

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

©2025 by Pädagogische Hochschule Niederösterreich

www.ph-noe.ac.at |

Induktion und Berufseinstieg | Pädagogische Hochschule Niederösterreich (ph-noe.ac.at)

mentoring@ph-noe.ac.at

DOI: <https://doi.org/10.53349/oa.2025.b3.240>

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

Korrektur: Corinna Maria Fehle

Version 02 – 2025

Zitervorschlag für dieses Handbuch in Anlehnung an APA:

Ziegler, V., Zeilinger, H., & Dammerer, J. (2025). *Mentoring. Ein Praxishandbuch für Mentoratspersonen*. Pädagogische Hochschule Niederösterreich.

DOI: <https://doi.org/10.53349/oa.2025.b3.240>

Vorwort zur Version 02_2025

Jede Reise beginnt mit einem ersten Schritt und doch ist kein Schritt bedeutsamer als jener, der in ein Klassenzimmer führt. Denn wer das Lehren wagt, betritt kein gewöhnliches Feld; er oder sie betritt ein Terrain, auf dem Zukunft geformt wird. In den Händen von Lehrerinnen und Lehrern liegen nicht nur Bücher und Pläne, sondern die Möglichkeit, Generationen zu inspirieren, Horizonte zu öffnen und Funken zu entzünden, die ein Leben lang brennen können.

Doch jede Heldin und jeder Held braucht auf dem Weg Begleitung. Gerade am Beginn der Laufbahn ist der Weg voller Fragen, voller Unsicherheiten, aber auch voller Möglichkeiten. Mentoring ist in diesem Zusammenhang weit mehr als Unterstützung: Es ist eine Brücke zwischen Erfahrung und Neugier, zwischen Tradition und Aufbruch, zwischen Theorie und lebendiger Praxis.

Dass Sie nun eine zweite, aktualisierte Auflage dieses Praxishandbuchs für Mentoring in den Händen halten, ist kein Zufall, sondern Ausdruck einer lebendigen Weiterentwicklung (Zeilinger et al., 2024). Eine Neuauflage ist notwendig, wenn neue Erkenntnisse, wertvolle Rückmeldungen und aktuelle Herausforderungen sichtbar werden, die über die erste Fassung hinausgehen. Sie bewahrt die Relevanz des Buches, macht es anschlussfähig für eine neue Leser*innenschaft und bringt Inhalte auf den aktuellen Stand. In dieser Version finden Sie deshalb erweiterte Kapitel, etwa zum Feedback-Tool und weitere Überlegungen, die aus der Praxis zurückgespiegelt und durch wissenschaftliche Impulse ergänzt wurden. Diese Neuerungen sollen dazu beitragen, Mentoring noch wirksamer, differenzierter und alltagstauglicher zu gestalten.

Das vom Bundesministerium für Bildung veröffentlichte Berufsbild für Lehrerinnen und Lehrer (2025) beschreibt den Beruf einer Lehrperson als jenen, der wie kein anderer Beruf nahe am Puls der Zeit ist. Lehrpersonen müssen deshalb offen, agil und lernbereit bleiben. Ihr Beruf gleicht keinem Solospiel. Erst im Zusammenspiel mit Kolleginnen, Kollegen und weiteren Professionen entfaltet er seine volle Kraft; wie ein Orchester, dessen Klang mehr ist als die Summe seiner Instrumente. Lehrer*in sein bedeutet Leidenschaft, Freude an der Arbeit mit jungen Menschen, einen wohlwollenden Blick, offene Ohren, helfende Hände und Beharrlichkeit im Einsatz für die Anliegen der Schüler*innen (BMB, 2025).

Zugleich fordert der Beruf der Lehrperson viel Kraft. Umso wichtiger ist es, dass Lehrpersonen tragfähige Netzwerke und wirksame Unterstützungssysteme vorfinden. Mentoring ist eines

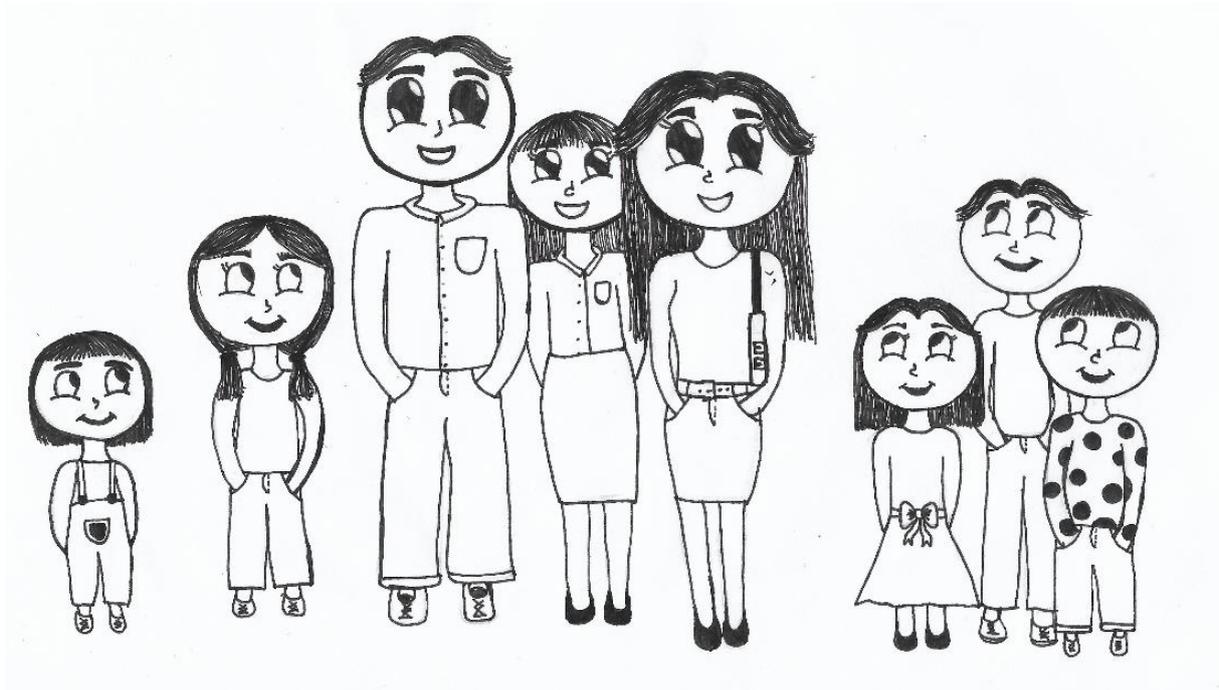
dieser Systeme und es trägt dazu bei, dass die Flamme der Begeisterung nicht erlischt, sondern heller brennt.

Möge diese Neuauflage nicht nur den Anfang erleichtern, sondern auch Inspiration schenken, Orientierung geben und die Leidenschaft nähren, die jede Lehrperson in sich trägt. Denn wo Menschen einander stärken, entstehen nicht nur gute Schulen; es entsteht Zukunft.

In diesem Sinne ein herzliches Willkommen an alle neuen Lehrpersonen!

Vermeht Schönes!

Johannes Dammerer
(Baden, Oktober 2025)



INHALTSVERZEICHNIS

1. HINFÜHRUNG	1
1.1 Einleitende Gedanken	1
1.2 Kontext, gesetzliche Grundlegung und Aufgabenprofile der am Mentoring-Prozess beteiligten Personen	2
1.2.1 Aufgabenprofil der Mentoratsperson	2
1.2.2 Aufgabenprofil Schulleitung	3
1.2.3 Aufgabenprofil der Lehrperson in der Induktionsphase	4
1.3 Elemente der bedürfnisorientierten Begleitung	5
2. VORSTELLUNG UND ERSTGESPRÄCH	7
2.1 Einleitende Gedanken	7
2.2 Vorstellung und Erstgespräch	7
3. ONBOARDING	9
3.1 Einleitende Gedanken	9
3.2 Handreichung Onboarding-Mappe	9
4. REFLEXION	13
4.1 Einleitende Gedanken	13
4.2 Reflexionsgespräche	13
4.3 Anlässe für Reflexionsgespräche	17
4.4 Anleitung zur Selbstreflexion	18
4.5 Instrumente zur Reflexion	20
4.5.1 Reflexionsspirale	20
4.5.2 Filtermodell	20
4.5.3 SWOT-Analyse	20
4.5.4 Spinnwebanalyse	21
4.5.5 Reflexionsprotokoll/Logbuch/Tagebuch/Journal	21
4.5.6 One Minute Paper	22
4.5.7 Kurzreflexion 3 – 2 – 1	22

5. HOSPITATION	23
5.1 Einleitende Gedanken	23
5.2 Beobachtungsschwerpunkte für die kollegiale Hospitation	23
5.3 Möglicher Ablauf einer kollegialen Hospitation	25
5.4 Methoden der Protokollierung	27
5.4.1 Qualitative Beobachtungsraster/Verbalprotokoll	27
5.4.2 Ton- oder Videoaufzeichnung	28
5.4.3 Häufigkeits- oder Strichliste	28
5.4.4 Skizze	29
5.4.5 Schätzskaalen bzw. Kompetenzraster	29
6. FEEDBACK	30
6.1 Einleitende Gedanken	30
6.2 Gelingensbedingungen für Feedback	30
6.3 Ausgewählte Rückmeldetools	32
6.3.1 Warme Dusche/Nachbesprechungsrucksack	32
6.3.2 Impulskarten/Botschaft der Symbole	32
6.3.3 SOFT-Analyse	33
6.3.4 Zielscheibe	33
6.3.5 Kraftfeldanalyse	34
6.3.6 AMPP-Methode	35
7. DOKUMENTATION	36
7.1 Theoretische Grundlegung	36
7.2 Einleitende Gedanken	38
7.3 Feedback-Tool Mentoring	38
7.3.1 Qualitätsdimension 1 – Der Berufseinstieg als besondere Herausforderung	40
7.3.2 Qualitätsdimension 2 – Sich und das eigene Handeln entwickeln	45
7.3.3 Qualitätsdimension 3 – Schülerinnen und Schüler begleiten & unterstützen	47
7.3.4. Qualitätsdimension 4 – Lernen und Lehren	51
8. SCHLUSSWORT	55

REFERENZVERZEICHNIS	56
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	60
TABELLENVERZEICHNIS	61
ZU DEN AUTOR*INNEN	62
ANHANG	63

1. Hinführung

Der glücklichste Mensch ist derjenige, der die mehesten 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 sowie die vielfältigen Facetten des Mentorings einzugehen. Fokus soll vielmehr die schulische Realität sein, das Bereitstellen praxisnaher Informationen für Mentoratspersonen, die im Rahmen der Induktionsphase tätig sind. 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 Fragestellungen und Gesprächsimpulse, Beobachtungsschwerpunkte für kollegiale Hospitationen sowie ausgewählte Rückmeldetools. Im letzten Kapitel werden Kriterien angeboten, 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. Die vorgestellten Tools und Methoden können aber auch im Rahmen der pädagogisch-praktischen Studien oder im Rahmen informeller Mentoring-Beziehungen Anwendung finden.

Mentoring bedeutet eine 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, enthalten die Großkapitel Fragen zur Selbstreflexion. Wie lässt sich das Geschriebene auf die eigene Situation übertragen? Welche Entwicklungsfelder entdecken Mentoratspersonen in der Auseinandersetzung mit dem komplexen Anforderungsprofil an beginnende Lehrpersonen auch bei sich selbst?

Dieses Handbuch kann eine fundierte Ausbildung sowie den Austausch in der *professional community* von Mentorinnen und Mentoren jedoch nicht ersetzen. Deshalb sei an dieser Stelle eine spezifische Ausbildung und eine vertiefte Auseinandersetzung im Rahmen des Fortbildungsangebots Mentoring ebenso empfohlen wie die Vernetzungstreffen innerhalb des Mentoring-Netzwerks, um im Dialog mit anderen Mentor*innen die eigene Haltung, das eigene Handeln stetig zu reflektieren.

1.2 Kontext, gesetzliche Grundlegung und Aufgabenprofile der am Mentoring-Prozess beteiligten Personen

In der sensiblen Phase des Berufseinstiegs werden in Österreich Lehrpersonen im Sinne eines bedürfnisorientierten Mentorings auf Augenhöhe begleitet (Dammerer, Wiesner & Windl, 2020). Mentoring ist dabei als kollaborative Aufgabe zu verstehen, an der verschiedene Personengruppen beteiligt sind. Nachfolgend soll das Aufgabenprofil der Mentoratsperson, sowie jenes der Schulleitung dargelegt werden. Auch die Rechte und Pflichten der beginnenden Lehrperson in der Induktionsphase werden dargestellt.

1.2.1 Aufgabenprofil der Mentoratsperson

Bis zur Dienstrechtsnovelle 2022 (BGBl. I Nr. 137/2022), die u. a. die Induktionsphase (§§ 39 und 39a VBG) neu regelte, war die Beziehung zwischen Mentor*in und Mentee asymmetrisch, da sie in einem Gutachten mündete. Dieses von der Mentoratsperson verfasste Gutachten sollte die Entwicklung der Lehrperson sichtbar machen, war jedoch umstritten. Es stellte die Frage, wie sich eine Mentoring-Partnerschaft auf Augenhöhe mit einer bewertenden Begutachtung vereinbaren lässt und inwieweit Lehrer*innenarbeit im Berufseinstieg überhaupt in dieser Form beurteilt werden kann.

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).¹

Der Aufgabenbereich Mentoring umfasst (Bundesgesetzblatt §39a Abs. 3 VBG 2022):

- Beratung bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts,
- Analyse und Reflexion der Tätigkeit der Vertragslehrperson in Unterricht und Erziehung,
- Unterstützung in der beruflichen Entwicklung und bei der Bewältigung der beruflichen Anforderungen,
- Einführung in die Spezifika des Schulstandortes und in aktuelle Schwerpunkte der Schulentwicklung,
- Hospitation im erforderlichen Ausmaß und regelmäßiger Kontakt sowie
- Besuch der von der Schulleitung einberufenen Vernetzungs- und Beratungsveranstaltungen.

¹ Erlass des BMBWF 2022-0.724.518 vom 25. Oktober 2022

Für den Mentoring-Prozess ist es wesentlich, klare Kriterien zur Reflexion und Dokumentation der Entwicklungsprozesse zu nutzen. Unterjährige Feedbackgespräche anhand eines zur Verfügung gestellten Feedback-Tools Mentoring machen Fortschritte und Tendenzen sichtbar. Empfohlen wird eine Durchführung in etwa dreimonatigen Abständen.

Das Feedback-Tool macht die Kernaufgaben einer Vertragslehrperson in der Induktionsphase sowie die Qualitätskriterien zu deren Bewertungen verfügbar (BMBWF², 2025). Auch wenn es keine Verpflichtung zur Aufzeichnung der Entwicklung der Vertragslehrperson gibt, so sei dennoch 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. Kapitel 7 dieses Handbuchs widmet sich der Dokumentation des Mentoring-Prozesses in diesem durch das Ministerium zur Verfügung gestellten Instrument.

Die Funktion der Mentor*in in der Induktionsphase wird vergütet. Das Ausmaß der Vergütung hängt von der Anzahl der betreuten Vertragslehrpersonen ab. Maximal drei Lehrpersonen dürfen gleichzeitig begleitet werden.

Neues Dienstrecht

- Für jede betreute Vertragslehrperson gebührt Mentorinnen und Mentoren eine Dienstzulage gemäß § 46a Abs. 1 und 8 VBG.
- Zusätzlich wird die Funktion Mentoring gemäß § 40a Abs. 3 Z 2 VBG als eine Wochenstunde der „23./24. Wochenstunde“ berücksichtigt.

Altes Dienstrecht

- Die Vergütung erfolgt gestaffelt nach der Anzahl der betreuten Vertragslehrpersonen gemäß § 63 Gehaltsgesetz 1956.

Mit dem Abschluss der Induktionsphase durch die betreute Vertragslehrperson endet auch die lehrverpflichtungs- und besoldungsrechtliche Berücksichtigung der Funktion Mentoring.

1.2.2 Aufgabenprofil Schulleitung

Zu den Aufgaben der Schulleitung in der Induktionsphase gehört zunächst die Einteilung und Koordination des Mentorings. Für jede Vertragslehrperson ist eine Mentorin bzw. ein Mentor zu benennen, wobei eine Zuteilung von maximal drei Lehrpersonen pro Mentoratsperson vorgesehen ist. Schulübergreifende Einteilungen sind möglich, eine Zuweisung über den Dienstort hinaus erfordert jedoch die Zustimmung der betreffenden Mentoratspersonen. Die getroffenen

² Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung firmierte das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF); seit 2025 Bundesministerium für Bildung (BMB).

Zuteilungen sind der Bildungsdirektion bekannt zu geben. Zugleich stellt die Schulleitung den Erstkontakt zwischen Mentor*in und Mentee her.

Eine eigene Mentoring-Tätigkeit kann die Schulleitung nicht übernehmen, da Begleitung und die Beurteilung des Verwendungserfolgs klar getrennt sein müssen. Unterstützend wirkt sie jedoch durch die Organisation zeitnaher Vernetzungs- und Beratungstreffen, die dokumentiert werden und der gemeinsamen Reflexion dienen.

Darüber hinaus tauscht sich die Schulleitung regelmäßig mit den Berufseinsteiger*innen und ihren Mentor*innen aus, hospitiert den Unterricht der Vertragslehrpersonen und berichtet der Personalstelle spätestens zwei Monate vor Ablauf der Induktionsphase über den Verwendungserfolg. Dieser Bericht stützt sich auf eigene Wahrnehmungen sowie auf Rückmeldungen der Mentor*innen.

1.2.3 Aufgabenprofil der Lehrperson in der Induktionsphase

Alle neu in den Schuldienst eintretenden Vertragslehrpersonen absolvieren – unabhängig vom Beschäftigungsausmaß – die Induktionsphase und nehmen damit verpflichtend am Mentoring-Programm teil. Ausnahmen bestehen lediglich für Lehrpersonen, die die Induktionsphase bereits erfolgreich abgeschlossen haben, die über eine mindestens einjährige Lehrpraxis im Ausmaß von mindestens 25 % an einer Schule nach Schulorganisationsgesetz, Bundessportakademiegesezt oder land- und forstwirtschaftlichem Bundesschulgesetz (bzw. an einer vergleichbaren Bildungseinrichtung in einem EWR-Vertragsstaat, der Türkei oder der Schweiz) verfügen, oder die ein Lehramtsstudium abgeschlossen und das Unterrichtspraktikum absolviert haben (BMBWF, 2025).

Zu den zentralen Pflichten der Vertragslehrperson während der Induktionsphase gehören die Unterrichtserteilung entsprechend dem vereinbarten Beschäftigungsausmaß, die kontinuierliche Zusammenarbeit mit der Mentoratsperson sowie – soweit möglich – die Beobachtung des Unterrichts anderer Lehrpersonen. Darüber hinaus ist die Teilnahme an den von der Schulleitung einberufenen Vernetzungs- und Beratungsveranstaltungen vorgesehen, die in der Regel drei- bis viermal pro Semester stattfinden. Ergänzend können die Pädagogischen Hochschulen Coaching-Veranstaltungen anbieten, an denen die Vertragslehrpersonen bei Bedarf teilnehmen. (Ziegler & Zeilinger, 2025)

Gemäß Bundesgesetzblatt 2022 (§ 39, Abs. 10) wird der Vertragslehrperson für die Erfüllung dieser Aufgaben eine Wochenstunde von den insgesamt zwei zusätzlich zu erbringenden Wochenstunden (§ 40a, Abs. 3, dritter Satz) angerechnet.

Zentrale Aufgabe der Lehrpersonen in der Induktionsphase ist es, sich aktiv auf den Prozess des Mentorings einzulassen und die gemeinsame Reflexion des eigenen Unterrichts als Lern- und Entwicklungsfeld zu nutzen. Beobachtungen im Unterricht anderer Lehrpersonen sollen dabei bewusst reflektiert und im Dialog mit der Mentorin oder dem Mentor fruchtbar gemacht werden. Das Feedback-Tool Mentoring dient hierbei als strukturierende Orientierung. Mentor*innen

bringen aufgrund ihrer Erfahrung wertvolle Hinweise zur Weiterentwicklung des Unterrichts ein, die in die eigene Praxis integriert werden sollten (BMBWF, 2025)³.

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 abzubilden. 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 stärkeorientierten und transparenten Begleitung Berücksichtigung finden.

Folgende sechs Elemente stellen für gelingendes Mentoring Meilensteine dar:

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

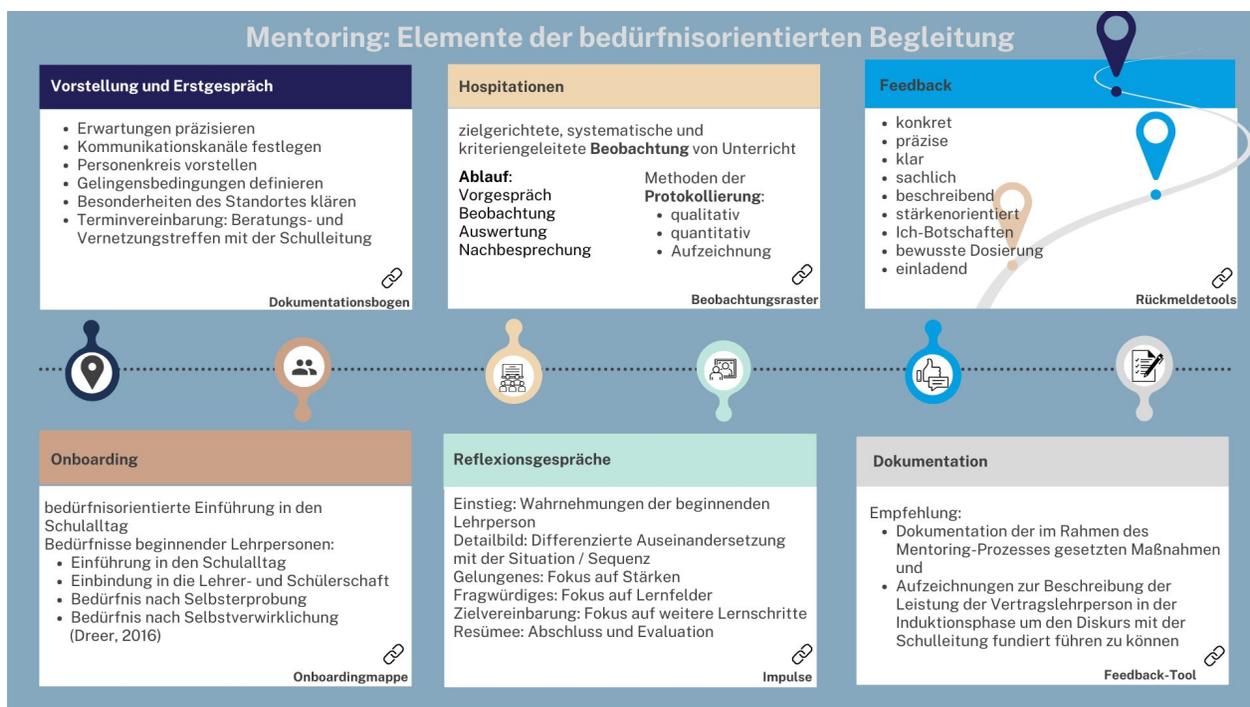


Abbildung 1 - Elemente der bedürfnisorientierten Begleitung (eigene Darstellung)

³ [Handreichung_Mentoring_Induktionsphase.pdf](#)

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).

Fragen zur Selbstreflexion:

Welche Haltung möchte ich im Erstgespräch einnehmen?

Welche Rahmenbedingungen tragen dazu bei, dass ich mich in einem Gespräch wohlfühle?

Welche Signale sende ich (verbal und nonverbal), dass ich eine vertrauensvolle Begleitung anbieten möchte?

Wie gehe ich mit möglichen Unsicherheiten oder mit Zurückhaltung der neuen Lehrperson um?

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.

Folgende Überlegungen gilt es im Vorfeld anzustellen, um einen gelingenden Start der Mentoring-Beziehung zu ermöglichen:

Zielsetzung:

- erstes Kennenlernen
- Aufbau einer Vertrauensbasis
- Klärung von Erwartungen, Zielen und Bedürfnissen beider Parteien
- Rahmenbedingungen und Ablauf der Induktionsphase klären
- erste Themen priorisieren

Termine und Rahmenbedingungen:

- Intensität und Ort der Treffen (Häufigkeit, Rhythmus, Präsenz oder online)
- Kontaktmöglichkeiten (Sprechstunde, E-Mail, Telefonnummer)
- Terminfindung in Absprache aller Beteiligten
- Termin möglichst zeitnah zu Beginn des Mentoring-Prozesses
- ausreichend Zeit einplanen
- ungestörter, ruhiger Ort
- angenehme, wertschätzende, wohlwollende Gesprächsatmosphäre

Mögliche inhaltliche Themen:

- gemeinsames Verständnis von Mentoring
- Dokumentation des Mentoring-Prozesses
- Rollenverständnis, 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
- mögliche Vorerfahrungen 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 bezeichnet „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. Auf der Seite des QMS finden sich Arbeitshilfen für die Prozessdarstellungen im Q-Handbuch. In Bezug auf die Einführung beginnender Lehrpersonen gibt es zwei Musterprozesse, die bei der Erstellung unterstützen können - eine Prozessbeschreibung zum

Thema Onboarding von neuen Vertragslehrpersonen und eine zu Begleitung in der Induktionsphase. Die Word-Vorlagen als Angebote zur Adaption finden Sie auf der Homepage des QMS⁴.

Im Folgenden sollen mögliche Inhalte einer Onboarding-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

⁴ [Prozess Onboarding-von-neuen-Vertragslehrpersonen Q-Handbuch.](#)

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). 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 Lehrer*innenhandeln. Zentrale Parameter von Reflexion sind sich zu hinterfragen, sich hinterfragen zu lassen und selbstkritisch mit sich in Distanz zu treten. Dafür ist ein Beobachten, 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) einen konkreten Anlass wie eine Irritation, ein Unbehagen, eine Diskrepanz zwischen wünschenswertem und aktuellem Zustand, ein Gefühl der Unzufriedenheit haben. 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 bzw. des Ereignisses in ihre bzw. in seine Komponenten

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

Phase 04 – Fragwürdiges: Fokus auf Herausforderungen, Lernfelder und möglichen 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:

Einstiegs- bzw. Eröffnungsfragen:

Wie soll das Gespräch verlaufen, damit die (Nach-)Besprechung für dich gewinnbringend ist?

Was soll anders sein, wenn wir unser Gespräch beendet haben?

Welche Voraussetzungen braucht es, damit das Gespräch für dich erfolgreich verläuft?

Mit welchen Erwartungen gehst du in diese Besprechung?

Wie fühlst du dich heute?

Welche Themen hast du mitgebracht, die wir unbedingt heute besprechen sollten?

Wie waren deine persönlichen Wahrnehmungen zu dieser Einheit?

Was war dir in der heutigen Stunde besonders wichtig?

In welchen Situationen hast du einen Lernzuwachs/eine hohe Aktivität bei den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen?

Wie war der Verlauf der Stunde im Vergleich zur Planung?

Wie würdest du die Unterrichtsstunde aus der Perspektive deiner Schüler*innen beschreiben?

Wie würde ein*e neutrale*r Beobachter*in die Unterrichtseinheit beschreiben?

Wenn du die heutige Einheit in einem Satz/mit einem Bild beschreiben müsstest – wie würde das klingen/aussehen?

Gelungenes präzisieren:

Was war heute dein schönster Moment?

Was funktioniert bereits zu deiner Zufriedenheit?

Was ist besonders gut gelungen und warum?

Was ist dir unerwartet gut gelungen?

Was ist in der Stunde genau so verlaufen wie geplant?

Was möchtest du zukünftig 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 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 hat zum Gelingen beigetragen?

Was kann getan werden, damit diese Situationen häufiger auftreten?

Welche Methoden, die du verwendet hast, haben Wirkung gezeigt?

An welchen Stellen war Lernen spürbar?

Wie würden deine Schüler*innen das sehen und einschätzen?

Woran hast du erkannt, dass die Einheit für deine Schüler*innen bereichernd war?

Wo ordnest du das Gelingen der Einheit auf einer Skala von 1-10 ein?

Welche Unterrichtsphase hast du als besonders effektiv erlebt?

An welchen Stellen war eine intensive Auseinandersetzung mit den Inhalten spürbar?

Stell dir vor, du blickst nächste Woche auf diese Einheit zurück. Worauf würdest du besonders stolz sein?

Fragwürdiges thematisieren:

Welche Situationen sind es wert, noch einmal genauer überdacht/betrachtet zu werden?

Welche Momente würdest du anders gestalten, wenn du die Einheit noch einmal halten würdest?

Wann fühltest du dich unsicher? Woher kommt dieses Gefühl der Unsicherheit?

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 und 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 oder 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 Lernenden)?

Welche konkreten Lernhandlungen haben dich gestützt und gefördert, welche gehemmt?

Inwiefern kannst du in diesem Bereich eine Veränderung bewirken?

Auf welche Art und Weise könntest du ...?

WIDEG – **W**ozu ist **d**as **e**ine **G**elegenheit?

Was haben die Schüler*innen bei der Nutzung von . . . tatsächlich dazu gelernt?

Kannst du es akzeptieren? Kannst du es verändern? Kannst du es beenden?

Wie erklärst du dir dieses Phänomen?

Wie sieht das wohl aus der Perspektive der Schüler*innen bzw. Erziehungsberechtigten etc. aus?

Wie würdest du die Situation einschätzen, wenn du ein*e Schüler*in bzw. ein*e Erziehungsberechtigte*r wärst?

Welche Methoden sollten überdacht werden?

Was könnte die Ursache für das Problem sein?

Welche Handlungen wurden gesetzt bzw. nicht gesetzt?

Für dich war diese Situation schwierig. Worin genau bestand die Herausforderung?

Für wen ist das Problem größer? Für dich oder für deine Schüler*innen?

In welchen Situationen nimmst du diese Herausforderung nicht wahr? Was ist in diesen Situationen anders?

In welchen Phasen des Unterrichtsverlaufes ergaben sich für die Schüler*innen Schwierigkeiten.

Worauf sind sie zurückzuführen?

Inwiefern entsprach der Verlauf des Unterrichts dem geplanten Unterrichtsentwurf? Was ist in der Stunde anders verlaufen als geplant? Warum kam es zu dieser Abweichung?

An welcher Stelle und aus welchen Gründen machten sich Abweichungen von der Planung erforderlich? Inwiefern hast du die Abweichungen als produktiv erlebt?

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/Ressourcen/Kompetenzen 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?

Wie könntest du diese Methoden in deine Tätigkeit als Lehrperson integrieren?

Welche Erfahrungen hast du in dieser Situation gemacht?

Welche Schlüsse ziehst du aus diesen Erfahrungen?

Wer oder was hilft dir dabei, diese Hürde zu überwinden?

In welcher Weise könntest du deine Kompetenzen 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:

Was möchtest du nach der Stunde beibehalten, verändern oder vertiefen?

Inwiefern fühlst du dich nach diesem Gespräch besser auf die nächste Unterrichtseinheit vorbereitet?

Welche drei Punkte nimmst du aus diesem Gespräch mit?

Welche Schlussfolgerungen ergeben sich für die didaktische und methodische Gestaltung von künftigen Unterrichtsstunden?

Inwiefern können wir das Reflexionsgespräch für das nächste Mal verändern?

Welche Fragen oder Themen blieb offen?

Welche Wünsche hast du für das nächste Reflexionsgespräch?

Inwiefern hat sich das Gespräch rückblickend gelohnt?

4.3 Anlässe für Reflexionsgespräche

Nicht jedes Reflexionsgespräch hat die Analyse des Unterrichts als Thema. Folgende weitere Inhalte bieten in Anlehnung an Schlegel (2018) mögliche Gesprächsanlässe im Mentoring-Prozess:

- *Unterrichtsplanung und -vorbereitung*: Welche Lernziele möchtest du in dieser Einheit erreichen? Welche Kompetenzen sollen bei den Schüler*innen gestärkt werden? Wie erkennst du am Ende der Stunde, dass das Ziel erreicht wurde? Welche Phase ist dir in dieser Einheit besonders wichtig? Mit Hilfe welcher Methoden könntest du die Schüler*innen zu Beginn der Stunde aktivieren? Welche Methoden und Materialien möchtest du einsetzen – und warum? Wie berücksichtigst du unterschiedliche Lernniveaus der Lernenden? Wie könntest du leistungsstarke Schüler*innen zusätzliche fordern? Welche Unterstützungsmaßnahmen bietest du Schüler*innen, die mehr Hilfe benötigen? Welche Stolpersteine könnten im Verlauf der Stunde auftreten? Welche Methoden könntest du integrieren, um das Wissen abzusichern?
- *Fokus auf einzelne Lernende* (in Bezug auf Leistung, Sozialverhalten etc.): Auf welche Schüler*innen möchtest du in dieser Stunde besonders achten – und warum? Was möchtest du bei diesen Schüler*innen gezielt fördern oder beobachten? Welche Methoden helfen dir, diese*n Schüler*in aktiv einzubinden? Auf welche Signale wirst du besonders achten (z. B. Beteiligung, Körpersprache, Arbeitsweise)? Wie könntest du diese Schüler*innen in Gruppen- oder Partnerarbeit integrieren?
- *Sozialgefüge der Klasse*: Auf welche sozialen Interaktionen möchtest du in dieser Stunde besonders achten? Wo bzw. wann beobachtest du aktuell Spannungen oder Konflikte? Welche Methoden oder Sozialformen planst du, um Kooperation und Miteinander zu stärken? Wie kannst du dafür sorgen, dass alle Schüler*innen aktiv eingebunden werden? Welche Situationen könnten zu Störungen führen und wie beugst du vor? Welche Signale willst du setzen bzw. welche Rituale möchtest du etablieren, um ein respektvolles Miteinander zu fördern?
- *Erziehungsarbeit*: Welches erzieherische Ziel ist dir besonders wichtig? Welche Werte oder Verhaltensweisen sollen gestärkt werden? Wie planst du, Vorbild zu sein und deine Haltung klar zu zeigen? Welche Impulse oder Gesprächsanlässe können zum Thema beitragen? Wie unterstützt du Schüler*innen, die Schwierigkeiten mit dem Verhalten

haben? Welche positiven Verstärker setzt du ein, um gewünschtes Verhalten zu fördern?
Wie gehst du mit Regelverstößen um, ohne die Lernatmosphäre zu gefährden?

- *Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten:* Wie möchtest du den Kontakt mit den Erziehungsberechtigten gestalten? Welche Botschaft(en) soll den Eltern auf jeden Fall klar werden? Welche Schwierigkeiten zeigen sich aktuell in der Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten? Welche Fragen könnten Erziehungsberechtigte im Rahmen des Elternabends stellen und wie könntest du darauf reagieren? Wie schaffst du zu Beginn des Elterngesprächs eine wertschätzende Atmosphäre? Welche Formulierungen wählst du, um Kritik konstruktiv zu äußern? Wie sorgst du dafür, dass sich die Erziehungsberechtigten einbezogen und ernst genommen fühlen? Wie intensiv möchtest du die Eltern integrieren? Welche Möglichkeiten der Kommunikation bevorzugst du?
- *Anforderungen des Berufs:* Welche Aspekte deines Lehrer*innenalltags fordern dich aktuell besonders? In welchen Situationen spürst du, dass deine Energie stärker beansprucht wird? Welche Aufgabenbereiche kosten dich viel Zeit oder Energie? Welche Strategien haben dir in herausfordernden Momenten geholfen? Wie priorisierst du Aufgaben, wenn vieles gleichzeitig ansteht? Auf welche Ressourcen (Kollegium, Materialien, Routinen) kannst du in stressigen Phasen zurückgreifen? Welche Routinen oder Gewohnheiten würdest du gern beibehalten, weil sie dir gut tun?
- *Schulprofil und Schulentwicklung:* Wie würdest du das Profil deiner Schule beschreiben? Welche Werte, Schwerpunkte oder besonderen Angebote prägen eure Schule? Welche Veränderungen oder Entwicklungen an der Schule nimmst du aktuell wahr? Wo siehst du Möglichkeiten, dich aktiv an der Schulentwicklung zu beteiligen? Welche aktuellen Entwicklungsprozesse nimmst du wahr und welche Rolle möchtest du in solchen Prozessen einnehmen? Welche deiner Unterrichtsprojekte tragen zur Schulqualität bei?

4.4 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, das eigene Tun, Handeln, Kommunizieren, Interagieren, die eigenen kognitiven und emotionalen Prozesse aus einer Metaperspektive zu beleuchten und durch Hinterfragen zu analysieren (Prettenhofer, 2014). 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), 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.

Fragen zur Selbstreflexion:

*Was für eine Lehrperson/Mentor*in 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? Wer macht mich darauf aufmerksam?

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

Fragestellungen für Mentees zur Selbstreflexion:

Wie möchte ich als Lehrer*in 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?

Was sind meine Superkräfte?

Womit bin ich zufrieden und warum?

Gehe ich selbst gerne zur Schule? Warum (nicht)? Wann und wann 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?

Was sind meine nächsten Schritte, Ziele, Intentionen? Wie komme ich 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?

4.5 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.

4.5.1 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?

4.5.2 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?

4.5.3 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:

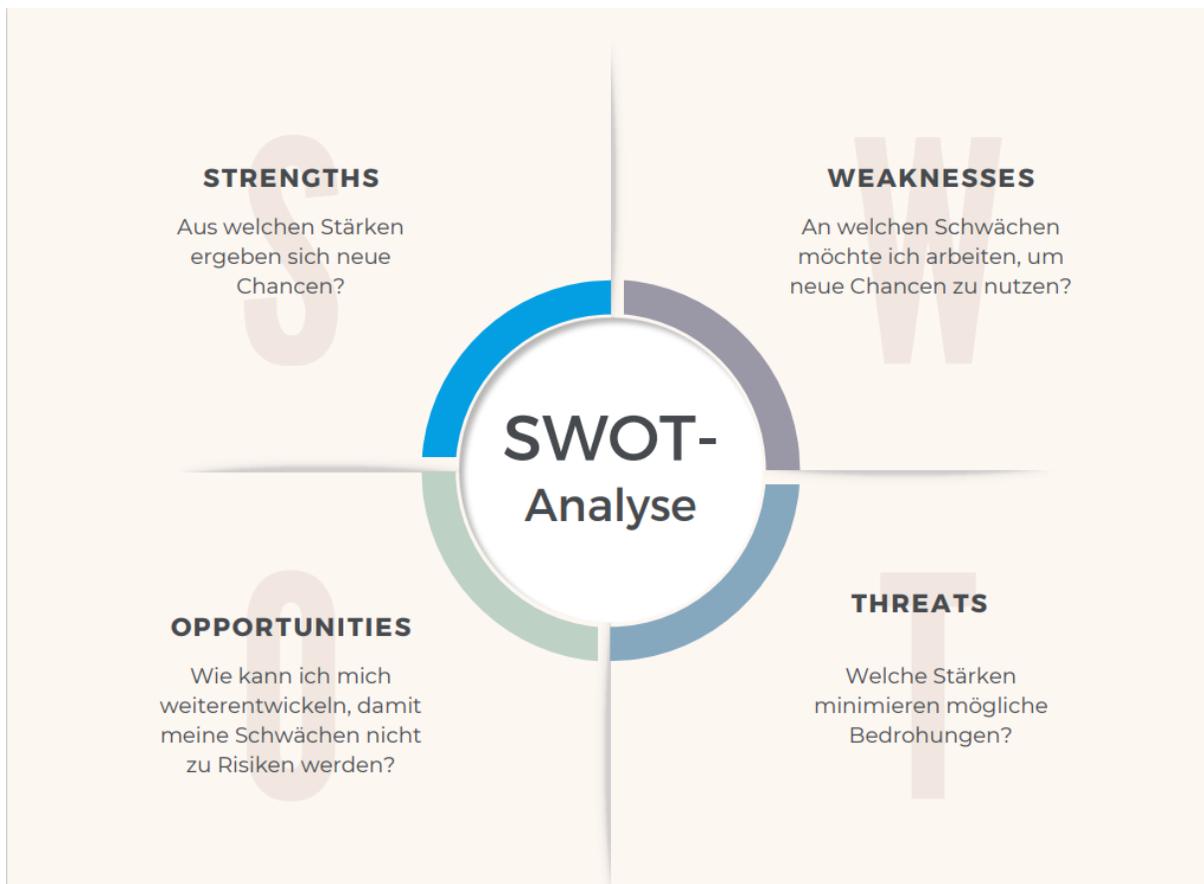


Abbildung 2 – SWOT-Analyse (eigene Darstellung)

4.5.4 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:

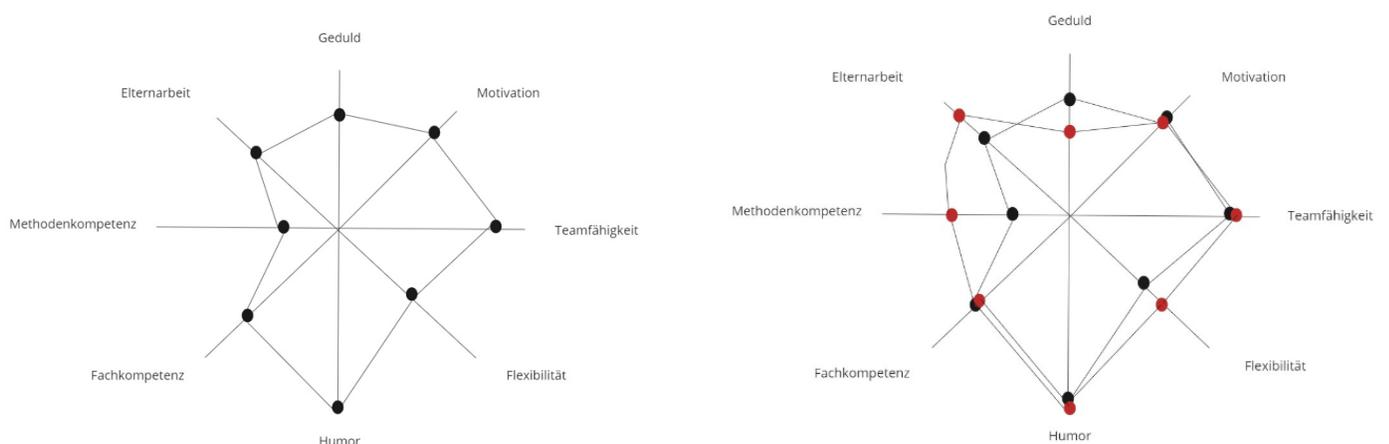


Abbildung 3 – Spinnwebanalyse (eigene Darstellung)

4.5.5 Reflexionsprotokoll/Logbuch/Tagebuch/Journal

Im Sinne einer Weiterentwicklung und Professionalisierung empfiehlt es sich, das eigene Lernen, die eigenen Erfolge und Herausforderungen in knapper Form schriftlich festzuhalten, um Erkenntnisse/Fragen/etc. sowohl für die unmittelbar folgende als auch für eine spätere Unterrichtsgestaltung verwerten zu können.

Dokumentiert wird:

- Gelungenes
- Stimmung, Lernatmosphäre
- Schüler*innenreaktionen
- unerwartete Situationen
- eigene Emotionen

4.5.6 One Minute Paper

Die Mentees schreiben eine Minute lang ihre wichtigsten Gedanken, Erkenntnisse und offene Fragen zu einer Themenstellung auf. Dies kann zu Beginn oder am Ende eines Reflexionsgesprächs durchgeführt werden.

Mögliche Impulsfragen:

- Was lief heute besonders erfreulich und warum?
- Welche Schüler*innenreaktionen haben mich heute überrascht?
- Was empfand ich als herausfordernd und warum?
- Was waren heute die wichtigsten Lerninhalte?
- Was haben die Schüler*innen noch nicht verstanden und warum?
- Was hätte ich mir anders gewünscht?
- Welche Erkenntnisse nehme ich aus der heutigen Besprechung mit?

Eine Variante des One Minute Papers ist der Gedankenblitz (Brain Dump). Zwei Minuten lang wird alles, was zu der vorausgegangenen Unterrichtsstunde durch Kopf geht, völlig ungefiltert aufgeschrieben. Im Anschluss daran werden ein bis zwei Gedanken markiert, die die*den Mentee besonders beschäftigen. Diese werden im gemeinsamen Gespräch aufgegriffen.

4.5.7 Kurzreflexion 3 – 2 – 1

Diese kurze Variante eignet sich als klarer Rückblick und fördert die Selbstwahrnehmung sowie die Handlungsorientierung. Eine mögliche Vorlage dazu befindet sich im Anhang.

- 3 Dinge, die gut liefen, um Ressourcen zu stärken und Positives sichtbar zu machen
- 2 Herausforderungen, um Lernfelder zu benennen und zu bearbeiten
- 1 Vorsatz für das nächste Mal, um konkrete, umsetzbare Handlungen abzuleiten

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 Feedbackkultur. 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 und reichen von der gegenseitigen Unterstützung bei der Weiterentwicklung der eigenen Unterrichtspraxis über das Kennenlernen neuer Methoden und Perspektiven bis hin zur Förderung einer offenen Feedback- und Reflexionskultur im Kollegium. Hospitationen 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*innen- 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 der digitalen Arbeits- und Lernplattform IQES-online verwiesen.⁵

5.3 Möglicher Ablauf einer kollegialen Hospitation

Eine kollegiale Hospitation kann in verschiedenen Konstellationen stattfinden:

- Die beginnende Lehrperson hospitiert bei der Mentorin*beim Mentor.
- Die beginnende Lehrperson hospitiert einem Kollegen*einer Kollegin.
- 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 0 – Vorphase: Die Vorphase einer Hospitation ist entscheidend für den späteren Verlauf und die Qualität des Austauschs. Sie dient nicht nur der organisatorischen Klärung, sondern vor allem dem Aufbau eines vertrauensvollen Settings. Beziehungsgestaltung und Vertrauensbildung stehen dabei im Vordergrund, da Hospitationen immer auch mit einem Moment der Verletzlichkeit verbunden sind: Zwar wird dieselbe Unterrichtseinheit gemeinsam erlebt, doch in

⁵ IQES – Kompetenz für Schulen (iqesonline.net)

verschiedenen Rollen und jede*r erinnert sich an unterschiedliche Aspekte und nimmt Verschiedenes wahr. Diese Asymmetrie des Wissens kann die Beziehung belasten, wenn sie nicht bewusst reflektiert wird.

Deshalb erscheint es wichtig, die Bereitschaft zum kollegialen Lernen zu betonen und klare Vereinbarungen innerhalb der Lerngemeinschaft zu treffen. Der Fokus liegt dabei nicht auf einer Beurteilung der Lehrperson, sondern auf gegenseitiger Unterstützung in der Erforschung und Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts. Dabei soll die Außenperspektive bewusst genutzt werden, um zu neuen Einsichten zu gelangen und neue Erkenntnisse zu gewinnen.

Die Vorphase umfasst Überlegungen wie: Wird die Hospitation angekündigt oder unangekündigt stattfinden? Welche Vor- und Nachteile ergeben sich dadurch? Wie wird die kollegiale Hospitation gestaltet, sodass sich beide Seiten wohlfühlen? Ein Vorgespräch schafft hier Transparenz und legt den Grundstein für eine wertschätzende und lernorientierte Zusammenarbeit.

Phase 1 – Systematische Vorbereitung/Vorgespräch: In einem gemeinsamen Vorgespräch 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?
- 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. Methoden der Protokollierung werden in Kapitel 5.4 vorgestellt. Konkrete 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 die hospitierte Lehrperson, um ihren Eindruck in Worte zu fassen. Die Gesprächsleitung notiert mit, hört aufmerksam zu, paraphrasiert und 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 konkrete Beobachtungsraster 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 diese 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?
- Welche Fachbegriffe werden verwendet?
- Welche Signale nutzt die Lehrperson, um Ruhe einzufordern oder Aufmerksamkeit herzustellen?
- Welche Momente der Bestärkung, Ermutigung, etc. sind sichtbar/hörbar?

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

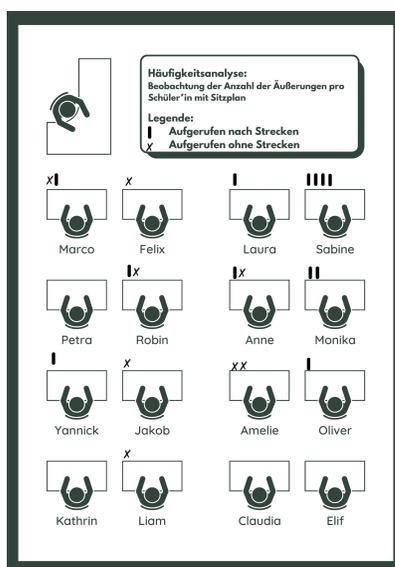


Abbildung 4 – Strichliste zur Anzahl der Äußerungen pro Schüler*in (eigene Darstellung)

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

Die Lehrperson sagt „Also“.	
-----------------------------	--

Die Lehrperson sagt „Ähm“.	
Die Lehrperson sagt „So“.	

Tabelle 1: Beobachtung der Lehrer*innen-Sprache mit Items (eigene Darstellung)

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.

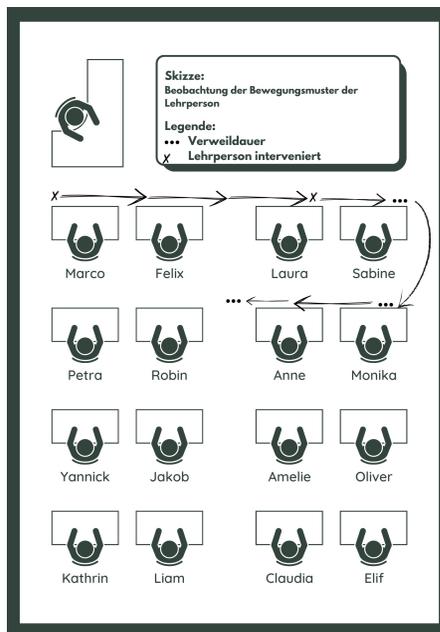


Abbildung 5 – Skizze zur Bewegung der Lehrperson im Klassenzimmer (eigene Darstellung)

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 (Buhren, 2015). 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 Feedbacknehmerin*des Feedbacknehmers ausgelöst wurden
- Vermeidung von Ratschlägen, Tipps, Verbesserungsvorschlägen, Verallgemeinerungen
- bewusste Dosierung (nicht zu viel auf einmal ansprechen)
- einladende, anregende, offene Fragen stellen, die zur Selbstreflexion anregen ⇒ wer fragt, führt das Gespräch
- Bezug auf die fachliche und professionelle Kompetenz, nicht auf die Persönlichkeit

- Informationen über individuelle Fortschritte
- Prozessorientierung, sodass Informationen über individuelle Fortschritte einfließen

Als Feedbacknehmer*in ist folgende Haltung Voraussetzung:

- Feedback als Lernchance
- Haltung des Annehmens, der Bereitschaft (Ampel auf Grün schalten)
- Verständnisfragen stellen bei Unklarheit
- eigene Gefühle und Wahrnehmungen äußern
- Eigenverantwortung übernehmen
- 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).

Feedback soll als etwas Dialogisches verstanden werden und steht in enger Wechselwirkung mit Reflexion. Der Dialog führt zu weiterführenden Gedanken, macht Ziele bzw. mögliche nächste Schritte sichtbar sowie implizites Wissen explizit.

Der Begriff Feedback meint im Sinne Hatties (2018) stets drei Perspektiven: *Feed-Back*, *Feed-Up* and *Feed-Forward*. In Anlehnung an Haag & Götz (2024) können diese Perspektiven für den Mentoring-Prozess folgendermaßen beschrieben werden: Mentor*innen geben ihren Mentees *Feed-Back* zu deren bisherigen Leistungen und Verhaltensweisen und unterstützen diese, die eigenen Stärken und das Verbesserungspotential zu erkennen. Mentor*innen geben ihren Mentees *Feed-Up*, um die Anforderungen und Erwartungen für bevorstehende Aufgaben oder Ziele zu klären. Dadurch können sich Mentees auf Zielvorgaben besser einstellen und vorbereiten. Mentor*innen geben ihren Mentees *Feed-Forward*, um zukünftige Aufgaben erfolgreicher zu bewältigen und unterstützen damit gleichzeitig die langfristige Entwicklung und Verbesserung der Fähigkeiten der Mentees.

Zur Unterstützung dieses Prozesses steht das Feedback-Tool des Ministeriums zur Verfügung, welches Qualitätskriterien zur Verfügung stellt und in Kapitel 7 näher dargestellt wird.

6.3 Ausgewählte Rückmeldetools

Um Mentees zielgerichtet und kriteriengeleitet Feedback zu erteilen, gibt es eine Vielzahl an Feedbackinstrumenten. 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. Mögliche Satzanfänge, um konkrete Rückmeldungen zu Stärken sowie positive Eindrücke zu verbalisieren:

- Besonders positiv aufgefallen ist mir ...
- Eine deiner Stärken liegt darin ...
- Ein Moment, der mir besonders im Gedächtnis bleibt, ist ...
- Deine Superkraft ist meiner Wahrnehmung nach ...
- Mit folgenden drei Wörtern würde ich deine Lehrer*innenpersönlichkeit beschreiben ...
- Du kannst stolz auf dich sein, weil ...
- Es war für mich sehr inspirierend, als du...
- Du beeindruckst durch deine ...
- Ich habe beobachtet, wie deine Schüler*innen besonders von ... profitiert haben.
- Deine Art zu ... hat die Lernatmosphäre positiv beeinflusst.
- Wenn ich an deine Einheit denke, nehme ich für meine eigene Unterrichtspraxis folgende Idee mit...

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).

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

In die Zielscheibe 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-Online⁶.

⁶ [IQES Feedback-Methoden](#)

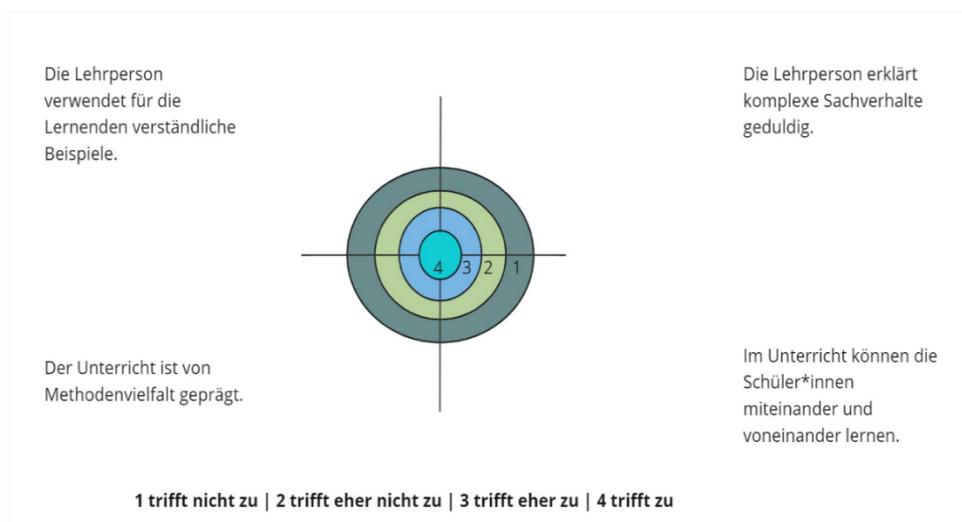


Abbildung 7 – Zielscheibe (eigene Darstellung)

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.

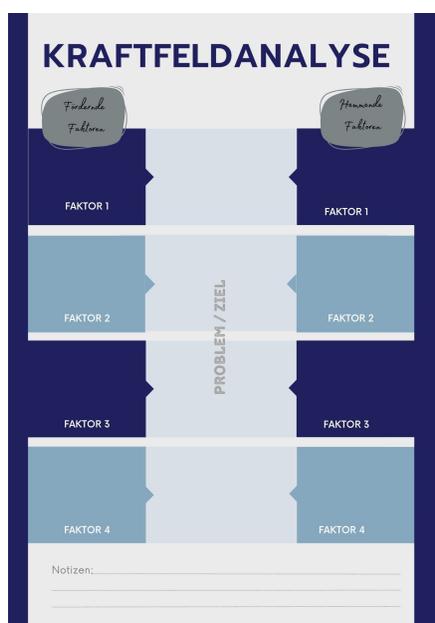


Abbildung 8 – Kraftfeldanalyse (eigene Darstellung)

6.3.6 AMPP-Methode

Diese Methode hilft durch aktives Zuhören in vier Schritten die Sichtweise des Gegenübers zu erfahren und kann bei heiklen Situationen die Vertrauensbasis stärken.

A = Ask (Fragen): Frage nach der Sichtweise des Gegenübers

M = Mirror (Spiegeln): Emotionen benennen, um Unsicherheiten zu begegnen

P = Paraphrasieren: Wiedergabe des Gehörten in eigenen Worten

P = Prime (Anregen): das Gegenüber ermutigen

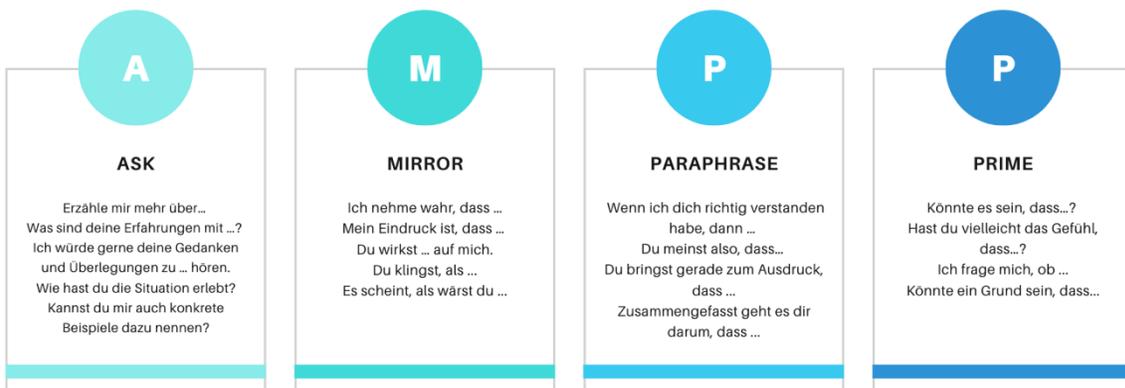


Abbildung 9 - AMPP-Methode (eigene Darstellung)

7. Dokumentation

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

Rumi

7.1 Theoretische Grundlegung

Für eine gelingende Begleitung ist es sinnvoll, klare Kriterien für die Dokumentation des Mentoring-Prozesses zu definieren. Diese Kriterien strukturieren Reflexion, erleichtern die Zielerreichung und tragen zur Qualitätssicherung bei. Dokumentation schafft zudem Nachvollziehbarkeit und Transparenz, was den Prozess optimiert. Durch kriteriengeleitete Reflexion stärken Mentees wie Mentor*innen ihr Bewusstsein für Entwicklungsfortschritte und können gezielt an Herausforderungen arbeiten.

Während Mentoratspersonen ursprünglich verpflichtet waren, ein Gutachten über die Vertragslehrperson in der Induktionsphase zu verfassen, besteht diese Aufgabe aktuell nicht mehr. Stattdessen sind sie angehalten, die im Mentoring-Prozess gesetzten Maßnahmen in knapper Form zu dokumentieren und Aufzeichnungen zu einzelnen Aspekten der Leistungen der Vertragslehrperson zu führen. Diese Dokumentation dient als Grundlage für die Rücksprache mit der Schulleitung im Rahmen der Erstellung des Berichts über den Verwendungserfolg. Zu diesem Zweck stellte das BMBWF mit Erlass BMBWF-712/0029-II/12/2019 entsprechende Dokumente bereit (Erlass BMBWF 2022-0.724.518 vom 21. Oktober 2022). Im Februar 2025 folgte ein neuer Erlass (I-137/349-2025). Bezugnehmend auf den Erlass vom 28. Oktober 2022 (GZ I-137/305-2022) wurden aktualisierte, vom BMBWF bereitgestellte Dokumente zur Unterstützung des Mentorings übermittelt:

- Handreichung „Mentoringprogramm an Schulen in der Induktionsphase“: Überblicksinformation für Schulleitungen, Mentor*innen und Lehrpersonen in der Induktionsphase.
- Excel „Feedback-Tool Mentoring“ als bearbeitbare Vorlage für regelmäßige Feedbackgespräche: Die Gliederung bietet Orientierung für einen strukturierten Blick auf die Anforderungen an Vertragslehrpersonen. Mentor*innen nehmen ihre Einschätzung bedürfnisorientiert und im Kontext der individuellen Rahmenbedingungen vor. Es besteht kein Anspruch auf vollständige Realisierung aller Aspekte.
- Bericht der Schulleitung über den Verwendungserfolg der Vertragslehrperson in der Induktionsphase (§ 39 Abs. 3 und 4 VBG)

Das Feedback-Tool des BMBWF bietet einen Rahmen, in dem Vertragslehrperson und Mentor*in in dreimonatigen Abständen – so die Empfehlung – die Entwicklung des Mentee kriteriengeleitet einschätzen können. Es umfasst die zentralen Aufgaben einer Vertragslehrperson in der Induktionsphase und formuliert Qualitätskriterien. Regelmäßige, kriteriengeleitete Vernetzungs- und Beratungsgespräche erhöhen Transparenz und Systematik im Mentoring-Prozess und unterstützen den Austausch mit der Schulleitung.

Das Tool ist als stärkenorientiertes Reflexionsinstrument konzipiert. Es dient zugleich als Referenz, Dokumentationsgrundlage und Orientierungshilfe. Kriterien – wie sie in der Excel-Vorlage aufscheinen – helfen, beobachtete und nicht-beobachtete Aspekte des beruflichen Handelns sprachlich zu fassen. Dabei gilt: Lehrer*innenkompetenz bedeutet nicht die maximale Ausprägung aller Merkmale. Schwächen in einem Bereich können durch Stärken in anderen kompensiert werden (Zeilinger & Dammerer, 2022a). Das Dokument ist daher nicht als starres Regelwerk, sondern als Grundlage für einen transparenten, dialogischen Austausch zu verstehen. Ergänzend zur dreistufigen Feedbackskala (bereits über den Erwartungen – im Erwartungsbereich – unter den Erwartungen) besteht die Möglichkeit, einzelne Bereiche als (noch) nicht beobachtet zu kennzeichnen oder offen zu lassen. Zudem enthält das Tool Raum für qualitative Rückmeldungen und abgeleitete Maßnahmen. Im Sinne einer ressourcen- und stärkenorientierten Mentoring-Haltung empfiehlt es sich, Vereinbarungen und Ziele auch dann zu formulieren, wenn die Leistungen im oder über dem Erwartungsbereich liegen. Mentoring ist als professionsspezifisch-reflexive Begleitung zu verstehen, die wertfreie Entwicklungsräume (Kraler, 2008) eröffnet. Auch gelingendes Lehrer*innenhandeln soll sichtbar gemacht und weiterentwickelt werden. Das Feedback-Tool soll Mentor*innen dazu anregen, Erfolge zu verbalisieren und so selbstgesteuerte Lernprozesse bei den Mentees anzustoßen.

Die Gliederung des Feedback-Tools orientiert sich an den Qualitätsdimensionen des Berufsbilds für Lehrerinnen und Lehrer, das den Soll-Zustand anhand von vier Handlungsräumen beschreibt und hier als weiterführende Bezugsquelle empfohlen wird⁷.

Darüber hinaus erscheint es sinnvoll, auch Hospitationen sowie Beratungs- und Vernetzungstreffen mit der Schulleitung zu dokumentieren, um den Mentoring-Prozess umfassend abzubilden.

Da Mentor*innen angehalten sind, die Leistungen der Vertragslehrpersonen in der Induktionsphase zu dokumentieren, wird nachfolgend ein Kriterienkatalog vorgeschlagen, der als Grundlage für kriteriengeleitete Rückmeldungen dienen kann. Welche Aspekte je Item konkret rückgemeldet und begründet werden, hängt von der individuellen Beratungssituation ab. Die angebotenen Aspekte sollen Mentor*innen bei der sprachlichen Erfassung beobachteter und nicht-beobachteter Phänomene des Unterrichtshandelns (Zeilinger & Dammerer, 2022a) unterstützen, fachsprachliches Feedback erleichtern und ein differenziertes Repertoire an Rückmeldungen eröffnen.

Fragen zur Selbstreflexion:

*Wie verwende ich in meiner Tätigkeit als Mentor*in das angebotene Feedback-Tool?*

Welche Rolle nimmt dabei die Schulleitung ein?

Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit mit der Schulleitung im Rahmen der Vernetzungs- und Beratungsveranstaltungen. Welche Erwartungen habe ich an sie?

Wo brauche ich Unterstützung?

⁷ [Berufsbild für Lehrerinnen und Lehrer](#)

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 Lehrer*innenarbeit zu fällen?*

Lehrperson spüren die Qualitätsanforderungen an den eigenen 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 (Zeilinger, 2021).

7.3 Feedback-Tool Mentoring

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 (Zeilinger 2021; Zeilinger & Dammerer, 2022ab). Aus den im Feedback-Tool⁸ angebotenen Qualitätsdimensionen

⁸ [Feedback-Tool für Mentor*innen](#)

und -kriterien lassen sich Items ableiten, die nicht allumfassend, sondern vielmehr als Anregung zu verstehen sind, 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. Die Qualitätsbereiche sind sehr breit gefasst und beinhalten teilweise eine Vielzahl an Begrifflichkeiten. Durch die Operationalisierung wird der Versuch unternommen, diese Bereiche zu konkretisieren. Mentor*innen begleiten beginnende Lehrpersonen bei der Entwicklung ihrer individuellen Lehrer*innen-Handschrift. Diese Individualität stellt eine wertvolle Ressource dar, die im Mentoring im Einklang mit Qualitätskriterien sichtbar gemacht und gestärkt wird.

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 greifbar zu machen, finden sich im Anschluss zu jedem Unterpunkt konkrete Items, die bei der Klassifizierung förderlich sein können.

Das in der ersten Version des Handbuches (Ziegler et al., 2023) vorgestellte Instrument zur Dokumentation der Mentoring-Aktivitäten kann in Verbindung mit dieser überarbeiteten Ausgabe verwendet werden. Es ergänzt die nun erweiterten Inhalte und bietet Mentorinnen und Mentoren eine praxistaugliche Unterstützung im Alltag.

Die Kriterien der Items 7.3.1.1, 7.3.1.2, 7.3.1.3, 7.3.2.1 und 7.3.2.2 wurden im Rahmen einer schriftlichen Befragung von Mentor*innen in Ausbildung innerhalb ihres außerordentlichen Masterstudiums operationalisiert und im Anschluss einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen. Insgesamt nahmen 28 Mentor*innen unterschiedlicher Schularten an der Erhebung teil. Sie wurden gebeten zu konkretisieren, welche Aspekte sie bei der Einschätzung des jeweiligen Qualitätskriteriums berücksichtigen und dokumentieren würden. Darüber hinaus sollten sie angeben, an welchen beobachtbaren Verhaltensweisen sie erkennen würden, dass die Vertragslehrperson in diesem Bereich professionelles pädagogisches Handeln erfolgreich unter Beweis stellt bzw. in welchen Indikatoren sich noch Entwicklungsbedarfe manifestieren. Zur Erhöhung der Auswertungsgüte wurde im Sinne der Intercoder-Reliabilität die Erstkodierung durch eine zweite Kodiererin überprüft und erneut durchgeführt.

Alle anderen hier zusammengefassten Erläuterungen zu Items sind eine gekürzte und neu strukturierte Zusammenfassung aus Zeilinger (2021) und Zeilinger und Dammerer (2022a, 2022b).⁹

⁹ 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.

7.3.1 Qualitätsdimension 1 – Der Berufseinstieg als besondere Herausforderung

Die Vertragslehrperson bearbeitet die spezifischen Anforderungen im Berufseinstieg und ...

7.3.1.1. ... reflektiert regelmäßig eigene berufliche Vorstellungen, Ideale, Ressourcen und persönliche Ansprüche im Hinblick auf die Anforderungen des Berufs.

- Die Lehrperson erkennt, dass berufliche Entwicklung ein kontinuierlicher Prozess ist, und betrachtet sowohl Erfolge als auch Misserfolge als Lernchancen sowie integralen Bestandteil ihres beruflichen Wachstums.
- Die Lehrperson zeigt Bereitschaft, die eigene Komfortzone zu verlassen und neue Methoden oder Unterrichtssequenzen zu erproben.
- Fort- und Weiterbildungsangebote (z. B. SCHILF, SCHÜLF, Seminare) werden aktiv genutzt, wobei die Lehrperson ihre Zielsetzungen realistisch priorisiert, um Überlastung zu vermeiden.
- Die Lehrperson reflektiert die Wirksamkeit eigener Maßnahmen, benennt Entwicklungsfelder und leitet daraus konkrete Handlungsstrategien ab.
- Die Lehrperson kann klar definierte Ziele für den Unterricht und die persönliche Entwicklung benennen, regelmäßig prüfen, eigenständig darauf hinarbeiten und bei Bedarf anpassen.
- Effektives Zeitmanagement wird bewusst eingesetzt, um Unterricht, Vor- und Nachbereitung sowie Erholungsphasen in Balance zu halten.
- Eigene Belastungsgrenzen werden erkannt und mit vorhandenen Ressourcen wird sorgsam umgegangen.
- Regelmäßige Selbstreflexion findet statt, sowohl mündlich im Austausch mit Mentor*innen und Kolleg*innen als auch schriftlich, z. B. in Form eines Lerntagebuchs.
- Reflexion bezieht sich sowohl auf fachliche und organisatorische Aspekte des Unterrichts als auch auf persönliche Vorstellungen und Ideale.
- Die Lehrperson entwickelt ein realistisches berufliches Selbstbild und passt Idealvorstellungen an schulische Rahmenbedingungen an.
- Spannungsfelder zwischen persönlichen Überzeugungen und institutionellen Gegebenheiten werden erkannt und aktiv bearbeitet.

7.3.1.2. ... nimmt Feedback zu ihrer eigenen Rolle und ihrer individuellen Entwicklung aktiv an und setzt dieses auch um.

- Die Lehrperson bringt sich aktiv in Vernetzungs- und Beratungsgespräche ein, stellt gezielte Nachfragen, erkundigt sich nach konkreten Beispielen, dokumentiert zentrale Punkte und zeigt Offenheit gegenüber Rückmeldungen.
- In Gesprächen reflektiert die Lehrperson gemeinsam mit der Mentoratsperson über gewonnene Erkenntnisse und beobachtete Entwicklungen.
- Feedback wird nicht nur angenommen, sondern aktiv eingefordert – etwa nach Unterrichtsbeobachtungen, Gesprächen mit Erziehungsberechtigten oder bei spezifischen

Anliegen, und dient als Grundlage, um daraus Ziele für die eigene Weiterentwicklung abzuleiten.

- Eine defensive Haltung bleibt aus; stattdessen zeigt sich ein ausgeprägtes Interesse an unterschiedlichen Perspektiven.
- Lernfortschritte werden sichtbar durch gezielte Reflexion, konkrete Berichte über umgesetzte Änderungen sowie durch eine aktive Auseinandersetzung mit bisherigen Erfahrungen.
- Vertrauen und eine tragfähige Beziehungsgestaltung ermöglichen es der Lehrperson, eigene Unsicherheiten anzusprechen und offen mit Herausforderungen und Lernfeldern umzugehen.
- Gemeinsam formulierte und verschriftlichte Vereinbarungen dienen der Sichtbarmachung individueller Fortschritte und bilden die Grundlage für vertiefte Feedbackgespräche.
- Die Perspektive der Schüler*innen wird gezielt einbezogen, insbesondere bei als herausfordernd erlebten Unterrichtsabläufen.
- Erkenntnisse aus Rückmeldungen werden reflektiert in die Unterrichtsplanung und -gestaltung integriert, was zu nachhaltigen Veränderungen im professionellen Handeln führt.
- Nach der Umsetzung von Veränderungen reflektiert die Lehrperson deren Wirksamkeit und passt ihr Handeln entsprechend an.
- Die Lehrperson versteht sich als Teil eines Teams mit geteilter Verantwortung und betrachtet Feedback als Chance zur fachlichen wie persönlichen Weiterentwicklung.
- Die Lehrperson entwickelt eigene Vorschläge und Handlungsstrategien zur individuellen Weiterentwicklung.

7.3.1.3. ... vollzieht den Perspektivenwechsel im Sinne einer identitätsstiftenden Rollenfindung und entwickelt eine authentische berufliche Identität.

- Die Lehrperson trennt klar zwischen ihrer privaten Rolle und ihrer Rolle als Lehrperson und ist sich der damit verbundenen Vorbildfunktion bewusst.
- Die Lehrperson ist durch kompetentes Auftreten und Wirken im Unterricht Vorbild für die Schüler*innen.
- Die Vertragslehrperson entwickelt eine authentische Lehrer*innenpersönlichkeit, deren Auftreten, Sprache und Handeln im Einklang stehen.
- Eigene pädagogische Werte, Haltungen und Überzeugungen werden reflektiert und im Handeln sichtbar umgesetzt.
- Die Lehrperson arbeitet an der Entwicklung eines authentischen pädagogischen Habitus und versteht sich als verantwortungsbewusste*r Gestalter*in von Lernprozessen.
- Die Lehrperson wendet die Standardsprache an und pflegt einen wertschätzenden Ton sowie von Höflichkeit geprägte Umgangsformen mit Schülerinnen und Schülern sowie mit weiteren Personen im Schulhaus.

- Die Lehrperson erkennt und bearbeitet berufliche Spannungsfelder und Antinomien (z. B. Nähe vs. Distanz, Theorie vs. Praxis, Kontrolle vs. Vertrauen, Förderung vs. Fordern) und findet einen stimmigen Umgang damit.
- Die Entwicklung von der* vom Studierenden zur professionellen Lehrperson zeigt sich durch zunehmende Sicherheit, eigenständige Entscheidungsfähigkeit und die bewusste Übernahme von Verantwortung.
- Die Lehrperson verfügt über ein wachsendes Professionsverständnis, das sich an aktuellen fachlichen und gesellschaftlichen Anforderungen orientiert. Forschungsergebnisse, bildungspolitische Entwicklungen und fachliche Trends werden in die eigene Praxis integriert.
- Empathie und professioneller Abstand werden in Balance gehalten, ohne Überanpassung oder Rollenunsicherheit.
- Sprache und Selbstzuschreibungen („meine Klasse“, „mein Unterricht“) zeigen die zunehmende Identifikation mit der professionellen Rolle.

7.3.1.4. ... zeigt Kooperationsbereitschaft und Bereitschaft zur kollegialen Hospitation.

- Die Lehrperson sieht sich als Teil eines professionellen Netzwerks und arbeitet konstruktiv mit Kolleg*innen, Schüler*innen und Erziehungsberechtigten zusammen.
- Die Lehrperson sieht sich als aktives Mitglied des Kollegiums, nicht als Einzelkämpfer*in, und zeigt Eigeninitiative.
- 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.
- Die Lehrperson 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 sowie die Bereitschaft zur Reflexion und legt eigene Fragen und Unsicherheiten in der Gemeinschaft offen.
- Kollegiale Hospitationen werden als Lernchance genutzt. Feedback wird offen angenommen und reflektiert.

- Die Lehrperson ist bereit, bei Kolleginnen und Kollegen zu hospitieren, um Einblicke in unterschiedliche Unterrichtsformen zu gewinnen, gemeinsam über Unterrichtsprozesse zu reflektieren und die eigene Praxis weiterzuentwickeln.
- Die Lehrperson ist offen für regelmäßige Hospitationen im eigenen Unterricht, formuliert gezielt Beobachtungsanliegen und nimmt Feedback an.
- Die Lehrperson bespricht die in ihrem Unterricht durchgeführten Hospitationen in einem darauffolgenden Feedbackgespräch mit der Mentorin bzw. dem Mentor.
- Die Lehrperson bringt eigene Ideen und Expertise ein und bietet Hilfe an.

7.3.1.5. ... übernimmt Verantwortung in der Institution Schule und trägt konstruktiv zur Schulgemeinschaft bei.

- 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 übernimmt aktiv Verantwortung für ihren Unterricht, ihre Klasse(n) und die Zusammenarbeit im Kollegium sowie mit der Schulleitung.
- Pädagogische Entscheidungen werden begründet und zielgerichtet getroffen. Routinen und Abläufe werden bewusst gestaltet.
- Die Lehrperson kennt die Verhaltensvereinbarungen sowie die Haus- und Schulordnung und hält sich auch selbst an diese.
- Gemeinsame schulische Entscheidungen werden nicht nur ausgeführt, sondern aktiv gestaltet. Die Lehrperson sieht sich als Mitgestalter*in von Schule und Unterricht.
- Die Lehrperson ist innovativ hinsichtlich Schulentwicklung und Schulqualität und zeigt Eigeninitiative durch das Einbringen eigener Ideen und Vorschläge.
- 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 bei der Planung und Gestaltung von schulischen Projekten und Veranstaltungen mit und zeigt Eigenständigkeit, Engagement und Verlässlichkeit bei der Planung und Organisation.
- Die Lehrperson nimmt im Rahmen der Dienstpflicht aktiv an pädagogischen, schulprofilspezifischen und fachgruppenorientierten Konferenzen teil.
- Die Lehrperson beginnt und beendet die Unterrichtsstunde pünktlich und erscheint zeitgerecht zu Dienstpflichten wie Konferenzen oder Aufsichtspflichten.
- Die Lehrperson erledigt schulische Aufgaben termingerecht und verlässlich.
- Die Lehrperson nimmt aktiv, bereitwillig, regelmäßig und zuverlässig an Dienst- oder Teambesprechungen und Arbeitsgruppensitzungen teil.
- Absprachen, Vereinbarungen und Regeln im Schulteam werden eingehalten und aktiv mitgestaltet.

- Die Lehrperson setzt bei Verstößen gegen Verhaltensvereinbarungen entsprechende Konsequenzen und setzt angekündigte Konsequenzen um.

7.3.1.6. ... zeigt in Gesprächen Diskurs-, Reflexions- 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, 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.

7.3.1.7. ... nimmt an Vernetzungs- und Beratungsveranstaltungen und gegebenenfalls an einem durch die Pädagogischen Hochschulen angebotenen Coaching teil.

Die Teilnahme an den Vernetzungs- und Beratungsveranstaltungen ist Teil der Dienstpflicht und bietet zugleich eine wertvolle Gelegenheit zum Austausch, zur Unterstützung und zur persönlichen und beruflichen Weiterentwicklung. Die Lehrperson zeigt Motivation zur Teilnahme an Coaching-Angeboten und nutzt diese als Chance zur Professionalisierung.

Die Pädagogischen Hochschulen bieten für Lehrpersonen, die die Induktionsphase absolvieren, und für Lehrpersonen in den ersten Dienstjahren Peer Mentoring und Coaching Veranstaltungen an. Dieses Angebot richtet sich an Lehrpersonen im verfrühten Berufseinstieg (noch kein Studienabschluss), im Quereinstieg/mit Sondervertrag oder im regulären Berufseinstieg mit abgeschlossenem BA oder MA Abschluss Lehramt. Die Veranstaltungen zielen darauf ab, die Vernetzung neuer Lehrpersonen zu fördern, gemeinsame Reflexionsräume zu öffnen und anlassbezogenen Austausch in der professionellen Lerngemeinschaft zu ermöglichen. Dieses Lehrveranstaltungsangebot bietet eine strukturierte Plattform, um neue Lehrpersonen in ihrer beruflichen und persönlichen Entwicklung zu unterstützen und anwendungsorientierte Lösungsräume für den schulischen Alltag zu eröffnen. Jedes digitale Treffen richtet sich an eine spezifische Zielgruppe und hat einen thematischen Schwerpunkt. Die Teilnehmenden sind eingeladen, auch unabhängig davon all ihre aktuellen Fragen und Anliegen aus der Praxis einzubringen. Erfahrene Mentoratspersonen bieten ihre Expertise an und begleiten diese Treffen, um den nachhaltigen und praxisnahen Erfahrungsaustausch zu fördern und Reflexionsprozesse systematisch anzuleiten. Informationen zu diesem Angebot der PH Niederösterreich finden Sie unter: [Induktion und Berufseinstieg](#)

7.3.1.8. ... absolvierte die Einführungsveranstaltungen/Begleitlehrveranstaltungen an der Pädagogischen Hochschule.

Zu Beginn des Dienstverhältnisses absolvieren Vertragslehrpersonen verpflichtend Einführungs- bzw. Begleitlehrveranstaltungen an der jeweiligen Pädagogischen Hochschule. Diese umfassen unter anderem die Themenbereiche Recht, Strukturen des Schulwesens, Professionsbewusstsein, Kommunikation sowie Organisationsfeld Schule. Die Teilnahme erfolgt – je nach Anstellungsdatum – entweder im Rahmen der Induktionswoche im August oder im Jahresprogramm. Die Teilnahme an den Einführungsveranstaltungen ist der Schulleitung mittels Teilnahmebestätigungen nachzuweisen.

7.3.2 Qualitätsdimension 2 – Sich und das eigene Handeln entwickeln

Die Vertragslehrperson ...

7.3.2.1. ... gestaltet ihren eigenen Berufsweg aktiv entlang der persönlichen Stärken und Interessen.

- Die Lehrperson kennt ihre fachlichen, methodischen, sozialen und persönlichen Stärken und benennt diese klar.
- Eigene Stärken und Interessen werden gezielt in Unterricht, in Projekte, im Rahmen unterrichtlicher Aktivitäten und Schulgemeinschaft eingebracht (z. B. Musikgestaltung bei Schulveranstaltungen, Leitung von Arbeitsgruppen, Einsatz digitaler Tools).
- Die Lehrperson besitzt eine realistische Selbsteinschätzung und reflektiert ihre Kompetenzen regelmäßig.
- Entwicklungsfelder werden erkannt und benannt sowie im weiteren Professionalisierungsprozess berücksichtigt.
- Unterrichtsgestaltung, Materialien und Methoden tragen eine individuelle Handschrift, die die Persönlichkeit und Fachkompetenz der Lehrperson widerspiegelt.
- Schüler*innen profitieren von den spezifischen Fähigkeiten der Lehrperson, die motivierend und begeisternd wirken.
- Die Lehrperson übernimmt proaktiv Aufgaben im Schulalltag, die den eigenen Kompetenzen entsprechen (z. B. Projektleitungen, Kustodiate, Organisation von Veranstaltungen).
- Fort- und Weiterbildungsangebote werden gezielt entsprechend der eigenen Stärken und Interessen ausgewählt. Erlerntes aus Fort- und Weiterbildungen wird in die Praxis transferiert und im Kollegium geteilt.
- Die Lehrperson verfolgt langfristige Entwicklungsziele, strebt Qualifizierung in einem Fachgebiet an und wählt entsprechende Professionalisierungsmaßnahmen.
- Veränderungen im professionellen Handeln werden deutlich beispielsweise durch Modifikation von Routinen, Einsatz neuer Methoden oder Anpassung der Kommunikation.

7.3.2.2. *...holt sich regelmäßige Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern, Erziehungsberechtigten, Schulleitung und Kollegium, pflegt inner- und außerschulischen Austausch über gute fachliche, pädagogische und moderne (digitalunterstützte) didaktische Praxis und bezieht dies in die eigene Weiterentwicklung mit ein.*

- Die Lehrperson nutzt regelmäßig analoge und/oder digitale Feedbackmethoden (z. B. Fragebögen, Blitzlichtrunden, digitale Tools wie IQES, Mentimeter, Padlet), um Rückmeldungen von Schüler*innen, Erziehungsberechtigten, Kolleg*innen und Schulleitung einzuholen.
- Die Lehrperson zeigt Offenheit für konstruktive Kritik aus allen Beteiligungsgruppen. Rückmeldungen werden offen und wertschätzend angenommen, ohne sie als persönliche Kritik zu interpretieren.
- Die Lehrperson fördert im Unterrichtsgeschehen eine Feedbackkultur, holt Feedback von Erziehungsberechtigten, Schülerinnen und Schülern, Lehrenden sowie der Mentoratsperson ein und gibt auch selbst konstruktives Feedback an die Mentoratsperson.
- Die Lehrperson dokumentiert Rückmeldungen systematisch (z. B. Reflexionstagebuch) und formuliert daraus konkrete Entwicklungsziele.
- Ergebnisse aus Feedbackverfahren werden reflektiert, mit den Beteiligten besprochen und in konkrete Unterrichts Anpassungen umgesetzt. Feedbackimpulse führen zu beobachtbarer Weiterentwicklung in Unterrichtsgestaltung, Methodenvielfalt und Kommunikation.
- Die Lehrperson erkennt durch Feedback eigene Stärken, Fortschritte und Lernfelder und kann diese benennen, dokumentieren und gezielt in zukünftige Unterrichtsplanung und -gestaltung integrieren.
- Veränderungen im Unterrichtsablauf oder in der Methodenauswahl werden transparent kommuniziert, sodass Schüler*innen und Kolleg*innen die Wirkung nachvollziehen können.
- Die Lehrperson sucht aktiv kollegiale Hospitationen, bittet gezielt um Rückmeldungen zu einzelnen Unterrichtssequenzen und bringt sich durch eigenes Feedback an Kolleg*innen in den professionellen Austausch ein.
- Die Lehrperson bringt eigene Ideen und erprobte Methoden ins Kollegium ein und lässt sich gleichzeitig vom Erfahrungsschatz anderer inspirieren.
- Die Teilnahme an Fachkonferenzen, Arbeitsgruppen und Teamtreffen wird als Möglichkeit zur Professionalisierung genutzt.
- Die Lehrperson pflegt einen kontinuierlichen Austausch mit Erziehungsberechtigten, z.B. über Elternsprechtage, KEL-Gespräche, Elternbriefe, Kommunikations-Plattformen oder Sprechstunden.
- Rückmeldungen von Schüler*innen und Erziehungsberechtigtem werden ernst genommen, lösungsorientiert diskutiert und in die Planung einbezogen.

7.3.2.3. ...achtet auf das eigene Wohlbefinden und schafft sich einen guten Ausgleich zu herausfordernden Arbeitssituationen.

- Die Lehrperson reflektiert regelmäßig die eigene Belastungssituation und wie die Balance zwischen beruflichen Anforderungen und persönlichen Bedürfnissen gelingt. Sie nimmt Überlastungsanzeichen wahr und passt Coping-Strategien bei Bedarf an.
- Die Lehrperson setzt klare Grenzen zwischen Berufs- und Privatleben und nutzt gezielt Entlastungs- und Entspannungsstrategien.
- Die Lehrperson sucht bei Bedarf aktiv Unterstützung (z. B. im Gespräch mit Kolleg*innen, Schulleitung, Beratungsstellen) und nimmt im Bedarfsfall an Angeboten zur Stressbewältigung oder Resilienzförderung teil.
- Die Lehrperson zeigt Vorbildwirkung, indem sie im Kollegium einen offenen Umgang mit Belastungen und Selbstfürsorge pflegt.
- Die Lehrperson reflektiert regelmäßig ihre Belastungsgrenzen und achtet auf Selbstfürsorge, um langfristig handlungsfähig zu bleiben.

7.3.3 Qualitätsdimension 3 – Schülerinnen und Schüler begleiten & unterstützen

Die Vertragslehrperson ist auch Vorbild und ...

7.3.3.1. ...verbindet Unterrichts- und Förderungszeiten, um im Rahmen der vorhandenen Möglichkeiten eine bestmögliche, individuelle Begleitung der Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen.

- 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 nutzt Synergien am Schulstandort, um vorhandene Ressourcen bestmöglich einzusetzen und die individuelle Förderung der Schüler*innen zu unterstützen.
- Die Lehrperson differenziert bezüglich Lerngelegenheiten und Übungsmaterial, um der Heterogenität und verschiedenen Lerntypen gerecht zu werden. Im Bedarfsfall werden individuelle Förderpläne erstellt.
- Die Lehrperson berücksichtigt die unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden und setzt angemessene Maßnahmen der Förderung, in der differenziertes Lehr- und Lernmaterial zum Einsatz kommt.

- Die Lehrperson holt – zum Beispiel in Form von Lernstandserhebungen – Feedback ein, gibt den Lernenden während der Übungsphasen Rückmeldungen 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).

7.3.3.2. ...erkennt und fördert Talente und Begabungen vorurteilsfrei.

- Die Lehrperson erkennt Talente und Begabungen von Schüler*innen unabhängig von Geschlecht, Herkunft, Sprache, Religion oder sozialem Hintergrund.
- Die Lehrperson schafft ein diskriminierungsfreies Umfeld, in dem Leistungen nicht mit Vorurteilen verknüpft, sondern individuell anerkannt werden.
- Die Lehrperson beobachtet Lern- und Arbeitsprozesse systematisch, um besondere Interessen, Stärken und Potenziale sichtbar zu machen.
- Die Lehrperson bietet vielfältige Gelegenheiten, in denen unterschiedliche Begabungen zum Ausdruck kommen können (z. B. kreative, sportliche, sprachliche, musikalische, digitale oder soziale Aktivitäten).
- Die Lehrperson ermutigt Schüler*innen, ihre Stärken selbstbewusst wahrzunehmen und einzubringen, und würdigt Erfolge wertschätzend.
- Die Lehrperson bietet individuelle Förder- und Forderangebote und differenziert Aufgaben und Materialien, sodass Schüler*innen ihre Talente auf unterschiedlichen Niveaus zeigen und weiterentwickeln können.
- Die Lehrperson arbeitet mit Erziehungsberechtigten und außerschulischen Partnern (z. B. Musikschule, Sportverein, Begabtenförderprogramme) zusammen, um Talente zu unterstützen.
- Die Lehrperson reflektiert regelmäßig eigene Erwartungen und mögliche unbewusste Voreingenommenheit, um Talente und Begabungen tatsächlich vorurteilsfrei wahrzunehmen.
- Die Lehrperson dokumentiert Fördermaßnahmen und überprüft deren Wirkung für die individuelle Weiterentwicklung der Schüler*innen.

7.3.3.3. ...erkennt potentiellen Diskriminierungen (aufgrund Geschlecht, sexueller Orientierung, ethnischer Zugehörigkeit, Herkunft, Erstsprache, Behinderung sowie Religion und Weltanschauung).

- Die Schüler*innen werden als individuelle Persönlichkeiten wahrgenommen und wertgeschätzt, was sich im persönlichen Umgang widerspiegelt.
- Die Lehrperson fördert ein respektvolles Miteinander und thematisiert Vielfalt als Ressource.

- Die Lehrperson sorgt durch einen wertschätzenden und respektvollen Umgang in der Unterrichtsgestaltung für Motivation und ein angenehmes Arbeitsklima.
- Die Lehrperson achtet auf sensible Sprache und reagiert auf abwertende oder stereotype Äußerungen im Unterricht.
- Die Lehrperson greift Probleme zeitnah auf und ist bemüht, die Situation zu ergründen und zu lösen.
- Die Lehrperson führt lösungsorientierte Gespräche mit den Lernenden, hört aktiv zu und spricht beobachtete 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 Schüler*innen 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 Lehrperson verfügt über verschiedene Konfliktlösungsstrategien.
- Die Lehrperson ermutigt die Schüler*innen zur Selbsttätigkeit bei Streitschlichtung.
- Verwendete Unterrichtsmaterialien werden hinsichtlich möglicher Vorurteile oder einseitiger Darstellungen reflektiert und angepasst.

7.3.3.4. ...unterstützt Schülerinnen und Schüler in fordernden Lebenssituationen bei gleichzeitiger Achtsamkeit auf ihre eigenen Grenzen und leitet die Schülerinnen und Schüler zu qualifizierten Beratungssystemen weiter.

- Die Lehrperson nimmt wahr, wenn Schüler*innen sich in herausfordernden Lebenssituationen befinden.
- Die Lehrperson zeigt Empathie, Verständnis und Wertschätzung im Gespräch mit betroffenen Schülerinnen und Schülern.
- Die Lehrperson hört aktiv zu, ohne zu bewerten oder vorschnell Lösungen aufzudrängen.
- Die Lehrperson bietet Unterstützung im Rahmen ihrer pädagogischen Rolle, ohne eigene Grenzen zu überschreiten.
- Die Lehrperson wahrt ihre professionelle Distanz und reflektiert regelmäßig, welche Hilfestellungen sie selbst leisten kann und wo eine Weitervermittlung nötig ist.
- Die Lehrperson kennt schulinterne und externe Beratungssysteme (z. B. Schulpsychologie, Beratungslehrer*innen, Sozialarbeit, Kinder- und Jugendhilfe) und informiert Schüler*innen und/oder Erziehungsberechtigte darüber.
- Die Lehrperson leitet Schüler*innen/Erziehungsberechtigte bei Bedarf aktiv an diese qualifizierten Beratungsstellen weiter und unterstützt den Kontaktaufbau.
- Die Lehrperson dokumentiert besondere Vorkommnisse sachlich und schützt dabei die Vertraulichkeit der betroffenen Schüler*innen.

7.3.3.5. ...bezieht die Erziehungsberechtigten bzw. den Lehrbetrieb in die Verantwortung für die Bildung und Entwicklung der Schülerinnen und Schüler ein.

- Die Lehrperson ist sich der Dreiecksbeziehung des pädagogischen Arbeitsbündnisses (S-E-L) bewusst und führt Gespräche mit Erziehungsberechtigten im Rahmen der Dienstpflicht sowie auch anlassbezogen.
- Die Lehrperson kommuniziert die Leistungsbeurteilungskriterien zu Schulbeginn an die Schüler*innen sowie Erziehungsberechtigte in schriftlicher Form.
- Erwartungen an Bildung und Entwicklung der Schülerin*des Schülers werden transparent gemacht und gemeinsam abgestimmt.
- Die Lehrperson zeigt sich bei der Terminvereinbarung kooperativ, nimmt sich Zeit und definiert im Gespräch Maßnahmen und Ziele.
- Die Lehrperson gibt gegenüber Schülerinnen und Schülern, Erziehungsberechtigten und anderen Lehrpersonen regelmäßig Auskunft über Lernfortschritte, Entwicklungsfelder und Fördermöglichkeiten sowie über Lern-, Leistungs- und Verhaltensprobleme (Bennewitz, 2016).
- Die Lehrperson ermutigt Erziehungsberechtigte bzw. den Lehrbetrieb, Verantwortung aktiv wahrzunehmen und sich unterstützend einzubringen.
- Die Lehrperson bereitet Gespräche, die in der beratenden Funktion geführt werden, sorgfältig 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.

7.3.3.6. ...fördert den positiven Umgang mit Fehlern.

- 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 Schüler*innen 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.
- Die Lehrperson lebt eine positive Fehlerkultur und verfügt über ausreichend Fachkompetenz, um Fehler und deren Potenziale zu erkennen.
- Fehler werden im Unterricht als Lernchance thematisiert und konstruktiv aufgegriffen.
- 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.
- Die Lehrperson reagiert anlassbezogen und unmittelbar auf Fragen, Fehler und unerwartete Situationen.

7.3.3.7. ...fördert demokratische Umgangsformen (Mitgestaltung, Kritikfähigkeit; etc).

- Die Lehrperson ermöglicht die aktive Beteiligung der Schüler*innen, da sie ein Mitplanen des Unterrichts seitens der Lernenden zulässt und die erforderlichen Rahmenbedingungen dafür schafft.
- Die Lehrperson eröffnet Schüler*innen Möglichkeiten zur Mitgestaltung des Unterrichts und des schulischen Zusammenlebens.
- Die Lehrperson fördert demokratische Prinzipien in der Klasse.
- Die Planungen und die Unterrichtsgestaltung orientieren sich an den Interessen und dem Vorwissen der Schüler*innen.
- Die Lehrperson fördert die Kritikfähigkeit der Lernenden und kann auch selbst mit Kritik umgehen. Konstruktive Kritik und unterschiedliche Meinungen werden zugelassen, konstruktiv aufgegriffen und gemeinsam reflektiert.
- Die Lehrperson fördert das Lernen mit- und voneinander.
- Entscheidungsprozesse werden transparent gestaltet und nachvollziehbar begründet.
- Die Lehrperson spricht in einem wertschätzenden und respektvollen Ton mit den Schülerinnen und Schülern und allen weiteren Personen im Schulhaus.
- Die Lehrperson gibt im Rahmen des Unterrichts der Interaktion und dem Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern Zeit und Raum.
- Die Lehrperson erkennt gruppendynamische Prozesse innerhalb der Klasse und lebt Werte in und außerhalb der Klasse vor.
- Die Lehrperson schafft und erhält im Rahmen einer demokratischen Schulkultur durch einen wertschätzenden und respektvollen Umgang und Rituale in der Unterrichtsgestaltung für Motivation und ein angenehmes, lernförderliches Arbeitsklima.

7.3.4. Qualitätsdimension 4 – Lernen und Lehren

Die Vertragslehrperson ist Fachkraft für das Lernen und Lehren und ...

7.3.4.1. ...diagnostiziert und dokumentiert die unterschiedlichen Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler mit den vorhandenen qualifizierten Instrumenten.

- Die Lehrperson kann die soziale Struktur der Klassensituation einschätzen und berücksichtigt diese in der Planung und Gestaltung des Unterrichts.
- Die Lehrperson berücksichtigt in der Wahrnehmung der Klassensituation die Heterogenität der Gruppe sowie die unterschiedlichen Leistungsstände der Lernenden und geht auf individuelle Bedürfnisse ein.
- 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 erhebt systematisch den Lernstand der Schüler*innen mit geeigneten Diagnoseinstrumenten. Ergebnisse der Diagnostik werden nachvollziehbar dokumentiert und in die weitere Unterrichtsplanung einbezogen.
- Die eingesetzten Instrumente werden reflektiert und in Bezug auf ihre Aussagekraft und Eignung geprüft.
- Die Lehrperson beobachtet und erkennt Lernstände, Stärken und Entwicklungsfelder und leitet daraus individuelle Fördermaßnahmen ab.
- Die Lehrperson trägt in der Unterrichtsplanung den individuellen Bedürfnissen der Lernenden Rechnung und setzt Maßnahmen zur individuellen Förderung.

7.3.4.2. ...plant Lernziele und entwickelt kompetenzorientierte lernwirksame Aufgabenstellungen im Team.

- Die Lehrperson kennt den Lehrplan, berücksichtigt die Lehrplanvorgaben, leitet Lernziele daraus ab und setzt diese im Unterricht um.
- 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 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 arbeitet bei der Planung des Unterrichts mit Kolleginnen und Kollegen zusammen. Lernziele werden gemeinsam im Team abgestimmt und transparent formuliert.
- Aufgaben werden im Lehrenden-Team reflektiert und auf ihre Wirksamkeit überprüft.
- Die Lehrperson kann die Vorgehensweise im Hinblick auf die Unterrichtsplanung und -vorbereitung begründen.

7.3.4.3. ...gestaltet analoge und digitale Lernumgebungen, die individuelles und kooperatives Lernen unterstützen und positive soziale Interaktionen anregen, nutzt zudem digitale Lernmanagementsysteme und Lernplattformen für innovative Lehr- und Lernformate und befähigt Schülerinnen und Schüler reflektiert digitale Medien zu nutzen.

- Die Lehrperson verfügt im Hinblick auf das zu unterrichtende Fach über ausreichende Expertisen, um qualitätsvolle Lernprozesse ihrer Schüler*innen 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 knüpft an die Lebenswelt und Motive der Schüler*innen an (Helmke, 2017, S. 223) und achtet auf eine dem Alter der Lernenden angemessene Vermittlung der Inhalte.
- 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 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.
- Die Lehrperson wendet im Sinne der Angebotsvariation eine Vielfalt an Unterrichts- und Sozialformen (z. B. Unterricht im Plenum, Gruppenarbeiten, Tandems, Einzelarbeit), (elektronische) Medien sowie Methoden (z. B. Projektunterricht, Freiarbeit, Planarbeit) an. Die Unterrichtsformen werden der Gruppe, der Situation und den Inhalten angemessen eingesetzt. Sie variiert Aufgaben, Lernorte und aktiviert verschiedene Sinne (Meyer, 2016; Helmke, 2017).
- Die Lehrperson sorgt für die Erhaltung einer angemessen vorbereiteten und ordentlichen Lernumgebung und schafft die notwendigen Rahmenbedingungen zur Unterrichtsgestaltung. Sie ist im Hinblick auf Arbeitsmittel und Inhalte vorbereitet.

7.3.4.4. ...unterrichtet kompetenzorientiert, insbesondere indem sie Schülerinnen und Schüler anleitet und unterstützt, Aufgaben eigenständig zu lösen.

- Die Lehrperson formuliert mündliche oder schriftliche Arbeitsaufträge, die eigenständiges Denken, Problemlösen und Handeln fördern, und sorgt durch klare Organisation für einen geregelten Ablauf und effiziente Übergänge. Die Kommunikation und die Information sind klar und nachvollziehbar.
- Die zur Leistungsbeurteilung herangezogenen Inhalte decken sich mit den Unterrichtsinhalten.
- 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 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 wendet Formen der Selbstkontrolle und Partnerkontrolle an.
- Die Lehrperson kann Handlungsweisen und Entscheidungen im Hinblick auf die genannten Kriterien begründen.
- Schüler*innen werden ermutigt, Lösungswege zu reflektieren und ihr Vorgehen zu begründen.
- Die Lehrperson führt zu selbstständigem Wissenserwerb hin und fördert die Eigenständigkeit der Kinder durch Phasen des eigenverantwortlichen Arbeitens und der Selbstkontrolle im Sinne der Zielorientierung.
- Die Lehrperson schafft durch Vorbereitung der Arbeitsmittel und durch die Unterrichtsgestaltung die Rahmenbedingungen sowie Zeit und Raum zur Förderung der Eigenaktivität.
- 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.
- Die Lehrperson setzt individualisierte und differenzierte Feedbackmethoden sowohl mündlich als auch schriftlich ein und kann förderliches Individualfeedback geben, um die Lernenden zu unterstützen.

7.3.4.5. ...hat die Jahresplanung erstellt und setzt diese kontinuierlich um.

- Die Lehrperson erstellt eine vollständige und übersichtlich gegliederte Jahresplanung, die Lehrplanbezug aufweist.
- Die Lehrperson gestaltet die Jahresplanung kompetenzorientiert.
- Die Lehrperson setzt die Jahresplanung kontinuierlich 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 gezeigt bzw. in der Direktion abgegeben.

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: Ein Studienbuch* (S. 205–226). Waxmann.
- BMBWF (2025). *Mentoringprogramm an Schulen in der Induktionsphase. Handreichung für Schulleitungen, Vertragslehrpersonen, Mentorinnen und Mentoren.*
https://rundschriften.bmbwf.gv.at/media/20250217_handreichung_mentoring_induktion_9ce74b5f_bds.pdf
- 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.pdfsig
- 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.
- Haag, L., & Götz, T. (2024). *Schulleistungen. Eine Orientierungshilfe für Lehrkräfte und Lehramtsstudierende.* Utb.

- 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.
- Priest, S., & Gass, M. (2005). *Effective leadership in adventure programming*. Human Kinetics Publishing.
- Schlegel, C.M. (2018). *Schulpraktika begleiten. Praxiserprobte Arbeitshilfen für Mentorinnen und Mentoren*. Raabe.
- 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.

Zeilinger, H., Ziegler, V., Dammerer, J., & Wiesner, C. (2024). Anleitungen und anwendungsorientierte Instrumente für die schulische Mentoring-Praxis: Ein Handbuch für Mentoratspersonen. *R&E-SOURCE*, 11(3), 581–598. DOI: <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/1282>

Ziegler, V., & Zeilinger, H. (2025). Mentorielle Begleitung beginnender Lehrpersonen. Perspektiven zu Anforderungen, Aufgaben und Angeboten. *Schulverwaltung aktuell*, 13.Jg., 2025/5, 133–136.

Ziegler, V., Zeilinger, H., & Dammerer, J. (2023). Mentoring. Ein Praxishandbuch für Mentoratspersonen. Pädagogische Hochschule Niederösterreich. DOI: <https://pub.ph-noe.ac.at/id/eprint/18/>

In diesem Zusammenhang sei als vertiefende Literatur empfohlen:

Dammerer, J., Wiesner, C., & Windl, E. (Hrsg.). (2020). *Mentoring im pädagogischen Kontext. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden*. Studienverlag. DOI: <https://pub.ph-noe.ac.at/id/eprint/10/>

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

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

Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.). (2025). *Berufseinstieg Lehramt*. Beltz Juventa.

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*. DOI: <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/823>

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.

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://pub.ph-noe.ac.at/id/eprint/11/>

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1 - ELEMENTE DER BEDÜRFNISORIENTIERTEN BEGLEITUNG (EIGENE DARSTELLUNG)	5
ABBILDUNG 2 – SWOT-ANALYSE (EIGENE DARSTELLUNG).....	21
ABBILDUNG 3 – SPINNWEBANALYSE (EIGENE DARSTELLUNG).....	21
ABBILDUNG 4 – STRICHLISTE ZUR ANZAHL DER ÄUßERUNGEN PRO SCHÜLER*IN (EIGENE DARSTELLUNG).....	28
ABBILDUNG 5 – SKIZZE ZUR BEWEGUNG DER LEHRPERSON IM KLASSENZIMMER (EIGENE DARSTELLUNG).....	29
ABBILDUNG 6 – SOFT-ANALYSE (EIGENE DARSTELLUNG)	33
ABBILDUNG 7 – ZIELSCHEIBE (EIGENE DARSTELLUNG).....	34
ABBILDUNG 8 – KRAFTFELDDANALYSE (EIGENE DARSTELLUNG)	34
ABBILDUNG 9 - AMPP-METHODE (EIGENE DARSTELLUNG).....	35

Tabellenverzeichnis

TABELLE 1: BEOBACHTUNG DER LEHRER*INNEN-SPRACHE MIT ITEMS (EIGENE DARSTELLUNG)	29
--	----

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

Mitarbeiterin im Department Schulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Referentin in der Lehrer*innenaus-, fort- und weiterbildung, Leiterin des Masterlehrgangs „Mentoring – Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen“.

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

Verena Ziegler

Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich (Department Schulentwicklung), Referentin in der Lehrer*innenaus-, fort- und weiterbildung, Leiterin des Masterlehrgangs „Mentoring – Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen“.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Coaching als Methode des Mentorings, Mentoring, Reflexion und Feedback

Anhang

- I. Elemente der bedürfnisorientierten Begleitung
- II. Kurzreflexion 3-2-1
- III. Qualitativer Unterrichtsraster für Hospitationen
- IV. Kompetenzraster zur Unterrichtsbeobachtung
- V. Impulskarten/Botschaft der Symbole
- VI. Kraftfeldanalyse

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 um den Diskurs mit der Schulleitung fundiert führen zu können

 Feedback-Tool

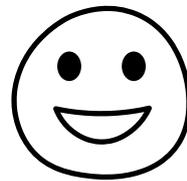
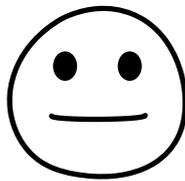
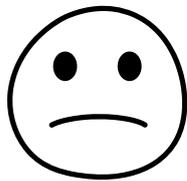
Name: _____

Datum: _____

Kurzreflexion 3-2-1

Reflexionsfokus:

So fühle ich mich heute:



3 Dinge, die gut liefen:







2 Herausforderungen:

CHALLENGE

CHALLENGE

1 Vorsatz für das nächste Mal:



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...



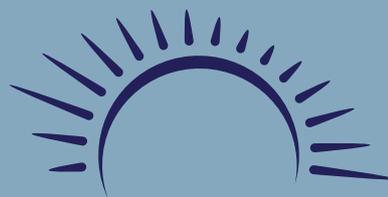
Da möchte ich noch genauer
hinsehen!



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.



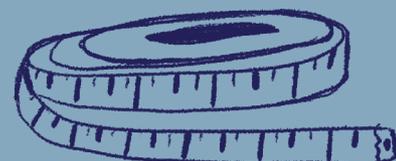
Zu dieser Unterrichtssituation habe ich eine Frage.



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:.....
.....
.....