkten zur Auswahl. Im Folgenden werden ausgewählte Rückmeldetools exemplarisch dargestellt.

### 6.3.1 Warme Dusche/Nachbesprechungsrucksack

Diese Methode nach Köhler & Weiß (2016) zielt darauf ab, nur auffallend gelungene Aspekte des Unterrichts hervorzuheben bzw. in einen Rucksack zu packen. Im Sinne der Ressourcenorientierung kann es zielführend sein, an den genannten Stärken weiterzuarbeiten.

### 6.3.2 Impulskarten/Botschaft der Symbole

Gemeinsam werden die einzelnen Unterrichtsphasen benannt und notiert. Jede Phase wird nun aus der Vogelperspektive betrachtet und reflektiert. Dies kann mit Hilfe von Symbolen nach Breuer (2019) geschehen. Jede Person legt – ohne zu sprechen – ein Symbol dazu, das ihrer Meinung nach passend erscheint. Danach findet ein Austausch zu den Wahrnehmungen statt.

Mögliche Symbole:

Sonne = Das war der beste Teil der Stunde, weil...

Glühbirne = Zu dieser Unterrichtssituation habe ich eine Idee.

Fragezeichen = Zu dieser Unterrichtssituation habe ich eine Frage.

Stein = Da nehme ich einen Stolperstein wahr!

Lupe = Da möchte ich noch genauer hinsehen!

Schlüssel = Der Schlüssel zum Erfolg war in dieser Situation, dass...

Zielflagge = Mein nächstes Ziel ist es, ...

Maßband = Heute bin ich über mich hinausgewachsen, als...

Diese und noch weitere Symbolkarten finden sich für den direkten Einsatz in der Mentoring-Praxis im Anhang.

### 6.3.3 SOFT-Analyse

In vier Kategorien werden der IST- und der SOLL-Zustand reflektiert (Maitzen, 2020, S. 31).

Hinter der Abkürzung stecken folgende Begriffe:

S = Satisfaction – Womit bin ich zufrieden? Worauf kann ich mich verlassen?

O = Opportunities – Welche Möglichkeiten gibt es? Wo ergeben sich Chancen?

F = Faults – Welche Schwachstellen/Störungen/Spannungen nehme ich wahr und wo liegen diese?

T = Threats – Wo lauern Gefahren? Was befürchte ich?

Folgende Leitfragen können diesen Prozess unterstützen:

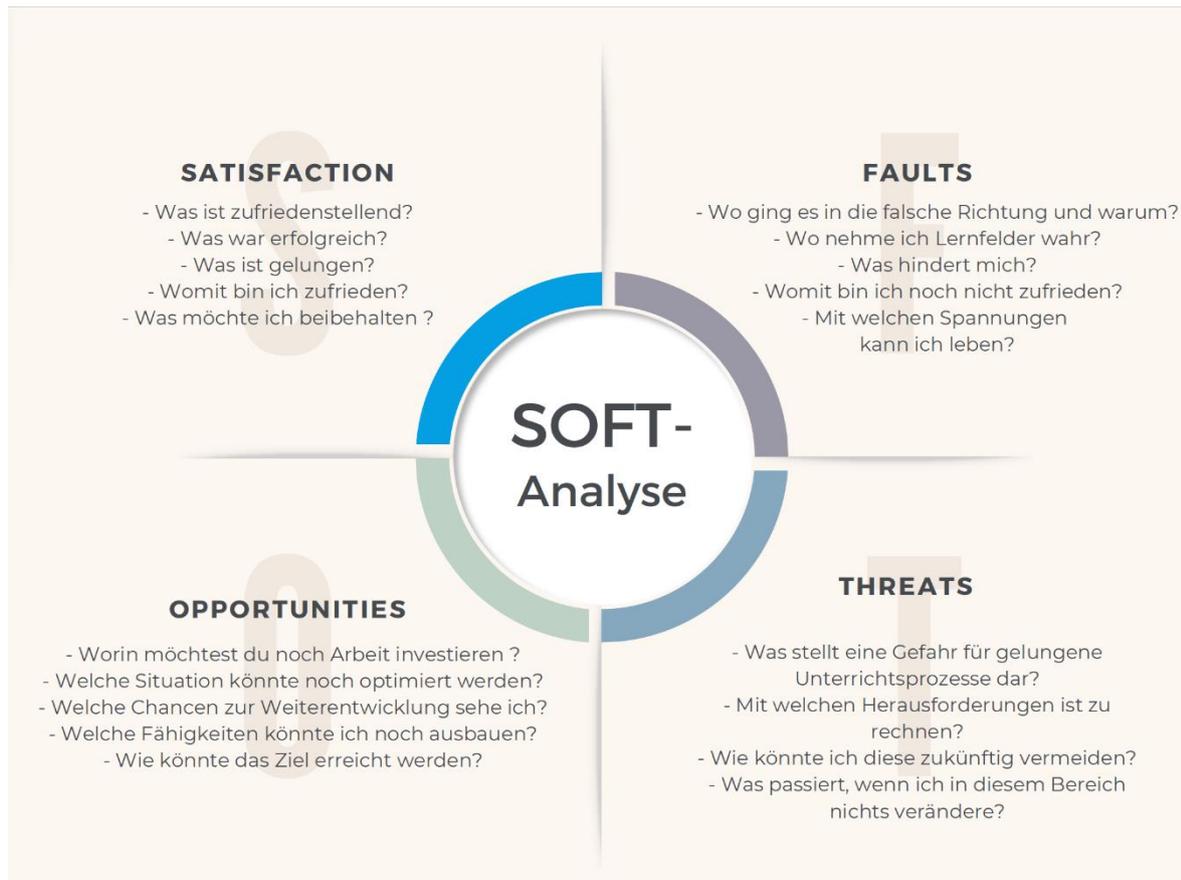


Abbildung 6 – SOFT-Analyse (eigene Darstellung)

#### 6.3.4 Zielscheibe

Es werden Bereiche eingetragen, die man näher betrachten möchte. Diese können aus den Beobachtungsschwerpunkten abgeleitet werden. Die Mitte bedeutet „trifft voll zu“, der äußere Rand bedeutet „trifft nicht zu“. Vor der Hospitation wird die Zielscheibe von der beginnenden Lehrperson ausgefüllt. Nach der Hospitation wird ein Abgleich mit den Beobachtungen durchgeführt. In einer dritten Phase – nach einem definierten Zeitraum – wird reflektiert, inwiefern es zu einer Entwicklung in den unterschiedlichen Kategorien kam. Eine editierbare Version einer Zielscheibe finden Sie auf der digitalen Arbeits- und Lernplattform IQES-Online im Bereich [Feedback-Methoden](#).

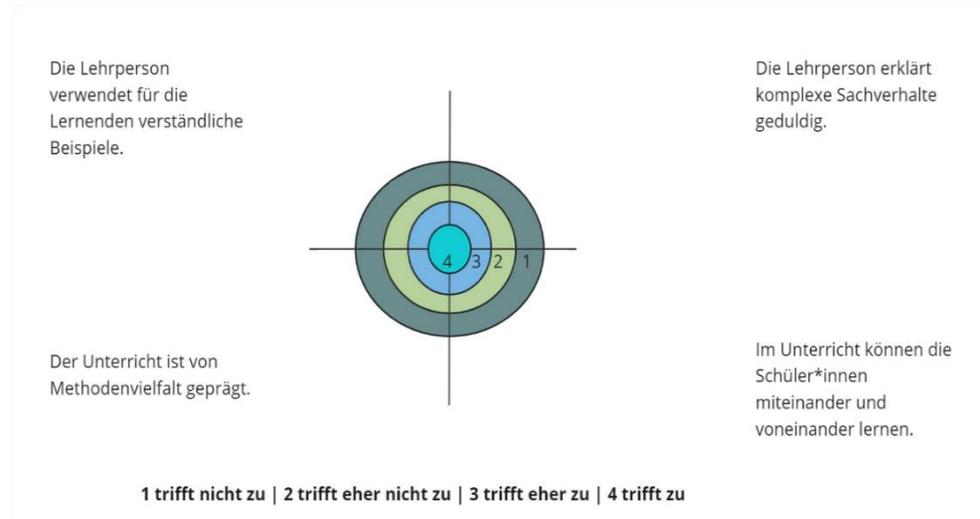


Abbildung 7 – Zielscheibe (eigene Darstellung)

### 6.3.5 Kraftfeldanalyse

Es werden zu einer bestimmten Situation oder Fragestellung Pro- und Contra-Argumente gesammelt und gemeinsam analysiert. Abschließend werden Schlussfolgerungen für das weitere Lernen gezogen.

Beispiele:

Was fördert die Beziehung zu meinen Schülerinnen und Schülern? vs. Was hemmt die Beziehung zu meinen Schülerinnen und Schülern?

Welche Reaktion auf Fehler begünstigt das Lernen? vs. Welche Reaktionen hemmen Lernen?

Welche Aufgabenstellungen fordern meine Schüler\*innen heraus? vs. Welche Aufgabenstellungen sind monoton oder repetitiv?

In welchen Unterrichtssituation ist die Aktivität der Lehrperson hoch? vs. In welchen Unterrichtssituation ist die Aktivität der Schüler\*innen hoch?

Eine Kopiervorlage zur Kraftfeldanalyse finden Sie im Anhang.

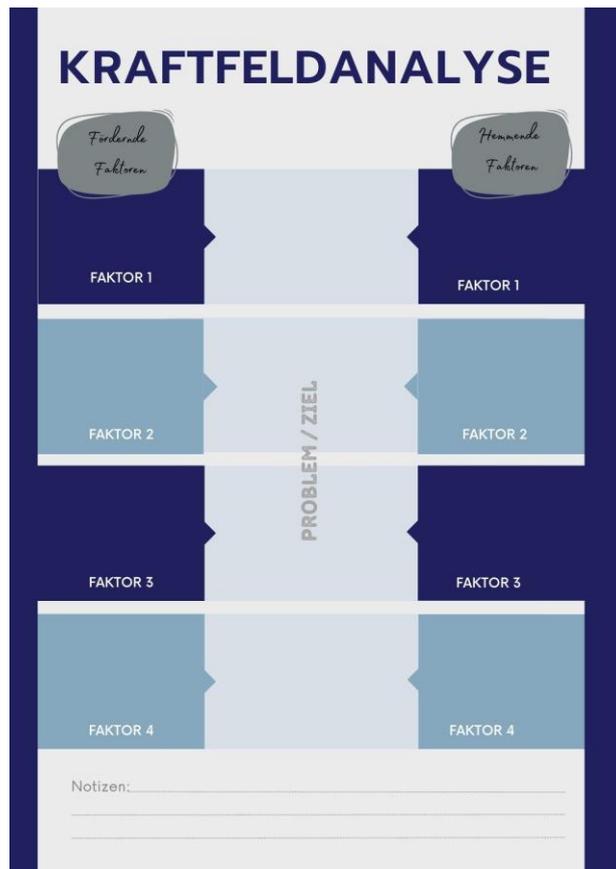


Abbildung 8 – Kraftfeldanalyse (eigene Darstellung)

## 7. Dokumentation

*Jenseits von richtig und falsch liegt ein Ort. Dort treffen wir uns.*

Rumi

### 7.1 Theoretische Grundlegung

Da Mentor\*innen bei der Beschreibung der Leistungen der Vertragslehrperson in der Induktionsphase gefordert sind diese zu dokumentieren, wird nachfolgend ein Kriterienkatalog angeboten, der bei der kriteriengeleiteten Rückmeldung im Mentoring-Prozess Verwendung finden kann. Welche Aspekte aber je Item konkret rückgemeldet und in den Begründungen angeführt werden, hängt von der individuellen Beratungssituation ab. Die hier angeführten Gesichtspunkte sollen als Unterstützung bei der Verbalisierung beobachteter und nicht-beobachteter Phänomene des Unterrichtshandelns dienen, konkretes Feedback an die beginnende Lehrperson erleichtern und ein Repertoire an Fachsprache zur Verfügung stellen.

An dieser Stelle sei noch einmal ausdrücklich darauf hingewiesen, dass ungeachtet des Entfalls der Verpflichtung zur Erstellung eines Entwicklungsprofils und eines Gutachtens empfohlen wird, die im Rahmen des Mentoring-Prozesses gesetzten Maßnahmen in knapper Form zu dokumentieren und zu einzelnen Aspekten der Leistung der Vertragslehrperson in der Induktionsphase Aufzeichnungen zu führen, damit die Rücksprache mit der Schulleitung anlässlich der Erstellung des Berichtes über den Verwendungserfolg fundiert stattfinden kann; dazu steht eine komprimierte Form der mit Erlass BMBWF-712/0029-II/12/2019 übermittelten Dokumente zur Verfügung. (Erlass BMBWF 2022-0.724.518 vom 21. Oktober 2022). Diese liegen diesem Handbuch im Anhang bei.

#### **Fragen zur Selbstreflexion:**

*Wie verwende ich in meiner Tätigkeit als Mentor\*in die angebotenen Begleitinstrumente?*

*Welche Rolle hat die Schulleitung?*

*Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit mit der Schulleitung und welche Erwartungen habe ich an sie?*

*Wo brauche ich Unterstützung?*

## 7.2 Einleitende Gedanken

Wenn wir den Versuch anstellen, die Arbeit beginnender Lehrpersonen zu beschreiben und kriteriengeleitet rückzumelden, ist es notwendig das eigene Verständnis einer professionell agierenden Lehrperson zu hinterfragen.

### **Fragen zur Selbstreflexion**

*Was bedeutet Professionalität im Lehrberuf?*

*Wie lässt sich die Qualität von Unterricht definieren?*

*Wer entscheidet, welche Elemente den Kern pädagogischer Qualität ausmachen?*

*Wieso sollte man den Versuch anstellen, Qualität im schulischen Bereich messbar zu machen?*

*Wann bzw. wodurch ist man berechtigt, ein Urteil über die Qualität von Lehrarbeit zu fällen?*

Als Lehrperson spüre ich die Qualitätsanforderungen an meinen Unterricht, durch Schüler\*innen, Erziehungsberechtigte, die Schulleitung, die Schulaufsicht und auch das Ministerium.

Implizit hat eine Lehrperson eine genaue Vorstellung davon, wonach sie sich richtet. Aber weiß sie es auch explizit? Die folgenden Kapitel sollen dazu anregen, implizites Wissen explizit zu machen.

Die Phase des Berufseinstiegs ist von diversen Anforderungen gekennzeichnet, bringt also eine Reihe von Entwicklungsaufgaben mit sich, die es in dieser Zeit zu bewältigen gilt. Beginnende Lehrpersonen sehen sich mit der Verantwortung konfrontiert, „die beruflichen Anforderungen in ihrem vollen Umfang zu bewältigen, zugleich einen eigenen Referenzrahmen zu entwickeln und die eigenen Kräfte ressourcenerhaltend zu regulieren“ (Keller-Schneider, 2020, S. 15).

Die besondere Herausforderung ist die Tatsache, dass die direkte Wirkung der Unterrichtsarbeit und des pädagogischen Handelns nicht unmittelbar spürbar ist. Es gibt keine Regeln, die Erfolg garantieren. Daraus resultieren Unsicherheitsgefühle. Die beginnende Lehrperson bewegt sich in einem Spannungsfeld, das „aus der Ungewissheit zwischen Handlung und Wirkung resultiert“ (Keller-Schneider, 2020, S. 28), das aber auch motivierend wirken kann.

Das Fehlen einer Fremdbeurteilung und einer Vergleichsgröße, wie sie in der Ausbildungssituation üblich sind, verstärkt mögliche Unsicherheitsgefühle und führt zur

Herausbildung eines eigenen Referenzrahmens als notwendige Konsequenz. Die im Anhang angebotene Arbeitsunterlage als Dokumentations- und Reflexionsinstrument kann in diesem Spannungsfeld als Orientierungshilfe verwendet werden und den Grundstein für eine berufliche Identität, die nach Weiterentwicklung und Professionalisierung strebt, legen. Die Haltung der Mentoratsperson sei in der Anwendung dieses Kriterienkatalogs stets von Ressourcenorientierung geprägt, die Beratungspraxis eine vertrauensvolle, transparente und förderliche.

### 7.3 Beschreibung der Leistungen der Vertragslehrperson in der Induktionsphase

Guter Unterricht, der Lernen und Wachstum ermöglicht und fördert, kann auf sehr unterschiedliche Weise erteilt werden und durch verschiedene Merkmale gekennzeichnet sein. Ein rezeptartiges Befolgen von Kriterienkatalogen soll dabei nicht das Ziel sein. Die Kompetenz der Lehrperson ist der bedeutendste Einflussfaktor und kann sich auf vielfältige Weise manifestieren. Die hier angebotenen Items sind nicht allumfassend und vielmehr als Anregung zu verstehen, um Gelungenes zu thematisieren, Entwicklungsmöglichkeiten aufzuzeigen und bewältigte Herausforderungen zu dokumentieren. Sie sollen den Blick der Mentor\*innen schärfen, nicht aber als anzustrebender Qualitätsmaßstab missverstanden werden. Mentor\*innen begleiten beginnende Lehrpersonen bei der Entwicklung ihrer individuellen Lehrer\*innen-Handschrift. Die hier zusammengefassten Erläuterungen sind eine gekürzte Zusammenfassung aus Zeilinger (2021) und Zeilinger und Dammerer (2022a, 2022b).<sup>4</sup>

In der Arbeitsunterlage des Ministeriums finden sich neben Möglichkeiten zur Dokumentation der einzelnen Maßnahmen wie Besprechungen, Vernetzungs- und Beratungsveranstaltungen und Hospitationen insgesamt 22 Items zur Einschätzung der Lehrer\*innen-Arbeit. Diese helfen

---

<sup>4</sup> Zeilinger, H. (2021). Empirische Evaluierung des Gutachtens für Vertragslehrpersonen in der Induktionsphase: Eine qualitative Studie. Masterarbeit. Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich.

Zeilinger, H., & Dammerer, J. (2022a). Lehrerkompetenz im Berufseinstieg wahrnehmen und begutachten. In C. Wiesner, E. Windl, & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen* (S. 237–260). Studienverlag.

Zeilinger, H., & Dammerer, J. (2022b). *Lehrerarbeit messen – Professionalität weiterentwickeln. Lehrerkompetenz im Berufseinstieg wahrnehmen, begutachten und im Dialog reflektieren. Ein Kompetenzmodell für beginnende Lehrpersonen.* Beltz Juventa.

Mentorinnen und Mentoren dabei, beobachtete und auch nicht-beobachtete Phänomene von Schule und Unterricht zu verbalisieren. Die ausgewählten Kriterien stützen sich auf theoretische Modelle und versuchen die diagnostische Arbeit von Mentoratspersonen bei der Beschreibung der Leistungen von beginnenden Lehrpersonen zu unterstützen, ohne dabei zu theoretisch zu werden. Um diese zu greifbar zu machen, finden sich im Anschluss zu jedem Unterpunkt konkrete Kriterien, die bei der Klassifizierung förderlich sein können.

### 7.3.1 Art der Vermittlung des im Lehrplan vorgesehenen Lehrstoffes

#### **Lehrplan Klassensituation; Abstimmung des Lehrplans auf die jeweilige Klassensituation mit realistischer und transparenter Zielsetzung**

- Die Lehrperson kennt den Lehrplan, berücksichtigt die Lehrplanvorgaben und setzt diese im Unterricht um.
- Die Lehrperson kann die soziale Struktur der Klassensituation einschätzen und berücksichtigt diese.
- Die Lehrperson teilt im Sinne der Transparenz die Zielsetzung mit und die Lernenden wissen, was von ihnen erwartet wird.
- Die Lehrperson berücksichtigt in der Wahrnehmung der Klassensituation die Heterogenität der Gruppe sowie die unterschiedlichen Leistungsstände der Lernenden und geht auf individuelle Bedürfnisse ein.

#### **Unterrichtsplanung und -vorbereitung; Zielformulierung im Sinne von Kompetenzorientierung**

- Die Lehrperson kann vollständige und strukturierte schriftliche Planungen vorweisen und bereitet den Unterricht vor. Die Unterrichtsplanung wird im Vorfeld gemäß Absprache zeitgerecht übermittelt.
- Die Lehrperson hat alle notwendigen Arbeits- und Unterrichtsmittel vorbereitet und bringt diese in den Unterricht mit.
- Die Lehrperson konfrontiert ihre Schüler\*innen mit kompetenzorientierten Aufgabenstellungen.

- Die Lehrperson agiert fristgerecht und plant rechtzeitig, außerdem gliedert sie die Unterrichtsstunde in Phasen und plant Unterrichtseinstieg, Hauptteil und Festigungsphasen ein.
- Die Lehrperson trägt in der Unterrichtsplanung den individuellen Bedürfnissen der Lernenden Rechnung und setzt Maßnahmen zur individuellen Förderung.
- Die Lehrperson arbeitet bei der Planung des Unterrichts mit Kolleginnen und Kollegen zusammen.
- Die Lehrperson kann die Vorgehensweise im Hinblick auf die Unterrichtsplanung und -vorbereitung begründen.

### **Jahresplanung**

- Die Lehrperson erstellt eine vollständige und übersichtlich gegliederte Jahresplanung, die Lehrplanbezug aufweist und formal richtig ist.
- Die Lehrperson gestaltet die Jahresplanung kompetenzorientiert.
- Die Lehrperson setzt die Jahresplanung im Unterricht um.
- Die Lehrperson zeigt Flexibilität im Umgang mit der Jahresplanung und adaptiert diese anlassbezogen und unter Berücksichtigung der Klassensituation.
- Die Lehrperson stellt in der Jahresplanung Bezüge zu anderen Unterrichtsfächern her und verknüpft Inhalte.
- Die Jahresplanung wird zeitgerecht erstellt und der Mentorin bzw. dem Mentor gegeben bzw. in der Direktion abgegeben.
- Die Lehrperson kommuniziert im Hinblick auf die genannten Kriterien mit Schulleitung, Team, Fachgruppe und Mentorin bzw. Mentor.

### **Unterrichtsgestaltung**

- Die Lehrperson verfügt im Hinblick auf das zu unterrichtende Fach über ausreichende Expertisen, um qualitätsvolle Lernprozesse ihrer Schülerinnen und Schüler zu unterstützen.
- Die Lehrperson stellt Klarheit und Strukturiertheit sicher, indem die Präsentation der Inhalte nachvollziehbar und verständlich ist. Ihre Sprache ist akustisch verständlich, prägnant und gegliedert, das Gesprochene hat einen roten Faden (Helmke, 2017).

- Die Lehrperson weiß mit der Heterogenität der Lernenden umzugehen und bedient sich in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung unterschiedlicher Formen der Individualisierung und Differenzierung.
- Die Lehrperson bedient sich im Sinne der Angebotsvariation unterschiedlicher Methoden und Lernformen (Helmke, 2017, S. 263–271) und bezieht unterschiedliche Medien zur Unterrichtsgestaltung ein.
- Die Lehrperson knüpft an die Lebenswelt und Motive der Schülerinnen und Schüler an (Helmke, 2017, S. 223) und achtet auf eine dem Alter der Lernenden angemessene Vermittlung der Inhalte. Es wird ein Bezug zu aktuellen Themen der Lebenswelt und der Praxis hergestellt.
- Die Lehrperson stellt in der Unterrichtsgestaltung Querverbindungen zu anderen Unterrichtsfächern her und verknüpft Inhalte fächerübergreifend in zeitlicher Abstimmung. Der Interdisziplinarität wird durch vernetztes Lernen Rechnung getragen.
- Die Lehrperson schafft die notwendigen Rahmenbedingungen zur Unterrichtsgestaltung und ist im Hinblick auf Arbeitsmittel und Inhalte vorbereitet.
- Die Lehrperson hält Fristen ein, plant rechtzeitig und agiert vorausschauend.
- Die Lehrperson reagiert anlassbezogen und unmittelbar auf Fragen, Fehler und unerwartete Situationen.
- Die Lehrperson sorgt durch einen wertschätzenden und respektvollen Umgang in der Unterrichtsgestaltung für Motivation und ein angenehmes Arbeitsklima.
- Die Lehrperson zeigt sich begeistert für das Fach und bleibt im Auftreten und ihrer Unterrichtsgestaltung authentisch.
- Die Lehrperson bezieht Dimensionen des sozialen Lernens in die Unterrichtsgestaltung ein und fördert die Persönlichkeitsentwicklung.

### **Unterrichtsformen**

- Die Lehrperson wendet im Sinne der Angebotsvariation eine Vielfalt an Unterrichts- und Sozialformen (z. B. Unterricht im Plenum, Gruppenarbeiten, Tandems, Einzelarbeit) sowie Methoden (z. B. Projektunterricht, Freiarbeit, Planarbeit) an. Die Unterrichtsformen werden der Gruppe, der Situation und den Inhalten angemessen eingesetzt. Die Lehrperson setzt eine Vielfalt (elektronischer) Medien gezielt im

Unterricht ein, variiert Aufgaben, Lernorte und aktiviert verschiedene Sinne (Meyer, 2016, S. 74–85; Helmke, 2017, S. 265–267).

- Die Lehrperson formuliert mündliche oder schriftliche Arbeitsaufträge und sorgt durch klare Organisation für einen geregelten Ablauf und effiziente Übergänge. Die Kommunikation und die Information sind klar und nachvollziehbar.
- Die Auswahl der Unterrichtsformen unterstützt das selbstständige Arbeiten und ermöglicht selbstorganisierte Lerngelegenheiten.
- Den Lernzielen werden beobachtbare Verhaltensäußerungen zugeordnet, das Gelernte wird präsentiert und die Lehrperson kontrolliert die Ergebnisse.
- Die Lehrperson berücksichtigt die Klassensituation und die Bedürfnisse der Lernenden bei der Auswahl der Unterrichtsformen (Helmke, 2017; Meyer, 2016).
- Die Lehrperson kann Handlungsweisen und Entscheidungen im Hinblick auf die genannten Kriterien begründen.

### **Förderung der Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler; Förderung des selbstständigen Erwerbs von Wissen und Kompetenzen**

- Die Lehrperson führt zu selbstständigem Wissenserwerb hin und fördert die Eigenständigkeit der Kinder durch Phasen des eigenverantwortlichen Arbeitens und der Selbstkontrolle.
- Die Lehrperson schafft durch Vorbereitung der Arbeitsmittel und durch die Unterrichtsgestaltung die Rahmenbedingungen sowie Zeit und Raum zur Förderung der Eigenaktivität.
- Die Förderung der Eigenaktivität erfolgt durchgängig im Sinne der Zielorientierung.
- Auf Phasen der Eigenaktivität folgen eine Ergebniskontrolle und ein Feedback im Sinne einer „Kontrolle des Übungserfolges“ (Helmke, 2017, S. 205).
- Die Lehrperson geht während Phasen des eigenverantwortlichen Arbeitens auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden ein.

### **Üben/Wiederholen/Festigen**

- Zur „Konsolidierung und Sicherung“ (Helmke, 2017, S. 201–202) werden Inhalte regelmäßig wiederholt und zum Zweck der Vernetzung Verbindungen zu anderen Informationen hergestellt.

- Die Lehrperson plant regelmäßig ausreichend Zeit zum Üben, Festigen, Wiederholen, Sichern und Vertiefen ein (Helmke, 2017, S. 201–202).
- Die Lehrperson nützt mündliche und schriftliche Formen der Übung und Wiederholung und bietet Abwechslung bei Wiederholungssequenzen sowie verschiedene „Varianten des Übens“ (Helmke, 2017, S. 202).
- Die Lehrperson differenziert bezüglich Lerngelegenheiten und Übungsmaterial, um der Heterogenität und verschiedenen Lerntypen gerecht zu werden. Im Bedarfsfall werden individuelle Förderpläne erstellt.
- Die Lehrperson holt – zum Beispiel in Form von Lernstandserhebungen – Feedback ein, gibt den Lernenden während der Übungsphasen Feedback und regt Nachdenkprozesse über das eigene Lernen im Sinne der Reflexion an.
- Die Lehrperson geht zeitnah auf Fragen ein, nimmt Fehler als Chance für Weiterentwicklungsprozesse wahr und baut Lernprozesse darauf auf (Weinert, 1999, S. 101–109).
- Die Lehrperson verknüpft durch Wiederholung die Inhalte der Unterrichtsstunden und sorgt dadurch für einen roten Faden.
- Die Lehrperson wiederholt und festigt den Lehrstoff, indem sie regelmäßig Hausaufgaben stellt.

### **Überprüfung von schriftlichen Arbeiten**

- Die Lehrperson korrigiert sorgfältig, auf Vollständigkeit und/oder Richtigkeit und zeitgerecht, sie sammelt schriftliche Arbeiten regelmäßig ab und hält sich an die zeitlichen Fristen.
- Die Lehrperson macht die Beurteilungskriterien, Fehlerschlüssel und Korrekturkürzel transparent.
- Schriftliche Arbeiten entsprechen den Unterrichtsinhalten und sind in Bezug auf Umfang und Schwierigkeitsgrad angemessen.
- Die Lehrperson wendet Formen der Selbstkontrolle und Partnerkontrolle an.
- Die Lehrperson setzt individualisierte und differenzierte Feedbackmethoden ein, gibt mündliches und schriftliches Feedback und kann förderliches Individualfeedback geben.

- Die Lehrperson kennt die Leistungsbeurteilungsverordnung und setzt sich mit den rechtlichen Grundlagen von schriftlichen Überprüfungen auseinander.

### **Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung**

- Die Leistungsbeurteilungskriterien sind transparent. Die Lehrperson kommuniziert diese zu Schulbeginn an Schülerinnen und Schüler sowie Erziehungsberechtigte in schriftlicher Form.
- Die zur Leistungsbeurteilung herangezogenen Inhalte decken sich mit den Unterrichtsinhalten.
- Die Lehrperson schafft die für Prüfungssituationen idealen Rahmenbedingungen.
- Die Anzahl von mündlichen und schriftlichen Leistungsfeststellungen ist angemessen und Lernende haben diverse Möglichkeiten, auf ihre Note einzuwirken. Die Lehrperson erfasst die Leistung der Schülerinnen und Schüler gemäß der rechtlichen Angemessenheit mit verschiedenen Methoden (Lernstandserhebungen, Vergleichsarbeiten, Portfolios).
- Die Lehrperson setzt Leistungsfeststellungen zum Ziel der Weiterentwicklung ein. Gemäß Helmke (2017, S. 214) müssen die gesteckten Ziele transparent und herausfordernd sein.
- Die Lehrperson gibt mündliches und schriftliches Feedback und setzt unterschiedliche Formen lernförderlicher Rückmeldungen ein (Hattie, 2018; Helmke, 2017).
- Die Aufzeichnungen sind vollständig und nachvollziehbar.
- Die Lehrperson hält sich bei mündlichen und schriftlichen Prüfungen (zum Beispiel Bekanntgabe des Schularbeitsstoffes) an die rechtlichen Fristen.
- Die Lehrperson kennt die Leistungsbeurteilungsverordnung und formuliert die Leistungsbeurteilungskriterien entsprechend. Schulinterne Vereinbarungen werden berücksichtigt oder im Austausch reflektiert.

### 7.3.2 Erzieherisches Wirken

#### **Effiziente Arbeitsatmosphäre; Schaffung und Aufrechterhaltung einer effizienten Arbeitsatmosphäre**

- Die Lehrperson nutzt Regeln und Routinen zur effizienten Klassenführung, überblickt das Unterrichtsgeschehen und baut unerwünschtes Verhalten durch Sanktionen konsequent ab.
- Die Lehrperson sorgt für ein lernförderliches Klima und eine effiziente Arbeitsatmosphäre und setzt gezielte Maßnahmen für deren Aufrechterhaltung (Helmke, 2017; Keller-Schneider, 2020).
- Die Lehr- und Lernmaterialien und Arbeitsmittel sind in ausreichendem Ausmaß vorhanden. Die Lehrperson prüft die Funktionsweise technischer Geräte und hat die notwendigen Fähigkeiten, diese sachgemäß zu bedienen.
- Die Lehrperson sorgt durch eine angemessene Raum- und Sitzordnung für eine effektive Raumregie.
- Die Lehrperson leitet zu einem pfleglichen Umgang mit den Lehr- und Lernunterlagen, den Arbeitsmitteln und dem Unterrichtsraum an.
- Die Lehrperson verstärkt erwünschtes Verhalten durch lobenden Zuspruch.
- Die Lehrperson sorgt für die Erhaltung einer angemessen vorbereiteten und ordentlichen Lernumgebung.
- Die Lehrperson achtet auf ein ausgewogenes Verhältnis aktiver und passiver Unterrichtsphasen und gestaltet den Zeitrahmen angemessen.
- Die Lehrperson formuliert Aufgabenstellungen verständlich und demonstriert sowie vermittelt Organisationskompetenz.
- Die Lehrperson bietet Möglichkeiten zum eigenverantwortlichen Erwerb von zusätzlichen Inhalten, um Lernstillstand während des Unterrichts zu vermeiden und bietet intensivere Förderung, wo diese benötigt wird.

### **Motivationsfähigkeit, Lernförderung**

- Die Lehrperson agiert transparent im Hinblick auf Regeln und Strukturen.
- Die Lehrperson berücksichtigt die unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden und setzt angemessene Maßnahmen der Förderung. Die Lehrperson verwendet differenziertes Lehr- und Lernmaterial.
- Die Lehrperson schafft und erhält ein lernförderliches Arbeitsklima. Rituale werden gepflegt.
- Die Lehrperson motiviert die Schülerinnen und Schüler zum selbstständigen Lernen.

- Schülerhandeln im Unterricht führt zu körperlicher Aktivierung (Helmke, 2017).
- Die Lehrperson vermittelt Freude und zeigt Begeisterung bei der Vermittlung von Unterrichtsinhalten.
- Die Lehrperson motiviert durch Lob und positive Verstärkung.
- Die Lehrperson verwendet ansprechendes und abwechslungsreiches Unterrichtsmaterial.
- Die Lehrperson stellt einen Alltagsbezug her und verknüpft die Unterrichtsinhalte mit der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler.

### **Umgang mit Fehlern**

- Die Lehrperson verfügt über ausreichende Fachkompetenz, um Fehler zu erkennen.
- Die Lehrperson bietet diverse Formen der Erklärung.
- Die Lehrperson gibt konstruktives verbales und schriftliches Feedback, bahnt angemessene Selbsteinschätzung der Lernenden an und beleuchtet Fehler im reflektierenden Gespräch.
- Die Lehrperson korrigiert altersadäquat, sorgfältig und nachvollziehbar; die Fehlerkultur ist in den Arbeitsunterlagen der Schülerinnen und Schüler sicht- und nachvollziehbar.
- Die Lehrperson grenzt das pädagogische Arbeiten an Fehlern von der Leistungsbeurteilung ab und unterscheidet transparent zwischen Lern- und Leistungsaufgaben.
- Die Lehrperson legt den Fokus auf Stärken und Weiterentwicklung und zeigt Ressourcenorientierung im Hinblick auf die Aufgabenstellung. Das Lehrerhandeln ist ressourcenorientiert und die Lehrperson lebt eine positive Fehlerkultur.
- Die Lehrperson akzeptiert Fehler aller handelnden Personen als Möglichkeit zur Weiterentwicklung.
- Die Lehrperson differenziert und individualisiert im Umgang mit Fehlern.
- Die Lehrperson gesteht sich eigene Fehler ein, reflektiert und vermeidet in der Folge eine Wiederholung dieser.

### **Interaktion im Unterricht; Sprache und Umgangston**

- Die Lehrperson spricht in einem wertschätzenden und respektvollen Ton mit den Schülerinnen und Schülern und allen weiteren Personen im Schulhaus.
- Die Lehrperson bedient sich einer altersadäquaten Sprache zur Vermittlung des Unterrichtsstoffes und passt die Sprache an die Lerngruppe an.
- Die Sprache und Aussprache der Lehrperson sind klar verständlich.
- Die Lehrperson vermeidet die Umgangssprache und spricht in sprachlich korrekter Standardsprache.
- Die Lehrperson gibt persönliches Feedback und zeigt Interesse an den Anliegen der Schülerinnen und Schüler.
- Die Lehrperson gibt im Rahmen des Unterrichts der Interaktion und dem Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern Zeit und Raum.
- Die Lehrperson ist in ihrer verbalen und nonverbalen Kommunikation authentisch.

### **Vorbildwirkung**

- Die Lehrperson kennt die Verhaltensvereinbarungen sowie die Haus- und Schulordnung und hält sich auch selbst an diese.
- Die Kleidung und das äußere Erscheinungsbild sind angemessen und entsprechen der Hausordnung.
- Die Lehrperson beginnt und beendet die Unterrichtsstunde pünktlich und erscheint pünktlich zu Dienstpflichten wie Konferenzen oder Aufsichtspflichten.
- Die Lehrperson erledigt schulische Aufgaben termingerecht und verlässlich.
- Die Lehrperson erkennt gruppensdynamische Prozesse innerhalb der Klasse und lebt Werte in und außerhalb der Klasse vor.
- Die Lehrperson nimmt Dienstpflichten wie Gangaufsichten oder andere Verpflichtungen außerhalb des Unterrichtsgeschehens wahr.
- Die Lehrperson ist sich ihrer Rolle als Vorbild bewusst und ist bemüht, dementsprechend zu handeln.
- Die Lehrperson setzt bei Verstößen gegen Verhaltensvereinbarungen entsprechende Konsequenzen und setzt angekündigte Konsequenzen um.
- Die Lehrperson ist resilient.
- Die Lehrperson lebt Ordentlichkeit vor.
- Die Lehrperson lebt eine freundliche und positiv motivierende Grundhaltung vor.

- Die Lehrperson wendet die Standardsprache vollständig und korrekt an und pflegt einen wertschätzenden Ton mit Schülerinnen und Schülern sowie mit weiteren Personen im Schulhaus. Die Lehrperson achtet auf gute, von Höflichkeit geprägte Umgangsformen.
- Die Lehrperson ist durch kompetentes Auftreten und Wirken im Unterricht Vorbild für die Schülerinnen und Schüler.

### **Förderung demokratischer Umgangsformen**

- Die Lehrperson ermöglicht die aktive Beteiligung der Schülerinnen und Schüler, da sie ein Mitplanen des Unterrichts seitens der Lernenden erlaubt und die erforderlichen Rahmenbedingungen dafür schafft. Die Lehrperson fördert demokratische Prinzipien in der Klasse und bindet die Schülerinnen und Schüler in die Unterrichtsgestaltung ein. Die Planungen und die Unterrichtsgestaltung orientieren sich an den Interessen und dem Vorwissen der Schülerinnen und Schüler.
- Die Lehrperson fördert die Kritikfähigkeit der Lernenden und kann auch selbst mit Kritik umgehen.
- Die Lehrperson fördert im Unterrichtsgeschehen eine Feedbackkultur, holt Feedback von Eltern, Schülerinnen und Schülern, Lehrenden sowie der Mentoratsperson ein und gibt auch selbst konstruktives Feedback an die Mentoratsperson.
- Die Lehrperson fördert das Lernen mit- und voneinander.

### **Wertschätzung für Schülerinnen und Schüler, Sensibilität für deren Probleme**

- Die Schülerinnen und Schüler werden als Personen wertgeschätzt und die Lehrperson pflegt einen wertschätzenden Umgang mit ihnen.
- Die wertschätzende Haltung ist von Durchgängigkeit und Verlässlichkeit geprägt.
- Die Lehrperson greift Probleme zeitnah auf und ist bemüht, die Situation zu ergründen und zu lösen. Verhaltensänderungen der Schülerinnen und Schüler werden wahrgenommen.
- Die Lehrperson führt lösungsorientierte Gespräche mit den Lernenden, hört aktiv zu und spricht Verhaltensänderungen in einem angemessenen Rahmen an.
- Die Lehrperson bespricht allgemeine Probleme im Klassenverband und individuelle in Einzel-, Gruppen- und Partnergesprächen.

- Die Lehrperson nimmt sich Zeit für die Anliegen der Schülerinnen und Schüler und demonstriert die Fähigkeit, Prioritäten zwischen Problemlagen und Systemanforderungen zu setzen.
- Die Lehrperson zeigt sich empathisch und geht sorgsam mit den ihr anvertrauten Problemlagen um.
- Die Konfliktlösungskultur der Lehrperson lässt sich anhand folgender Kategorien bewerten:
  - Die Lehrperson bemüht sich um Konfliktlösung und Ressourcenorientierung.
  - Die Lehrperson verfügt über verschiedene Konfliktlösungsstrategien.
  - Die Lehrperson nimmt sich Zeit für die Lösung von Konflikten.
  - Die Lehrperson zeigt die Bereitschaft, auf Konflikte einzugehen.
  - Die Lehrperson ermutigt die Schülerinnen und Schüler zur Selbsttätigkeit bei Streitschlichtung.

### 7.3.3 Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen und Erziehungsberechtigten

#### **Diskurs-, Selbstreflexions- und Kritikfähigkeit**

- Die Lehrperson benützt Fachsprache, differenzierte Begriffe und eine der Situation angemessene Sprache. Die Lehrperson zeigt die Bereitschaft zum Austausch mit Kolleginnen und Kollegen zum Zweck der Weiterentwicklung und kann im Diskurs ihr eigenes Handeln begründen.
- Die Lehrperson zeigt Bereitschaft zur Selbstdistanz, steigt aus der unmittelbaren Intensität der Situation aus und nimmt diese im Gespräch mit einem reflexiv-distanzierten Blick wahr.
- Die Lehrperson verbalisiert Phänomene des eigenen Lehrens, nimmt sachliche Kritik an und befragt ihr Handeln reflexiv auf seine Angemessenheit hin. Die Lehrperson zeigt die Bereitschaft, positives und negatives Feedback auf sachlicher Ebene anzunehmen und angemessen darauf zu reagieren.
- Die Lehrperson zeigt die Bereitschaft, sich aufgrund von Reflexionsprozessen oder Feedback weiterzuentwickeln.
- Die Lehrperson dokumentiert die eigenen Reflexionsprozesse, baut neue Strategien in den Unterricht ein und überprüft diese nach Effizienz.

## **Kooperationsbereitschaft mit anderen Kolleginnen und Kollegen**

- Die Lehrperson stellt sich im Kollegium vor und begrüßt freundlich. Sie geht aktiv auf Kolleginnen und Kollegen zu und bringt die Bereitschaft mit, sich in das bestehende Team einzugliedern. Die Lehrperson sieht sich als Mitglied des Kollegiums und nicht als Einzelkämpfer\*in.
- Die Lehrperson arbeitet produktiv und zuverlässig in Teams und zeigt die Bereitschaft, sich mit Kolleginnen und Kollegen auszutauschen, Hilfe anzunehmen, offene Fragen zu klären und an Defiziten zu arbeiten.
- Die Lehrperson zeigt Bereitschaft zur Zusammenarbeit bei Schulveranstaltungen sowie Projekten und kooperiert bei der Planung von klassen- und/oder schulstufenübergreifenden Aktivitäten. Sie ist an der Artikulation gemeinsamer Ziele (Beurteilungskriterien, Projektplanung) interessiert und bereit, im Teamteaching Unterrichtsstunden gemeinsam vorzubereiten und durchzuführen (Kullmann, 2016).
- Die Lehrperson arbeitet bei der Erstellung von Unterrichtsmaterialien mit Kolleginnen und Kollegen zusammen, stellt selbst erstelltes Material zur Verfügung und nimmt auch Material von anderen an.
- Die Lehrperson zeigt im Gespräch mit Kolleginnen und Kollegen kritische Selbstdistanz und die Bereitschaft zur Reflexion.
- Die Lehrperson legt eigene Fragen und Unsicherheiten in der Gemeinschaft offen.
- Die Lehrperson ist dazu bereit, Kolleginnen und Kollegen zu hospitieren und führt regelmäßige Hospitationen durch. Sie bespricht die in ihrem Unterricht durchgeführten Hospitationen in einem darauffolgenden Feedbackgespräch mit der Mentorin bzw. dem Mentor.
- Die Lehrperson setzt die mitgebrachte Außensicht systematisch ein und bringt eigene Ideen ein.
- Die Lehrperson zeigt Eigeninitiative und bietet Hilfe an.
- Die Lehrperson nimmt aktiv an Dienstbesprechungen, Teamgesprächen und Konferenzen teil.

## **Wahrnehmung der Beratungsfunktion gegenüber Erziehungsberechtigten sowie Schülerinnen und Schülern in Lern- und Erziehungsfragen**

- Die Lehrperson ist sich der Dreistelligkeit des pädagogischen Arbeitsbündnisses (S-E-L) bewusst und führt Elterngespräche im Rahmen der Dienstpflicht sowie auch anlassbezogen.
- Sie zeigt sich bei der Terminvereinbarung flexibel, nimmt sich Zeit und definiert im Gespräch Maßnahmen und Ziele.
- Sie gibt gegenüber Schülerinnen und Schülern, Eltern und anderen Lehrpersonen Auskunft über Lern-, Leistungs- und Verhaltensprobleme (Bennewitz, 2016).
- Die Lehrperson bereitet Gespräche, die in der beratenden Funktion geführt werden, vor.
- Die Lehrperson zeigt eine lösungsorientierte und interessierte Gesprächshaltung. Sie setzt unterschiedliche Beratungsformen situationsgerecht ein und unterscheidet Beratungsfunktion und Beurteilungsfunktion.
- Die Lehrperson führt Gespräche mit Schülerinnen und Schülern in beratender, über das fachliche hinausgehende, Funktion.
- Die Lehrperson dokumentiert die Kommunikation mit Erziehungsberechtigten sowie mit Schülerinnen und Schülern schriftlich und verbindlich.
- Die Lehrperson vermittelt bei Problemfeldern, die über das Fachliche bzw. Pädagogische hinausgehen, an weitere Expertinnen und Experten (Beratungslehrpersonen, Sozialarbeit, Schulpsychologie) und holt sich Unterstützung.

## **Mitgestaltung des schulischen Lebens; Engagement und Aktivität**

- Die Lehrperson nimmt am schulischen Leben und an dessen Mitgestaltung aktiv teil. Die Lehrperson setzt in diesem Kontext die von ihr mitgebrachte Außensicht systematisch ein (Kraler, 2008).
- Die Lehrperson zeigt sich engagiert bei schulischen Veranstaltungen und übernimmt Aufgaben.
- Die Lehrperson ist innovativ hinsichtlich Schulentwicklung und Schulqualität und zeigt Eigeninitiative durch das Einbringen eigener Ideen und Vorschläge.

- Die Lehrperson arbeitet bei der Planung und Gestaltung von Projekten mit und zeigt Eigenständigkeit, Engagement und Verlässlichkeit bei der Planung und Organisation von Schulveranstaltungen.

### **Mitarbeit in Arbeitsgruppen/Teams/Teamfähigkeit**

- Die Lehrperson sucht regelmäßig den Kontakt zur Mentorin bzw. zum Mentor.
- Die Lehrperson nimmt im Rahmen der Dienstpflicht aktiv an pädagogischen, schulprofil-spezifischen und fachgruppenorientierten Konferenzen teil.
- Die Lehrperson nimmt bereitwillig, regelmäßig und zuverlässig an Teambesprechungen und Arbeitsgruppensitzungen teil und erscheint pünktlich.
- Die Lehrperson ist Teil verschiedener Arbeitsgruppen innerhalb des Lehrkörpers und arbeitet über die Dienstpflicht hinaus in diesen aktiv mit. Sie übernimmt Aufgaben im Team und beteiligt sich an Projekten.
- Die Lehrperson arbeitet professionell und verlässlich in Teams.
- Die Korrelation von Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung durch das Team ist hoch.

## 8. Schlusswort

Viele Impulse finden sich in diesem Handbuch, die auch genau als solche zu verstehen sind. Dieses Buch soll als Wegweiser durch die spannende, vielfältige und komplexe Reise des Mentorings dienen und als Ideenbörse verstanden werden. Die unterschiedlichen Anregungen und Fragestellungen sollen deutlich machen, dass Mentoring als reflexiver Erfahrungsraum zu verstehen ist, der reziprok ist. Beide Parteien werden durch diese Beziehung bereichert, sie wachsen und gedeihen, sie lernen voneinander und miteinander – in einem selbstverantwortlichen, dialogischen Prozess. Denn wenn wir Dinge füreinander tun, dann tun wir dies gleichzeitig auch für uns selbst (Gull, 2021). Die vorgestellten Instrumente sollen dabei lediglich als Anregungen verstanden werden, denn Mentoring geschieht im Dialog, in der individuellen Auseinandersetzung miteinander, in einem interaktiven Konstruieren.

Ebendiese komplexen Mentoring-Prozesse können in den unterschiedlichsten Settings stattfinden. Deshalb sei an dieser Stelle auf *Blended Mentoring* verwiesen. Dabei werden klassische Mentoring-Aspekte mit digitalen Aspekten (Videokonferenzen, Messengerdienste usw.) kombiniert. Der Einsatz internetgestützter Kommunikationstools kann eine Bereicherung sein, um die Beziehung zwischen Mentor\*in und Mentee trotz örtlicher oder zeitlicher Hürden aufrechtzuerhalten und regelmäßigen Austausch zu ermöglichen, vor allem auch dann, wenn schulfremd/extern mentoriert wird. Viele der in diesem Praxishandbuch dargestellten Methoden lassen sich auch in digitalen Settings umsetzen, nachdem eine Vertrauensbasis aufgebaut worden ist.

Nun wünschen wir all unseren Leser\*innen unzählige bereichernde Mentoring-Momente, sei es in formeller oder auch informeller Form. Mögen inspirierende Gespräche, Begegnungen und Impulse euren Weg säumen und euer Feingefühl sowie euer bedachtes Vorgehen viele beginnende Lehrpersonen durch die sensible Phase des Berufseinstiegs begleiten. Möge euch dabei stets das Bewusstsein begleiten, dass auch ihr diesen steinigen Weg Schritt und Schritt und Fehltritt für Fehltritt gegangen seid und dass dieser Weg der Professionalisierung nach oben für uns Lehrpersonen wohl auch niemals endet.

## Referenzverzeichnis

- Aeppli, J. & Lötscher, H. (2017). Charakterisierung der Reflexionskategorien zum Rahmenmodell für Reflexion EDAMA. In Berndt, C., Häcker, T. & Leonhard, T. (Hrsg.) (2017): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 159-175). Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Bennewitz, H. (2016). Beratung als Aufgabe von Lehrpersonen. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer / Lehrerin* (S. 205-226). Waxmann.
- Borton, T. (1970). *Reach, touch, and teach. Student Concerns and process education*. McGraw Hill.
- Breuer, K. (2019). Reflexionskarten. Material für die Reflexion im Unterricht. Matobe Verlag.
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (2013) Teil 1, Nr. 211: [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2013\\_I\\_211/BGBLA\\_2013\\_I\\_211.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2013_I_211/BGBLA_2013_I_211.pdf)sig
- Buhren, C.G. (Hrsg.) (2015). *Handbuch Feedback in der Schule*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Christof, E. (2022). Reflexion in der Lehrer:innenbildung – Überlegungen zu einer professionsspezifischen Kernkompetenz. *Erziehung und Unterricht, 9-10*, 668–678.
- Dammerer, J., Wiesner, C. & Windl, E. (Hrsg.). (2020). Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden. Pädagogik für Niederösterreich, Band 10. Studienverlag.
- Dreer, B. (2016). Bedürfnisse Studierender im Schulpraktikum – eine Perspektive auf die Bedingungen der schulpraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 9(2)*, 284–301.
- Hattie, J. (2018). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Helmke, A. (2017). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Klett.

Keller-Schneider, M. (2020). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen* (2. Aufl.). Waxmann.

Köhler, K. & Weiß, L. (2016). *Reflexionskarten für den Unterricht*. Beltz.

Kraler, C. (2008). Professionalisierung in der Berufseingangsphase – Berufsbiografie und Kompetenzentwicklung. Entwicklungsaufgaben der ersten Berufsjahre und Unterstützungsmöglichkeiten. *Schulverwaltung Spezial*, 1, 4–7.

Maitzen, Ch. (2020). *Feedback-Kultur in der Schule. Das Praxisbuch*. Auer.

Meyer, H. (2016). *Praxisbuch: Was ist guter Unterricht?* Cornelsen Scriptor.

Paseka, A., Schratz, M. & Schritteser, I. (2011) Das mehrperspektivische Konzept der fünf Domänen von Professionalität: Fünf Domänen als Bausteine einer professionellen Praxis. In: M. Schratz, A. Paseka & I. Schritteser (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken* (1. Aufl.) (S. 24–45). Facultas.

Prettenhofer, A. (2014). Den Blick auf sich selbst richten – Instrumente zur Selbstreflexion für Studierende. In Egger, R., Kiendl-Wendner, D. & Pöllinger, M. (Hrsg.). *Hochschuldidaktische Weiterbildung an der Fachhochschule. Durchführung, Ergebnisse, Perspektiven* (S. 195-203). VS Verlag.

Zeilinger, H. (2021). Empirische Evaluierung des Gutachtens für Vertragslehrpersonen in der Induktionsphase: Eine qualitative Studie. Masterarbeit. Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich.

Zeilinger, H., & Dammerer, J. (2022a). Lehrerkompetenz im Berufseinstieg wahrnehmen und begutachten. In C. Wiesner, E. Windl, & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen* (S. 237–260). Studienverlag.

Zeilinger, H., & Dammerer, J. (2022b). Lehrerarbeit messen – Professionalität weiterentwickeln. Lehrerkompetenz im Berufseinstieg wahrnehmen, begutachten und im Dialog reflektieren. Ein Kompetenzmodell für beginnende Lehrpersonen. Beltz Juventa.

**In diesem Zusammenhang sei als vertiefende Literatur empfohlen:**

Dammerer, J., Wiesner, C., & Windl, E. (Hrsg.). (2023). *Mentoring als Möglichkeitsraum: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir gestalten*. Studienverlag.

Wiesner, C., Windl, E., & Dammerer, J. (Hrsg.). (2022). *Mentoring als Auftrag zum Dialog: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren*. Studienverlag.

DOI: <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.180>

Dammerer, J., Wiesner, C., & Windl, E. (Hrsg.). (2020). *Mentoring im pädagogischen Kontext. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden*. Studienverlag.

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

Kempfert, G. & Ludwig, M (2014, 3. Aufl.). *Kollegiale Unterrichtsbesuche. Besser und leichter unterrichten durch Kollegen-Feedback*. Beltz.

Weinert, F. E. (1999). Aus Fehlern lernen und Fehler vermeiden lernen. In W. Althof (Hrsg.), *Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern* (S. 101–109). Leske + Budrich.

Wiesner, C., & Prieler, T. (2020). Das transformative Lernen in der LehrerInnenbildung. Pädagogische Professionalität und Entwicklung des Lehrerhabitus. *R&E-SOURCE: Open Online Journal for Research and Education, Ausgabe 12*, 2020. 10.6084/m9.figshare.13293173.v1

Wiesner, C., & Schreiner, C. (2020). Ein Modell für den kompetenzorientierten Unterricht und als Impuls für reflexive Unterrichtsentwicklung und -forschung. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner, & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem, Band 7* (S. 319–352). Waxmann.

# Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1 – ELEMENTE DER BEDÜRFNISORIENTIERTEN BEGLEITUNG .....	4
ABBILDUNG 2 – SWOT-ANALYSE (EIGENE DARSTELLUNG) .....	17
ABBILDUNG 3 – SPINNWEBANALYSE (EIGENE DARSTELLUNG).....	18
ABBILDUNG 4 – STRICHLISTE ZUR ANZAHL DER ÄUßERUNGEN PRO SCHÜLER*IN (EIGENE DARSTELLUNG) .....	26
ABBILDUNG 5 – SKIZZE ZUR BEWEGUNG DER LEHRPERSON IM KLASSENZIMMER (EIGENE DARSTELLUNG) .....	27
ABBILDUNG 6 – SOFT-ANALYSE (EIGENE DARSTELLUNG) .....	31
ABBILDUNG 7 – ZIELSCHEIBE (EIGENE DARSTELLUNG) .....	32
ABBILDUNG 8 – KRAFTFELDBANALYSE (EIGENE DARSTELLUNG) .....	33

## Tabellenverzeichnis

TABELLE 1: BEOBACHTUNG DER LEHRER*INNEN-SPRACHE MIT ITEMS .....	26
---	----

## Anhang

- I. Elemente der bedürfnisorientierten Begleitung
- II. Qualitativer Unterrichtsraster für Hospitationen
- III. Kompetenzraster zur Unterrichtsbeobachtung
- IV. Impulskarten/Botschaft der Symbole
- V. Kraftfeldanalyse
- VI. Dokumentationsbogen zur Induktionsphase (mit Erlass BMBWF-712/0029-II/12/2019 übermittelt)

## Zu den Autor\*innen

### *Johannes Dammerer*

Hochschulprofessor für Bildungswissenschaften mit Schwerpunkt Bildungssoziologie an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Leiter des Departments für Schulentwicklung und des Masterlehrgangs „Mentoring – Professionalisierung und Qualifizierung für Lehrpersonen“, Mitglied der ÖFEB und weiterer bildungswissenschaftlicher Vereinigungen.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Bildungswissenschaften mit Schwerpunkt Bildungssoziologie, Mentoring, Berufseinstieg von angehenden Lehrpersonen, Lebenslanges Lernen, Berufszufriedenheit, Beliefs

### *Hannelore Zeilinger*

Lehrende an einem Gymnasium, Mentoring für Studierende und beginnende Lehrpersonen, Mitarbeiterin im Department Schulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Referentin in der Lehrer\*innenfortbildung, Leiterin des Masterlehrgangs „Mentoring – Professionalisierung und Qualifizierung für Lehrpersonen“.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Modellierung von Lehrer\*innen-Kompetenz, Professionalisierungsforschung, Mentoring im Berufseinstieg, datenbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung

### *Verena Ziegler*

Lehrende an einer katholischen Privatschule in Wien, Mentorin für beginnende Lehrpersonen, Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich (Department Schulentwicklung), Referentin in der Lehrer\*innenfortbildung, Leiterin des Masterlehrgangs „Mentoring – Professionalisierung und Qualifizierung für Lehrpersonen“.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Coaching als Methode des Mentorings, Mentoring, Reflexion und Feedback, iKM<sup>PLUS</sup>

# Mentoring: Elemente der bedürfnisorientierten Begleitung

## Vorstellung und Erstgespräch

- Erwartungen präzisieren
- Kommunikationskanäle festlegen
- Personenkreis vorstellen
- Gelingensbedingungen definieren
- Besonderheiten des Standortes klären
- Terminvereinbarung: Beratungs- und Vernetzungstreffen mit der Schulleitung

 Dokumentationsbogen

## Hospitationen

zielgerichtete, systematische und kriteriengeleitete **Beobachtung** von Unterricht

### Ablauf:

Vorgespräch  
Beobachtung  
Auswertung  
Nachbesprechung

### Methoden der

### Protokollierung:

- qualitativ
- quantitativ
- Aufzeichnung

 Beobachtungsraster

## Feedback

- konkret
- präzise
- klar
- sachlich
- beschreibend
- stärkenorientiert
- Ich-Botschaften
- bewusste Dosierung
- einladend

 Rückmeldetools



## Onboarding

bedürfnisorientierte Einführung in den Schulalltag

Bedürfnisse beginnender Lehrpersonen:

- Einführung in den Schulalltag
- Einbindung in die Lehrer- und Schülerschaft
- Bedürfnis nach Selbsterprobung
- Bedürfnis nach Selbstverwirklichung (Dreer, 2016)

 Onboardingmappe

## Reflexionsgespräche

Einstieg: Wahrnehmungen der beginnenden Lehrperson

Detailbild: Differenzierte Auseinandersetzung mit der Situation / Sequenz

Gelungenes: Fokus auf Stärken

Fragwürdiges: Fokus auf Lernfelder

Zielvereinbarung: Fokus auf weitere Lernschritte

Resümee: Abschluss und Evaluation

 Impulse

## Dokumentation

Empfehlung:

- Dokumentation der im Rahmen des Mentoring-Prozesses gesetzten Maßnahmen und
- Aufzeichnungen zur Beschreibung der Leistung der Vertragslehrperson in der Induktionsphase

 Dokumentationsbogen

## II. Qualitativer Beobachtungsraster für Hospitationen

Klasse:	Lehrperson:	Schüler*innenzahl:	Datum:	Uhrzeit:
Teamteaching:	Unterrichtsfach:	Thema der Unterrichtseinheit:		
o ja            o nein				

Realisierte Sozial- und Unterrichtsformen:				
o Frontalunterricht	o Gruppenarbeit	o Partnerarbeit	o Einzelarbeit	o Freiarbeit
o Lernen an Stationen	o Unterrichtsgespräch	o Projektarbeit	o Planarbeit	o _____

Verwendete Lehr- und Lernmittel:				
o Tafel	o Smartboard	o Schulbücher	o Tablets	o Laptops
o Video	o Audiofiles	o Arbeitsblätter	o Lernmaterial	o _____

Platz für Notizen:

Unterrichtssequenz/Zeit	Unterrichtsbeobachtung ohne Wertung <i>Was sehe ich? Was geschieht? Was nehme ich wahr?</i>	Interpretation, Gedanken, Gefühle <i>Was denke ich? Was sind meine Überlegungen dazu? Welche Fragen stelle ich mir? Welche theoretischen Bezüge kann ich herstellen?</i>

Die Spalte 2 wird während der Hospitation befüllt, Spalte 3 im Anschluss daran.

### III. Kompetenzraster (Schätzskala) zur Unterrichtsbeobachtung

am Beispiel Fördern und Fordern mit dem Ziel lernzielorientiert zu unterrichten

(in Anlehnung an Kempfert & Ludwig, 2014)

Klasse:	Lehrperson:	Schüler*innenzahl:
Datum:	Uhrzeit:	Teamteaching: o ja            o nein
Unterrichtsfach:	Thema der Unterrichtseinheit:	

Realisierte Sozial- und Unterrichtsformen:		
o Frontalunterricht	o Gruppenarbeit	o Partnerarbeit
o Einzelarbeit	o Freiarbeit	o Lernen an Stationen
o Unterrichtsgespräch	o Projektarbeit	o Planarbeit
o _____	o _____	o _____

Verwendete Lehr- und Lernmittel:			
o Tafel	o Smartboard	o Schulbücher	o Arbeitsblätter
o Tablets	o Computer	o Video	o Audiofiles
o Lernmaterial	o _____	o _____	o _____

Platz für Notizen:
--------------------

	++	+	-	--	Beispiele und Anmerkungen
Die Lehrperson gibt den Lernenden Raum und Zeit, um auf Fragestellungen zu reagieren.					
Die Lehrperson unterstützt Schüler*innen dabei, Antworten auf Fragen selbstständig zu finden.					
Die Lehrperson motiviert die Schüler*innen, über sich hinauszuwachsen.					
Die Lehrperson gibt lernförderliche Rückmeldungen.					
Die Lehrpersonen macht klar, was sie von den einzelnen Lernenden erwartet.					
Die Lehrperson zeigt sich mit leistungsschwachen Lernenden geduldig.					
Die Lehrperson geht auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen ein.					
Die Lehrperson berücksichtigt die individuellen Lernvoraussetzungen der Lernenden.					

- ++ ... über die Maßen erfüllt
- + ... ausreichend erfüllt
- ... noch nicht ausreichend erfüllt
- ... nicht ausreichend erfüllt (→ Handlungsbedarf)

Zu dieser Unterrichtssituation  
habe ich eine Idee...



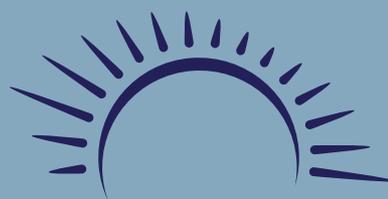
Da möchte ich noch genauer  
hinsehen!



In der Vorbereitung  
beschäftigte mich die Frage ...



Das war der beste Teil der  
Stunde, weil ...



Diese Situation hat mich  
besonders gefordert.



Ich brauche eine Pause  
von...



Diese Zeit möchte ich mir  
nehmen...



Der Schlüssel zum Erfolg in  
dieser Situation war ...



In diesem Bereich nehme ich einen Stolperstein wahr.



Hier hätte es eine Handlungsalternative gegeben:



Mein nächstes Ziel ist es, ...



Das möchte ich beibehalten.



Diese Fragen bleiben für mich offen.



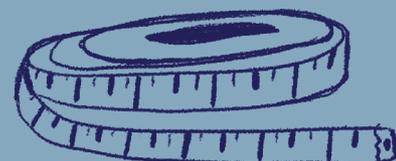
Zu dieser Unterrichtssituation habe ich eine Frage.



Diese Schritte plane ich, um ...



Heute bin ich über mich hinausgewachsen, als...



**Ich möchte eine andere  
Richtung einschlagen, weil**



**Für die Zukunft nehme ich  
mir vor ...**



**Das sehe ich jetzt mit  
anderen Augen, weil ...**



**Das war ein großer Schritt  
für mich, weil ...**



**Auf diese Eigenschaft kann  
ich mich immer verlassen.**



**Hier durfte ich besondere  
Unterstützung erfahren:**



**Eine gelungene  
Unterrichtsstunde braucht...**



**Dieser Aspekt des  
Unterrichtens bereitet mir  
besondere Freude:**



# KRAFTFELDDANALYSE

*Fördernde  
Faktoren*

*Hemmende  
Faktoren*

FAKTOR 1

FAKTOR 1

FAKTOR 2

FAKTOR 2

FAKTOR 3

FAKTOR 3

FAKTOR 4

FAKTOR 4

PROBLEM / ZIEL

Notizen:.....  
.....  
.....

## Unterlage Mentoring

### Vertragslehrperson in der Induktionsphase

Nachname	<input type="text"/>
Vorname	<input type="text"/>

### Mentorin/Mentor

Nachname	<input type="text"/>
Vorname	<input type="text"/>

<b>Dokumentation von Maßnahmen</b>
------------------------------------

<b>Besprechung am:</b>
wesentliche Inhalte/Ziele/getroffene Vereinbarungen:

<b>Besprechung am:</b>
wesentliche Inhalte/Ziele/getroffene Vereinbarungen:

<b>Besprechung am:</b>
wesentliche Inhalte/Ziele/getroffene Vereinbarungen:

<b>Vernetzungs- und Beratungsveranstaltungen</b>	
am:	wesentliche Inhalte/Ziele/getroffene Vereinbarungen:

<b>Hospitationen</b>	
am:	wesentliche Beobachtungen/ getroffene Vereinbarungen:

**Beschreibung der Leistungen der Vertragslehrperson in der Induktionsphase**

**Art der Vermittlung des im Lehrplan vorgesehenen Lehrstoffes unter Berücksichtigung der dem Unterrichtsgegenstand entsprechenden didaktischen und methodischen Grundsätze**

Lehrplan-Klassensituation; Abstimmung des Lehrplans auf die jeweilige Klassensituation mit realistischer und transparenter Zielsetzung

nicht vorhanden ausgezeichnet  
 .....  .....  .....   
1 2 3 4

Begründung:

**Unterrichtsplanung und -vorbereitung; Zielformulierung im Sinne von Kompetenzorientierung**

nicht vorhanden ausgezeichnet  
 .....  .....  .....   
1 2 3 4

Begründung:

**Jahresplanung**

mangelhaft ausgezeichnet  
 .....  .....  .....   
1 2 3 4

Begründung:

**Unterrichtsgestaltung**

unzureichend ausgezeichnet  
 .....  .....  .....   
1 2 3 4

Begründung:

<b>Unterrichtsformen</b>	
fast immer monomethodisch	der Lernsituation bestens angepasst
<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
Begründung:	
<b>Förderung der Eigenaktivität der Schüler/innen</b>	
nicht vorhanden	besonders fördernd
<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
Begründung:	
<b>Üben/Wiederholen/Festigen</b>	
nicht vorhanden	der Lernsituation entsprechend
<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
Begründung:	
<b>Überprüfung von schriftlichen Arbeiten</b>	
fehlend	regelmäßig und sorgfältig
<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
Begründung:	

Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung	
unzulänglich	vorbildlich
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
Begründung:	

erzieherisches Wirken	
effiziente Arbeitsatmosphäre	
völlig unzureichend	dem jeweiligen Unterricht sehr gut angepasst
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
Begründung:	

Motivationsfähigkeit, Lernförderung	
nicht wahrnehmbar	ausgeprägt
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
Begründung:	

Umgang mit Fehlern	
unzulänglich	vorbildlich
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
Begründung:	

Interaktion im Unterricht; Sprache und Umgangston	
nicht akzeptabel	vorbildlich
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
Begründung:	
Vorbildwirkung (Verlässlichkeit, Pünktlichkeit, Auftreten, Konsequenz, Resilienz ...)	
nicht vorhanden	ausgezeichnet
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
Begründung:	
Förderung demokratischer Umgangsformen (Mitgestaltung, Kritikfähigkeit ...)	
unterdrückend, hemmend	stark fördernd
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
Begründung:	
Wertschätzung für Schülerinnen und Schüler, Sensibilität für ihre Probleme	
nicht optimal	angemessen
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
Begründung:	

Konfliktlösungskultur	
nicht vorhanden	hoch ausgeprägt
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
Begründung:	

Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen und Erziehungsberechtigten	
Diskurs-, Selbstreflexions- und Kritikfähigkeit	
kaum	sehr gut
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
Begründung:	

Kooperationsbereitschaft mit Kolleginnen/Kollegen	
fehlend	tark ausgeprägt
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
Begründung:	

Beratung von Erziehungsberechtigten und Schülerinnen und Schülern	
unzureichend	ausgezeichnet
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
Begründung:	

Mitgestaltung des schulischen Lebens; Engagement und Aktivität

mangelhaft in hohem Maße

1 -----  2 -----  3 -----  4

Begründung (unter Angabe der Aufgaben):

Mitarbeit in Arbeitsgruppen und Teams, Teamfähigkeit

nicht vorhanden optimal

1 -----  2 -----  3 -----  4

Begründung: