

Leseprobe aus Zeilinger und Dammerer, Lehrerarbeit messen –
Professionalität weiterentwickeln, ISBN 978-3-7799-6837-5
© 2022 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6837-5](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6837-5)

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	8
Tabellenverzeichnis	9
Vorwort	12
Danksagung	14
1 Einleitung	15
1.1 Forschungsvorhaben	16
1.2 Verwertbarkeit und Zielsetzung	16
1.3 Methodisches Vorgehen	17
2 Gesetzliche Vorgaben zur Induktionsphase (Berufseinstieg für Lehrpersonen) in Österreich	20
2.1 Die Induktionsphase und die Funktion von Mentorinnen und Mentoren	20
2.2 Das Gutachten für Vertragslehrpersonen in der Induktionsphase in Österreich	25
3 Ansätze der Professionalisierungsforschung	28
3.1 Der strukturtheoretische Ansatz	28
3.2 Der Expertiseansatz	30
3.2.1 Die Entwicklung von Lehrerexpertise	30
3.2.2 Die Kategorisierung von Lehrwissen	32
3.3 Der Persönlichkeitsansatz	32
3.3.1 Das Eigenschaftsparadigma der Persönlichkeitspsychologie	33
3.3.2 Persönlichkeitsmerkmale und Personenmerkmale	34
3.4 Der kompetenzorientierte Ansatz	35
3.4.1 Der Kompetenzbegriff im pädagogischen Diskurs	35
3.4.2 Lehrerkompetenz	36
3.5 Resümee und Bedeutung für die Untersuchung	37
4 Ausgewählte Professionsmodelle	40
4.1 EPIK-Domänen von Lehrer*innenprofessionalität nach Schratz et al. (2007)	40
4.1.1 Theoretischer Hintergrund	41
4.1.2 Interpretation und Auswertung	45

4.2	Stress- und ressourcentheoretisch begründetes Rahmenmodell der Entwicklung pädagogischer Professionalität (Keller-Schneider, 2020a)	46
4.2.1	Theoretischer Hintergrund	47
4.2.2	Interpretation und Auswertung	52
4.3	Kompetenzen von Lehrenden nach Schocker-von Ditfurth (2002)	54
4.3.1	Theoretischer Hintergrund	55
4.3.2	Interpretation und Auswertung	56
4.4	Das Kompetenzmodell von COACTIV nach Baumert und Kunter (2011)	58
4.4.1	Theoretischer Hintergrund	58
4.4.2	Interpretation und Auswertung	61
4.5	Gesamtinterpretation der deduktiven Kategorienanwendung	63
4.6	Schlussfolgerungen zu den theoretischen Modellen und daraus abgeleitete Anforderungen an Mentor*innen	67
5	Empirische Untersuchung	71
5.1	Untersuchungsdesign	71
5.2	Beschreibung des Forschungsfeldes und der Stichprobe	71
5.3	Methode der Datenauswertung	72
5.3.1	Zirkuläre Vorgehensweise	72
5.3.2	Zusammenfassende Inhaltsanalyse	73
5.4	Auswertung der Items als Kategoriensysteme	76
5.4.1	Art der Vermittlung des im Lehrplan vorgesehenen Lehrstoffes	77
5.4.2	Erzieherisches Wirken	87
5.4.3	Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen und Erziehungsberechtigten	96
5.5	Gesamtinterpretation der Ergebnisse der Datenerhebung	101
5.5.1	Art der Vermittlung des im Lehrplan vorgesehenen Lehrstoffes – Explikation	102
5.5.2	Erzieherisches Wirken – Explikation	118
5.5.3	Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen und Erziehungsberechtigten – Explikation	132
5.6	Methodenkritik	139
6	Zusammenführung der Ergebnisse	142
7	Implikationen für den Einsatz eines Gutachtens in einem Mentoring-Prozess	145

8	Zur Modellierung von Lehrerkompetenz im Berufseinstieg – systemische und individuelle Anforderungen an beginnende Lehrpersonen	147
9	Schlussfolgerungen zur Wahrnehmung, Einschätzung und Reflexion von Lehrerarbeit im Berufseinstieg	152
	Literaturverzeichnis	153
	Anhang	158
	Die Autor*innen	200

1 Einleitung

Die Phase des Berufseinstiegs ist eine der sensibelsten und prägendsten in der Berufsbiografie einer Lehrperson, Terhart (2000, S. 128) geht sogar so weit zu postulieren, dass diese Phase die entscheidende in der beruflichen Sozialisation und Kompetenzentwicklung einer Lehrperson darstellt. Mentoring im Sinne einer bedürfnisorientierten Begleitung von beginnenden Lehrpersonen erfolgt auf Augenhöhe und hat die Begleitung der professionellen Entwicklung der beginnenden Lehrperson zum Ziel. Mentorinnen und Mentoren geben nicht nur technische Unterstützung, sondern fungieren als Rollenmodelle, geben Feedback und begleiten und fördern im Sinne eines kritisch-konstruktivistischen Ansatzes vor allem die Entwicklung einer autonomen und professionellen Einstellung zum Unterrichten und insbesondere die Reflexionskompetenz (Dammerer, 2019b). Die Mentorin oder der Mentor ist in diesem Prozess nicht Lehrmeisterin oder Lehrmeister, sondern Partnerin oder Partner sowie Motivatorin oder Motivator und wird dabei auch selbst in der professionellen Weiterentwicklung gefordert und gefördert. Die Mentoringbeziehung ist demnach durch Wechselseitigkeit geprägt.

Obwohl es gemäß diesem Verständnis, wie es auch von Raufelder und Ittel (2012) beschrieben wird, zu einer Aufhebung hierarchischer Strukturen kommt, ist die reziproke Beziehung zwischen Mentorin beziehungsweise Mentor und Mentee asymmetrisch und endet mit einer „Beurteilung“ in einem Gutachten. Dieses zielt darauf ab, messbar zu machen, wie sich die Lehrperson entwickelt. Pädagogisches Handeln ist immer geprägt von Paradoxien und Antinomien und im Kontext dieser Studie speziell von der Förderungs-Bewertungs-Antinomie (Helsper, 1996, 2004, 2016b; Rothland, 2013; Rätz & Völter, 2014). Es stellt sich die Frage, wie sich das Verständnis von Mentoring als Coachingprozess mit einer Bewertung in Form eines Gutachtens vereinbaren lässt und inwiefern Lehrerarbeit und Lehrerkompetenz durch diese Art der Messung bewertbar gemacht werden können. Es ist auf diese beiden Problemstellungen zurückzuführen, dass das Gutachten in der Praxis sehr differenziert aufgenommen wird. Dass dieses Gutachten prozessunterstützende und prozessbegleitende Funktionen hat und übernehmen soll, wird in der Anwendung nicht immer wahrgenommen.

In der vorliegenden Arbeit werden die oben genannten Fragen diskutiert, indem einerseits bezugnehmend auf die Erkenntnisse der Studienergebnisse Funktion, Rolle und Bedeutsamkeit des Gutachtens im Allgemeinen näher beleuchtet werden und andererseits das Rollenverständnis der Mentorinnen und Mentoren und die aus dem definierten Spannungsfeld resultierenden Entwicklungsaufgaben analysiert werden.

Die Items, die dem Gutachten für Vertragslehrpersonen in der Induktionsphase in Österreich zugrunde liegen, sind in diesem Forschungsvorhaben zentral. Denn zum einen wird evaluiert, ob diese Items theoretisch abgesichert sind und durch theoretische Modelle der Professionalisierungsforschung untermauert werden können. Zum anderen werden die Items durch induktive Kategorienbildung auf Basis einer Datenerhebung und Erstellung eines Kategoriensystems operationalisiert. Auch für Mentorinnen und Mentoren ist ein Gutachten ein reflexives Dokument; um jedoch konkretes Feedback geben zu können, müssen die Items eines Gutachtens näher definiert und operationalisiert werden.

1.1 Forschungsvorhaben

Durch die Erstellung von Kriterien und Erläuterungen auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse soll der Einsatz eines Gutachtens¹ schultypenunspezifisch für Mentorinnen und Mentoren unterstützt werden. Die Evaluierung der Theorie-Praxis-Verhältnisse ergibt mögliche Implikationen für den Einsatz des Gutachtens im Mentoringprozess.

Daraus ergibt sich folgende leitende Fragestellung:

Welche Erkenntnisse werden durch eine empirische Evaluierung des Gutachtens für Vertragslehrpersonen in der Induktionsphase in Theorie und Praxis gewonnen und welche Kriterien operationalisieren Mentorinnen und Mentoren?

Die vorliegende Untersuchung gründet auf den Vorgaben zum durch Mentor*innen begleiteten Berufseinstieg (Induktionsphase) in Österreich.

1.2 Verwertbarkeit und Zielsetzung

Neben einer Erörterung der gesetzlichen Rahmenbedingungen des Gutachtens für Vertragslehrpersonen in der Induktionsphase in Österreich werden in den Kapiteln 3 und 4 ausgewählte Lehrerkompetenzmodelle vorgestellt, um sich dem Konzept von Professionalität, das dem Gutachten zugrunde liegt, anzunähern.

Um professionelles pädagogisches Handeln zu beschreiben, werden in der Literatur die Begriffe Professionalität, Expertise, Lehrerpersönlichkeit und

1 Das im Anhang 1 angeführte Gutachten wird in Österreich für beginnende Lehrpersonen in der Induktionsphase von Mentor*innen erstellt.

Lehrerkompetenz in ihrer Vielschichtigkeit verwendet. In der Abgrenzung dieser Begriffe bilden vier ausgewählte Modelle, die professionelle Lehrerkompetenz als mehrdimensionales Konstrukt abbilden, die theoretische Grundlage dieser Forschungsarbeit:

- (1) EPIK-Domänen von Lehrer/innen/professionalität: Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext (Schratz et. al., 2007)
- (2) Stress- und ressourcentheoretisch begründetes Rahmenmodell der Entwicklung pädagogischer Professionalität (Keller-Schneider, 2020a)
- (3) Kompetenzen von Lehrenden nach Schocker-von Ditfurth (2002)
- (4) Kompetenzmodell von COACTIV mit Spezifikationen für das Professionswissen (Baumert & Kunter, 2011)

Durch die Erstellung von deduktiven Kategorien auf Basis der Analyse dieser theoretischen Modelle können eine Auswertung und eine Evaluierung im Hinblick auf das Gutachten stattfinden. Im Rahmen der qualitativen Studie erfolgt eine schriftliche Datenerhebung mit offener Fragestellung. Bei der Auswertung wird eine induktive Kategoriendefinition nach Mayring (2015) vorgenommen und in weiterer Folge werden die Items operationalisiert. Die Evaluierung der Theorie-Praxis-Verhältnisse ergibt mögliche Implikationen für den Einsatz des Gutachtens im Mentoringprozess. Zusätzlich soll die große Bedeutsamkeit der Kooperation unter Lehrpersonen unterstrichen werden. Ein aus der dokumentierten Untersuchung abgeleitetes Professionalisierungsmodell für beginnende Lehrpersonen bildet den Abschluss.

1.3 Methodisches Vorgehen

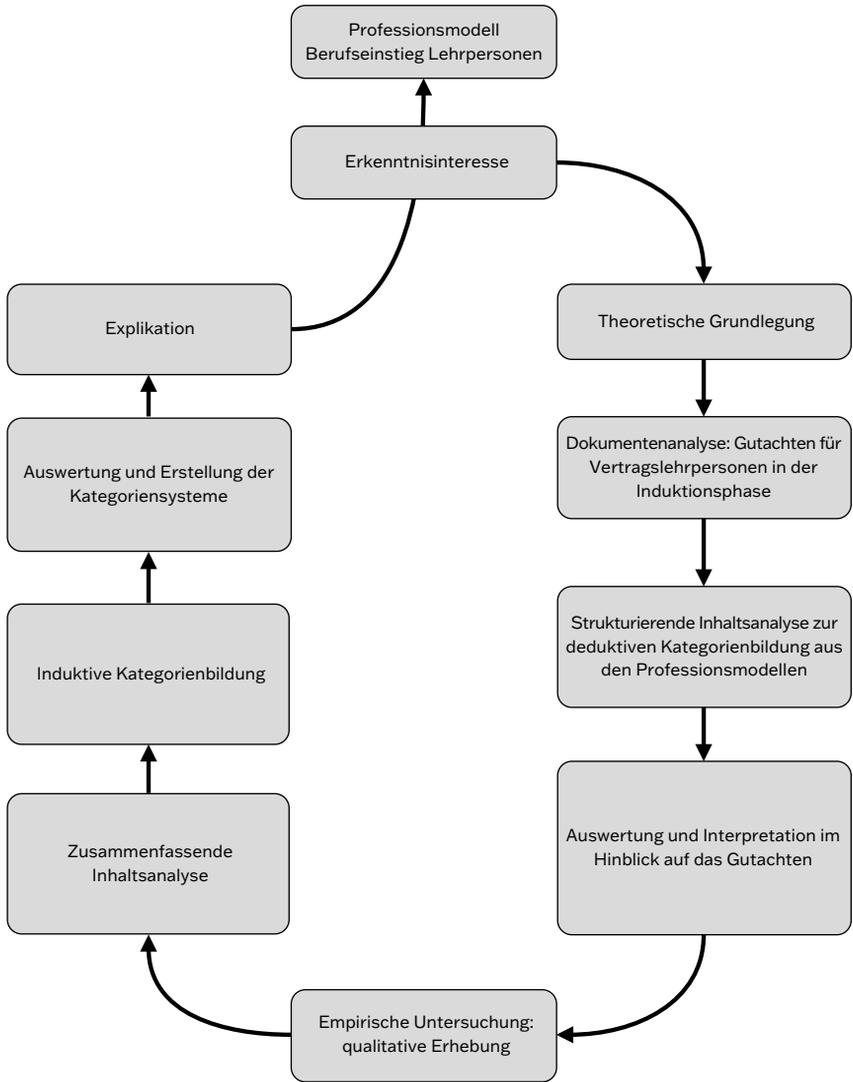
Die vorliegende Arbeit legt in einem ersten Schritt die theoretischen Hintergründe und gesetzlichen Rahmenbedingungen der Induktionsphase in Österreich und des vorgeschriebenen Gutachtens dar. In der theoretischen Auseinandersetzung wird zudem ein Überblick über Ansätze in der Professionalisierungsforschung gegeben. Termini wie Professionalität, Expertise, Lehrerpersönlichkeit und Lehrerkompetenz werden abgegrenzt, um zu den ausgewählten Professionsmodellen hinzuzuführen und zu einer Begründung für die Auswahl zu gelangen. Durch eine Diskussion des strukturtheoretischen Ansatzes, der Expertiseforschung, der Kategorisierung von Lehrerwissen, des Persönlichkeitsansatzes und des kompetenzorientierten Ansatzes wird eine Annäherung an die Abbildung von Lehrerkompetenz mittels Multiperspektive versucht, zudem kann dargelegt werden ob bzw. inwiefern Personenmerkmale und Persönlichkeitsmerkmale berücksichtigt werden müssen. Die aufgrund der Theorie

gewählten Lehrerkompetenzmodelle werden im vierten Kapitel dieser Arbeit beschrieben und analysiert. In einer Auswertung wird jedes Modell mit dem Gutachten in Verhältnis gesetzt und die theoretische Grundlage, der dem Gutachten zugrunde liegenden Items evaluiert. In einer zusammenfassenden Analyse werden aus allen Modellen Hauptkategorien gebildet und es wird schlussgefolgert, in welchen Aspekten professioneller Kompetenz sich diese, laut Gutachten, abbilden.

In der vorliegenden Studie werden qualitative Forschungsmethoden angewandt. Forschungstheoretisch folgen die Auswertungsschemata der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Das fünfte Großkapitel beginnt mit einer Beschreibung des Untersuchungsdesigns, des Forschungsfeldes, der Stichprobe und der Methode der Datenauswertung. Das Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse zum Zwecke der induktiven Kategorienbildung (Mayring, 2015) wird im Hinblick auf das vorliegende erkenntnisleitende Interesse erläutert. Nachfolgend wird der Datensatz – bestehend aus den Ergebnissen einer schriftlichen Befragung mit offenen Fragestellungen, die an in Ausbildung befindliche Mentorinnen und Mentoren adressiert war – mit dieser Methode untersucht. Die explorative Vorgehensweise erlaubt die induktive Kategorienbildung und die Erstellung eines Kategoriensystems, das im Sinne der Fragestellung interpretiert werden kann.

Gemäß der zirkulären Vorgehensweise bei einer qualitativen Auswertung folgt die weitere Interpretation der Daten. Die Antwort auf die Forschungsfrage, welche Kriterien Mentorinnen und Mentoren in der Praxis operationalisieren, wird den Ergebnissen der Dokumentenanalyse gegenübergestellt; die Theorie-Praxis-Verhältnisse werden in der Auswertung expliziert und evaluiert. Die Ergebnisse werden schließlich in einer Gesamtinterpretation zusammengeführt und kritisch diskutiert. Die methodische Vorgehensweise, die in dieser Arbeit Anwendung findet, ist in ihrer zirkulären Form in Abbildung 1 vereinfacht dargestellt.

Abbildung 1: Grafische Darstellung der Untersuchung



2 Gesetzliche Vorgaben zur Induktionsphase (Berufseinstieg für Lehrpersonen) in Österreich

Neu eintretende Lehrpersonen absolvieren in Österreich in der ersten Phase ihrer Berufstätigkeit zwölf Monate lang eine Induktionsphase. Während dieser Zeit werden sie von einer Mentorin oder einem Mentor begleitet. Die Funktion von Mentorinnen und Mentoren ist laut Bundesgesetzblatt, ausgegeben am 27.12.2013 und in Kraft getreten mit 1. September 2019, in § 39 definiert.² Im Rahmen ihrer beratenden, begleitenden, unterstützenden und beobachtenden Funktion führen Mentorinnen und Mentoren während dieser Zeit ein Entwicklungsprofil, zu dem auch Erläuterungen erstellt wurden. Das Gutachten für die Vertragslehrperson zum Verwendungserfolg ist bis spätestens drei Monate vor Ablauf der Induktionsphase zu erstellen (§ 39 BGB; Dammerer, 2019a). Diesem Gutachten ist ein hoher Stellenwert zuzuschreiben, da es gemäß Bundesrecht über alle Schultypen hinweg eingesetzt wird. Dieses Dokument wird im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit um konkrete Kriterien erweitert. Das grundlegende Forschungsanliegen besteht demnach darin, auf Basis von kompetenzorientierter Professionalisierungsforschung und qualitativer Datenerhebung zu diesem Gutachten Kriterien zu operationalisieren.

2.1 Die Induktionsphase und die Funktion von Mentorinnen und Mentoren

Durch umfassende Reformen wurde die Ausbildung von Lehrpersonen in Österreich sowohl für die Primarstufe als auch für die Sekundarstufe grundlegend verändert. Nach Absolvierung eines Bachelorstudiums muss ein Masterstudium abgeschlossen werden. Die Lehramtsstudien für die Sekundarstufe (Mittelschulen, Allgemeinbildende Höhere Schulen, Polytechnische Schulen, Mittlere und Höhere Berufsbildende Schulen) werden im Verbund von Universitäten und Pädagogischen Hochschulen angeboten. Die Ausbildung für die Primarstufe und die Sekundarstufe Berufsbildung kann nur an einer Pädagogischen Hochschule absolviert werden.

In dieser neuen Ausbildung kommt der Phase des Berufseinstiegs ein zentraler Stellenwert zu. Die im Bundesgesetzblatt (2013 Teil 1, Nr. 211, S. 6) festgelegte Absolvierung der begleiteten Induktionsphase dient der Einführung in die Praxis

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

des Lehrberufs und dauert zwölf Monate, beginnend mit dem Dienstantritt. Das Gesetz sieht außerdem vor, dass die Vertragslehrperson mit der zugewiesenen Mentorin oder dem zugewiesenen Mentor kooperiert.

Auch die Voraussetzungen, Funktion und die Rolle von Mentorinnen und Mentoren sind gesetzlich verankert. Laut § 39a Absatz (1) sind sowohl eine mindestens fünfjährige Berufserfahrung als auch der Abschluss des Hochschullehrganges „Mentoring, Berufseinstieg professionell begleiten“ Voraussetzung, um als Mentorin oder Mentor bestellt zu werden. Das Aufgabenprofil sieht vor, dass die Vertragslehrperson sowohl bei der Planung als auch bei der Gestaltung des Unterrichts beraten und dass die Unterrichts- und Erziehungstätigkeit gemeinsam analysiert und reflektiert wird. Die Lehrperson soll während dieser Phase in ihrer professionellen Weiterentwicklung gefördert und unterstützt werden. Auch Unterrichtsbeobachtungen durch die Mentoratsperson sind gesetzlich festgeschrieben. Neben den dokumentarischen Aufgaben muss am Ende der Induktionsphase gemäß § 39a Absatz 3 des österreichischen Vertragsbedienstetengesetzes eine Beurteilung in der Form des Gutachtens durchgeführt werden.

§ 39a (3) VBG: Die Mentorin oder der Mentor hat ein Entwicklungsprofil der Vertragslehrperson in der Induktionsphase zu erstellen und bis spätestens drei Monate vor Ablauf der Induktionsphase ein Gutachten zu deren Verwendungserfolg zu erstellen.

Die Induktionsphase dient der Einführung in die Praxis des Lehrberufs und dauert zwölf Monate, beginnend mit dem Tag des Dienstantritts. Das Gesetz sieht außerdem vor, dass die Vertragslehrperson mit der zugewiesenen Mentoratsperson kooperiert. Auch kollegiale Unterrichtsbeobachtungen und begleitende Lehrveranstaltungen sind angeführt. Im Kontext des vorliegenden Forschungsinteresses ist vor allem § 39 Absatz (5) relevant.

§ 39 (5) VBG: Die Schulleiterin oder der Schulleiter hat aufgrund des Gutachtens der Mentorin oder des Mentors sowie aufgrund eigener Wahrnehmungen über den Verwendungserfolg der Vertragslehrperson in der Induktionsphase der Personalstelle bis spätestens zwei Monate vor Ablauf der Induktionsphase schriftlich zu berichten. Der Vertragslehrperson in der Induktionsphase ist Gelegenheit zu geben, zu diesem Bericht Stellung zu nehmen.

Folglich wird der Vertragslehrperson durch die Personalstelle mitgeteilt, ob der in der Induktionsphase zu erwartende Verwendungserfolg erheblich überschritten, aufgewiesen oder nicht aufgewiesen wurde. Im Gesetz gibt es zwar eine klare Funktionsbeschreibung für Mentorinnen und Mentoren (Bundesgesetzblatt, 2013 Teil 1, Nr. 211, S. 7), Dammerer (2019a) zufolge nehmen sie

jedoch diverse Rollen ein, die ebenfalls näher beleuchtet werden müssen. Raufelder und Ittel (2012) beschreiben basierend auf Wang und Odell (2002) drei Phasen, die als „dynamisches Entwicklungsmodell eines Mentorenprozesses“ zu verstehen sind. In der ersten Phase, die als „Ausbildungs-Ansatz“ (*apprenticeship approach*) definiert wird, agieren die Mentorinnen und Mentoren in der Rolle der technischen Unterstützerinnen und Unterstützer oder auch Anleiterinnen und Anleiter. In der zweiten Phase, definiert als „humanistischer Ansatz“ (*humanistic approach*), sind die Mentorinnen und Mentoren „Berater, Förderer und/oder auch Coach“ (Raufelder & Ittel, 2012, S. 150). Die Mentorinnen und Mentoren fungieren dabei als Rollenmodelle und tragen durch wertschätzendes Feedback zu einer förderlichen Atmosphäre bei. Die dritte Phase basiert auf dem „kritisch-konstruktivistischen Ansatz“ und zielt darauf ab, eine reflexive Haltung zu fördern. Die Mentorinnen und Mentoren sind Motivatorinnen und Motivatoren sowie Partnerinnen und Partner in dem Prozess, der zu der ganzheitlichen professionellen Entwicklung der Lehrperson beitragen soll. Laut Raufelder und Ittel (2019) ist all diesen Phasen gemein, dass eine persönliche Beziehung zwischen der Mentoratsperson und dem Mentee grundlegend zu den Gelingensbedingungen des Mentoringprozesses beiträgt. Auch Pind-Roßnagl (2013) hält fest, dass die Anforderungen an Mentorinnen und Mentoren vielschichtig sind und dass die Unterstützung „weder wertend noch beurteilend“ sein darf. Die Begleitung durch die Mentor/innen soll helfen, den Berufsalltag zu bewältigen und die Reflexionskompetenz zu fördern (Pind-Roßnagl, 2013, S. 25). Auch gemäß Keller-Schneider (2020a) muss die Phase des Berufseinstiegs als „strukturell bedingtes kritisches Lebensereignis“ betrachtet werden. Diese birgt eine große Chance, ist aber deshalb kritisch, weil sie als berufliche Phase gelingen, aber auch misslingen kann (Keller-Schneider, 2020a, S. 22). Dies hängt damit zusammen, dass beginnende Lehrpersonen vom ersten Tag an die alleinige Verantwortung tragen, den Berufsauftrag als Gesamtes übernehmen, in eine neue Rolle wechseln müssen und sich durch die neue Situation der Erwerbstätigkeit nicht selten auch private Umstrukturierungen während dieser Phase vollziehen (Keller-Schneider, 2020a, S. 22).

Es wird häufig postuliert, dass Mentorinnen und Mentoren beginnende Lehrpersonen während dieser Phase in einem Coachingprozess begleiten. Die Herausgeber*in Windl, Wiesner & Dammerer (2022) haben sich im Band *Mentoring Auftrag zum Dialog*, ausführlich und multiperspektivisch mit dieser umfangreichen Thematik auseinandergesetzt.

Die Begrifflichkeiten *Mentoring* und *Coaching* werden oft synonym verwendet, unterscheiden sich jedoch in einigen Aspekten. So ist die Beziehung im *Mentoring*prozess persönlich, die Mentorin oder der Mentor lässt den Mentee an eigenen Erfahrungen teilhaben, verfolgt aber im Gegensatz zum *Coach* „teilweise die Interessen des Unternehmens“ (Graf & Edelkraut, 2017, S. 9; Dammerer, Ziegler & Bartonek, 2019c) – im pädagogischen Kontext die der Institution

Schule. Eine sehr ausführliche Klärung der Begrifflichkeiten Tutoring, Beratung, Coaching und Mentoring auf Grundlage der Persönlichkeitstheorie leisten Wiesner und Dammerer (2020, S. 264–269) und auch Ziegler (2019). Tutoring zielt auf den Aufbau von Wissen ab, „dialog- und problemorientiertes Hinterfragen sowie ein ausgeprägtes scaffolding“ (Wiesner & Dammerer, 2020, S. 264) finden statt und die kognitiven Fähigkeiten werden aktiviert. Gemäß Wiesner und Dammerer (2020) zeichnet sich Beratung hingegen vornehmlich durch die Lösung von Problemen und einen Entscheidungsfindungsprozess aus. Wissen und Können sind asymmetrisch verteilt, die Beziehung ist ressourcenorientiert, die Vorgangsweise systematisch und es kommt zu einer „lernförderlichen, analytischen Lösungs- und Entscheidungsfindung“ (Wiesner & Dammerer, 2020, S. 266). Der Coach definiert sich im Vergleich zum Berater mehr als Wegbegleiter, der in der Rollen- und Selbstentwicklung durch ein „auf die Bedürfnisse und Bedingungen abgestimmtes Förder- und Begleitungsangebot“ (Wiesner & Dammerer, 2020, S. 266) die Selbstreflexion anregt.³ Obwohl im pädagogischen Diskurs noch nicht vollkommen ausreichend konzeptualisiert, wird Mentoring von Ziegler (2009) folgendermaßen treffend beschrieben:

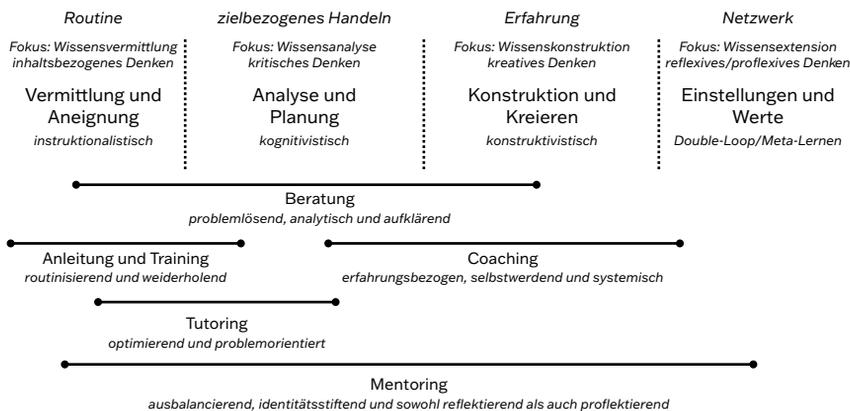
Mentoring ist eine zeitlich relativ stabile dyadische Beziehung zwischen einem/einer erfahrenen Mentor/in und seinem/r/ihrer/r weniger erfahrenen Mentee. Sie ist durch gegenseitiges Vertrauen und Wohlwollen geprägt, ihr Ziel ist die Förderung des Lernens und der Entwicklung sowie das Vorankommen des/der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

Die in dieser Arbeit angewandte Definition von Mentoring gründet sich unter anderem auf Dammerer (2020, 2019a, 2019b, 2019c), Dammerer und Wiesner (2020), Edelkraut und Graf (2011) und Ziegler (2019) und auf die gesetzlich verankerte Funktionsbeschreibung. Gemäß Wiesner und Dammerer (2020, S. 268) dient es „der Einführung von Novizinnen und Novizen in die Profession“ und zielt darauf ab, dass „die Handlung und die Erfahrung versachlicht und aus einer exzentrischen Perspektive betrachtet“ werden. Die Mentorin oder der Mentor unterstützen einen Mentee dabei, eine „analysierende Distanz“ (Wiesner & Dammerer, 2020, S. 268) einzunehmen. Es kommt zum „Veränderungslernen“, welches unter anderem das „Hinterfragen von Grundprinzipien, Werten, Annahmen, Beliefs, Ritualien, Routinen, Normen“ (Wiesner & Dammerer, 2020, S. 268) bedingt. Kommt es aber zu unreflektierter Imitation kann dies auch zu einem spannungsreichen

3 Die Begriffe Tutoring, Beratung und Coaching voneinander abzugrenzen kann im Rahmen dieser Studienarbeit nur in sehr verkürzter Form geschehen. Weiterführend sei neben den genannten Quellen auch noch auf Kröpke (2015), Wiesner (2010), Wiesner und Schreiner (2019) und Rauen (2014) verwiesen.

Rollenverständnis führen. Dieses kann durch ausbalancierende und kontinuierlich reflektierende Haltung im Mentoring entschärft werden. Die hier nur kurz zusammengefassten Formen der Begleitung sind bei Wiesner und Dammerer (2020) folgendermaßen dargestellt.

Abbildung 2: Formen der Begleitung und des Counseling – Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Konzepte und Grundprinzipien (Wiesner & Dammerer, 2020, S. 269)



Dass die Induktionsphase mit einem Gutachten endet, verstärkt auf den ersten Blick etwaige Asymmetrien und damit die Gefahr, dass es zum Imitationslernen kommt. Dies widerspricht dem vorliegenden Konzept einer Mentoring-Partnerschaft und wird demnach kritisch hinterfragt. Eine Tatsache darf dabei jedoch nicht in den Hintergrund treten: Lehrpersonen in der Induktionsphase übernehmen in der Phase des Berufseinstiegs, wie es auch Keller-Schneider (2020a, S. 22) formuliert, „den gesamten Berufsauftrag“ und befinden sich in einem Dienstverhältnis, für das die Schule als Institution Verantwortung trägt. Die Lehrperson in der Induktionsphase befindet sich nicht mehr in einem Ausbildungsverhältnis.

Es stellt sich daher die Frage, wie das Verständnis eines Mentoringprozesses und der Umstand, dass es sich dabei um die Begleitung eigenverantwortlich agierender Lehrpersonen handelt, mit einem schriftlichen Gutachten vereinbart werden kann und ob dieses ein hinreichendes Abbilden der im Berufseinstieg geleisteten Arbeit ermöglicht.

In einer von der Universität Wien veröffentlichten Evaluationsstudie zur Induktionsphase wurde aufgezeigt, dass sich in der Primarstufe die meisten Mentorinnen und Mentoren in der Lage sehen, ein „angemessenes Gutachten erstellen zu können“ (Prenzel et al., 2021, S. 57). 62,10% der Befragten und somit mehr als die Hälfte vertreten die Auffassung, dass „sie selbst gut beurteilen könnten, ob ihre Mentees für den Schuldienst geeignet sind“ (Prenzel et al., 2021,