

Der Berufseinstieg in das Lehramt – Forschungen zur Induktion mit dem Fokus auf das Mentoring

Silvia Pichler & Anne Frey

*Der Übergang vom Studium in den Lehrer*innenberuf gilt als bedeutsame und sensible Phase in der Berufsbiografie. Im Rahmen der Pädagog*innenbildung NEU wurde deshalb in Österreich eine begleitete zweite Phase – die Berufseinstiegsphase bzw. Induktion – etabliert. Komponenten dieser einjährigen Phase sind einerseits spezifische Fortbildungen an den Pädagogischen Hochschulen und zweitens ein Mentoring durch erfahrene Lehrpersonen. In Vorarlberg werden seit der ersten österreichweiten Umsetzung der Induktion im Schuljahr 2019/20 Begleitforschungen zum Berufseinstieg durchgeführt. Dabei sind Fragen zur Umsetzung und inhaltlichen Ausgestaltung des Mentorings sowie Einschätzungen des Kompetenz- und Beanspruchungserlebens der Berufseinsteiger*innen in ihrem ersten Dienstjahr von Interesse. Die Daten werden rekurrierend auf das Modell der beruflichen Anforderungen erhoben und analysiert. Es zeigen sich sowohl bei den Mentor*innen als auch bei den Berufseinsteiger*innen hohe Zufriedenheiten mit der organisatorischen und inhaltlichen Gestaltung des Mentorings. Zudem zeigen sich hohe Kompetenzeinschätzungen und kein starkes Belastungserleben. Die Ergebnisse werden im Hinblick auf Implikationen für Forschung und Lehrer*innenbildung diskutiert.*

Schlagwörter: Berufseinstieg, Induktion, Mentoring

Einleitung

Die Professionalisierung von Lehrpersonen ist eine bedeutsame Aufgabe, die in Österreich seit nunmehr 15 Jahren in der Verantwortung der Pädagogischen Hochschulen und der Universitäten liegt. Die Pädagogischen Hochschulen sind dabei in Gänze verantwortlich für die Primarstufe und in Kooperation mit den Universitäten für die Sekundarstufe Allgemeinbildung. Darüber hinaus leisten die Schulen einen wichtigen Beitrag zur Lehrer*innenbildung, indem Ausbildungslehrpersonen Praktika betreuen und Mentor*innen den Berufseinstieg begleiten.

In Österreich wurde die Lehrer*innenbildung im Rahmen der Pädagog*innenbildung Neu als dreiphasig konzipiert (Braunsteiner & Schnider, 2020) mit einer ersten Phase (Studium) und einer dritten Phase (in Eigenverantwortung zu gestaltende Fort- und Weiterbildung während der Berufstätigkeit) und einer expliziten zweiten Phase, der einjährigen Induktion, die den Berufseinstieg markiert. Diese Berufseinstiegsphase, also der Übergang von der Ausbildung (Studium) in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit wird mit verschiedenen Maßnahmen begleitet (Dammerer, 2022; Holzinger et al., 2015; Schnider et al., 2011): Eine Säule sind phasenspezifische und über das gesamte erste Dienstjahr verteilte Fortbildungen, die speziell für die Berufseinsteiger*innen konzipiert sind. Die zweite Säule der Induktion ist das Mentoring, eine Begleitung der Berufseinsteiger*innen (Mentees) durch erfahrene Lehrpersonen, die mindestens fünf Jahre Berufstätigkeit haben (und bestenfalls in einem Lehrgang qualifiziert wurden). Diese Phase des Berufseinstiegs gilt als bedeutsam und sensibel, da sie den weiteren Verlauf der Berufstätigkeit entscheidend prägt (Keller-Schneider, 2020a,b). Nicht zuletzt deshalb gibt es in der Wirtschaft ausgereifte Onboarding-Programme, die in der Regel ein Mentoring beinhalten, bei dem die Noviz*innen von Expert*innen in den ersten Monaten oder Jahren begleitet, gefördert und gecoacht werden (Nicolai, 2018). Im Narrativ der Gesellschaft wird die Bedeutung und Funktion dieser Phase im Lehrpersonenberuf oft unterschätzt und damit einhergehend wird die Ausbildung kritisiert, die zu praxisfern sei und mit einer fachlichen und theoretischen Ausrichtung einen Praxisschock nicht nur nicht verhindern würde, sondern sogar noch provozieren würde. Dabei gilt es jedoch zu bedenken, dass theoretisches Wissen unabdingbar ist für Lehrpersonen und wertvolle Hilfestellungen zum Verstehen und Gestalten eines erfolgreichen Lehr-Lern-Prozesses liefert – und im unterrichtlichen Alltag auch auf dieses Wissen zurückgegriffen wird (Hascher, 2014; König, 2014; Oetjen et al., 2021; Terhart, 2000, 2011).

Wesentliche Facetten der Lehrer*innenkompetenz (Baumert & Kunter, 2006; 2011; Schnider et al., 2012; Voss et al., 2015) bestehen aus fachlichem, fachdidaktischem und pädagogisch-psychologischem Wissen (Shulmann, 1986) sowie aus diagnostischem Wissen, Beratungs- und Organisationswissen (Baumert & Kunter, 2006; 2011). Eine evidenzbasierte Lehrer*innenbildung ist gerade vor dem Anspruch der Schaffung eines inklusiven Bildungssystems und einer nachhaltigen Bildung nicht wegzudenken. Des Weiteren sei den Kritiker*innen hier zu begegnen, dass eine Phase des Übergangs vom Studium in den Beruf unvermeidbar ist und ein Studium zwar bestmöglich auf den Beruf vorbereiten kann, diesen aber in seiner Komplexität, Differenziertheit und in weiten Teilen auch Unvorhersehbarkeit nicht zur Gänze vorzunehmen kann (Keller-Schneider, 2009).

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der Induktion und fokussiert dabei das Mentoring. Er gibt einen Überblick über die Begleitforschungen zu inzwischen drei Kohorten und stellt die jüngsten Ergebnisse (dritte Kohorte, Schuljahr 2021/22) konkreter vor, um einen guten Einblick in die Forschungen zu liefern. Es werden Daten und Fakten zur organisatorischen und inhaltlichen Gestaltung des Mentorings vorgestellt sowie das Kompetenz- und Belastungserleben der Berufseinsteiger*innen in den Blick genommen. Die leitenden Forschungsfragen im Projekt ergeben sich daraus, dass es sich bei der Induktion um eine wesentliche Neuerung im österreichischen Bildungssystem handelt, weshalb die Begleitforschungen zunächst einmal darauf abzielen, die Umsetzung genau zu erfassen und mögliche Gelingensfaktoren und Herausforderungen zu erkennen, um daraus weitere Forschungen sowie Implikationen für Lehrer*innenbildung und Praxis abzuleiten.

Der Berufseinstieg – Entwicklungsaufgaben und Anforderungen in der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung

Der Beginn der Berufseinstiegsphase ist mit dem ersten Tag in der beruflichen Tätigkeit (nach abgeschlossenem Studium) klar definiert, das Ende hingegen ist zwar institutionell festgelegt

(in Österreich nach einem Jahr), ist aber eher individuell und kann subjektiv als ein Angekommen Sein im Beruf beschrieben werden (Keller-Schneider, 2020a). Rekurrierend auf das Konzept der Entwicklungsaufgaben, die Personen im Laufe ihres Lebens zu bearbeiten haben (Hericks, 2006), und umfangreichen empirischen Forschungen entwickelte die Schweizer Wissenschaftlerin das Modell der beruflichen Anforderungen im Berufseinstieg für den Lehrer*innenberuf. Danach lassen sich vier Entwicklungsaufgaben beschreiben: die „Identitätsstiftende Rollenfindung“, die „Adressatenbezogene Vermittlung“, die „Anerkennende Klassenführung“ und die „Mitgestaltende Kooperation“ (Hericks, 2006; Keller-Schneider, 2020a,b; siehe Abbildung 1).

Wie eine Person die an sie gestellten Anforderungen bewältigt, wird durch ihre Wahrnehmungs- und Verhaltensdispositionen bestimmt (Keller-Schneider, 2009; 2020a,b). Gerade der Aufgabe der Rollenfindung mit den Facetten „eigene Ansprüche regulieren“ und „Ressourcen nutzen“ verdeutlicht diese Bedeutung von Persönlichkeitsaspekten. Um die Phase des Berufseinstiegs erfolgreich zu gestalten, sind persönliche und soziale Ressourcen genauso wie Theorie- und Handlungswissen zu aktivieren, was die Bedeutung dieser Phase unterstreicht, da sie die Berufsbiographie wesentlich prägt (Baer et al., 2011; Kunze & Hericks, 2002; Keller-Schneider & Hericks, 2014, 2020; Terhart, 2000). Professionalisierung, so Keller-Schneider, vollzieht sich in der „aktiven Auseinandersetzung mit wahrgenommenen Aufgaben“ (2020b, S. 66). Verläuft diese erfolgreich, kann sich die berufliche Identität und das professionelle Selbst entwickeln (Hericks, 2006).

Dabei ist zu betonen, dass sich die Phase des Berufseinstiegs deutlich von studiumsimmanten Praxisphasen unterscheidet (Kunze & Hericks, 2002; Keller-Schneider, 2020a; Leineweber et al., 2021). Eine neu veröffentlichte Studie von Leineweber et al. (2021) arbeitet heraus, dass sich die Aufgaben zwar ähneln, aber unter anderen Bedingungen zu bewältigen sind: In Praktika handelt es sich um einen zeitlich begrenzten Einsatz in der Klasse, bei der die*der Studierende

<p>Identitätsstiftende Rollenfindung Eigene Ansprüche regulieren Sich abgrenzen und schützen Ressourcen nutzen Rollenklarheit aufbauen</p>	<p>Beruf insgesamt Weiterentwicklung Vorstellungen klären Berufszufriedenheit aufbauen Berufsaufgabe wahrnehmen</p> <p>Unterricht insgesamt Zielbezogene Planung Transparenz der Ziele Planung in großen Zeiträumen Lehrplan umsetzen Zielbezogene Lernkontrollen Unterrichtseffizienz sicherstellen Abläufe ritualisieren Komplexität anpassen Selbstbeurteilung fördern Arbeitsform, Lärmpegel festlegen Schulexterne Anlässe durchführen</p>	<p>Adressatenbezogene Vermittlung Individuelle Passung erreichen Eigenverantwortlichkeit fördern Lernen beurteilen und fördern Elternkontakte aufbauen, pflegen</p>
<p>Anerkennende Klassenführung Klassenkultur aufbauen, lenken Direkte Führung ausüben</p>		<p>Mitgestaltende Kooperation Sich im Kollegium positionieren Zusammenarbeit mit Vorgesetzten Möglichkeiten, Grenzen kennen Berufspolitische Aspekte kennen</p>

Abb. 1: Modell der beruflichen Anforderungen: Entwicklungsaufgaben, Teilbereiche und Einzelanforderungen nach Keller-Schneider (2020a, S. 251, 2020b, S. 66)

beispielsweise ein etabliertes Regelsystem und eine von der Praxislehrperson auf eine bestimmte Art geführte Klasse vorfindet. Im Gegensatz zum eigenverantwortlichen Dienstantritt, gehört auch das „Sich-in-Ausbildung-Befinden“ zu den anzunehmenden Entwicklungsaufgaben. Zudem besteht ein asymmetrisches Verhältnis zwischen Praktikant*in und Praxislehrperson, während die Mentoringbeziehung im Berufseinstieg als auf Vertrauen aufbauend und auf Augenhöhe zu gestaltend beschrieben wird, die bestenfalls zu ko-konstruktiver Zusammenarbeit führt (Dammerer, 2021; Höher, 2014, Frey & Pichler, 2022a, Keller-Schneider, 2022).

Das Mentoring im Rahmen der Induktion

Als Mentor*innen werden den Berufseinsteigenden erfahrene Lehrpersonen, die mindestens fünf Jahre im Dienst sind und die in den Bereichen Team- und Personalentwicklung oder auf Grund ihrer Kommunikationsfähigkeit geeignet sind, zugeteilt. Ab dem Schuljahr 2029/30 ist eine Qualifikation durch die Absolvierung des Hochschullehrganges „Mentoring: Berufseinstieg professionell begleiten“ im Umfang von mindestens 30 ECTS nachzuweisen, aktuell ist der Besuch des Lehrgangs zwar wünschenswert, aber nicht ver-

pflichtend. Die im Gesetzestext formulierte Profil- und Aufgabenbeschreibung für die Mentor*innen sieht eine Beratung der Berufseinsteigenden bei der Planung und Gestaltung von Unterricht, das Analysieren und Reflektieren von Tätigkeiten im Unterricht und in der Erziehung, eine Anleitung und Unterstützung in der beruflichen Entwicklung sowie das Hospitieren in erforderlichem Ausmaß vor¹. Bislang wurden zwei Dokumente zur konkreteren Abbildung der Aufgaben eingesetzt. So haben die Mentor*innen die Entwicklung ihrer Mentees im Entwicklungsprofil dokumentiert und am Ende der Begleitung ein Gutachten erstellt, das als Grundlage für den abschließenden Bericht der Schulleitung, der über Erfolg und Weiterverwendung des/der Mentee entschied, verwendet wurde. Damit waren die Mentor*innen in einer Doppelrolle, da sie sowohl beratend als auch bewertend tätig waren – eine im pädagogischen Kontext aber durchaus gewöhnliche Herausforderung². Rekurrierend auf Kompetenzmodelle der Lehrer*innenbildung und auf das Konstrukt der Entwicklungsaufgaben, werden in dem Gutachten Kompetenzen beschrieben und operationalisiert, weshalb es als Arbeitsinstrument im Mentoringprozess gut geeignet ist (Zeilinger & Dammerer, 2022).

Beschreibung der Studie

Zur neu gestalteten Berufseinstiegsphase (Induktion) wurden in Vorarlberg umfangreiche Begleitforschungen im Rahmen des Projekts INDUK durchgeführt. Inzwischen liegen quantitative und zum Teil auch qualitative Daten aus drei Kohorten vor (Schuljahre 2019/20 bis 2021/22). In den Untersuchungen stehen das erste Berufsjahr und die begleitenden Maßnahmen aus den Perspektiven der Berufseinsteiger*innen und der Mentor*innen im Fokus. Beleuchtet wird dabei u.a. das Kompetenz- und Beanspruchungserleben der Berufseinsteiger*innen und die Gestaltung des Mentorings.

Der vorliegende Beitrag fokussiert die Untersuchungen im Schuljahr 2021/22, da hier aufbauend auf den vorherigen Forschungen (Frey & Pichler, 2020, 2022a,b; Pichler & Frey, im Druck) in Bezug auf die eingesetzten Instrumente Adaptionen vorgenommen wurden und die Stichprobe durch eine Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich erweitert werden konnte. Für diese Untersuchung im Mai 2022 (das dritte Jahr nach der Einführung der Induktion) liegen Daten von 158 Berufseinsteiger*innen (54 Vorarlberg, 104 Niederösterreich) und von 109 Mentor*innen (76 Vorarlberg, 33 Niederösterreich) vor. Von den Berufseinsteiger*innen sind 80% weiblich und 20% männlich, 30% sind in der Primarstufe und 70% sind in der Sekundarstufe tätig. 47% der Studienteilnehmenden geben an, dass sie sich parallel zum Berufseinstieg im Masterstudium befinden.

Untersuchungsinstrumente

Im Mittelpunkt der vorliegenden Studie stand die Gestaltung des Mentorings. Grundlage der Befragung bildeten hier ein *Mentoring-Stil-Inventar* (Brandau et al., 2018) und ein *Fragebogen zur Mentoringbeziehung* (Holzinger et al. 2015), die beide ursprünglich für Praktika während des Studiums konzipiert wurden und für den Berufseinstieg von den Autor*innen in den einzelnen Untersuchungskohorten immer weiter adaptiert wurden. Außerdem wurde in einem eigens erstellten allgemeinen Teil die konkrete Umsetzung des Mentorings erfragt (Gesprächsdauer, Gesprächsinhalte). Des Weiteren wurden Daten erfasst in Bezug auf die Wahrnehmung des Mentoringpro-

zesses als Herausforderung sowie die Zufriedenheit mit dem Mentoring.

Ein weiterer Teil der Befragung bezog sich auf die Entwicklungsaufgaben für den Berufseinstieg. Hier kam der Fragebogen EA Best (Entwicklungsaufgaben Berufseinstieg) in der Kurzversion zum Einsatz (Keller-Schneider, 2014). Das Instrument enthält vier Skalen entsprechend der vier Entwicklungsaufgaben und dazugehörige Unterskalen. Die Studienteilnehmenden schätzen die Entwicklungsaufgaben auf den Ebenen „gelingt mir“ (Kompetenz) und „beansprucht mich“ (Belastung) ein.

Ergebnisdarstellung zum Mentoring

Die folgende Darstellung ausgewählter Ergebnisse orientiert sich an den Bereichen des Mentoring-Fragebogens:

- Umsetzung der Mentoringgespräche
- Inhalte der Besprechungen
- Arbeits- und Lernebenen im Mentoringprozess
- Gestaltung des Bewertungsprozesses im Mentoring
- Mögliche Herausforderungen im Mentoringprozess
- Einstellungen zum Mentoringkonzept und Zufriedenheit

Dabei wird nicht zwischen den Bundesländern und den Schulstufen differenziert, da sich in den hier ausgewählten Ergebnissen keine wesentlichen Unterschiede zeigten.

Fakten zur Umsetzung der Mentoringgespräche

Die Gespräche im Mentoring dauern durchschnittlich etwa eine halbe Stunde. Die Mentor*innen schätzen die Besprechungen etwas länger ein als die Berufseinsteiger*innen.

Auch der Anteil an der eigenen Redezeit während der Besprechungen wird von den Mentor*innen als etwas höher wahrgenommen (53% bei den Mentor*innen und 45% bei den Mentees). Damit zeigen die Ergebnisse der dritten Kohorte ein ähnliches Bild wie in den vorangegangenen Befragungen (Frey und Pichler, 2022a,b).

Beide Gruppen wurden gebeten eine Einschätzung zu treffen, wie oft Mentoringgespräche stattgefunden haben, und anzugeben, wie zufrieden sie mit der Häufigkeit sind (siehe Abb. 2 und 3). Die Mentor*innen führen ihren Einschätzungen zu Folge im Mittel mehr Gespräche als die Berufseinsteiger*innen. So geben 47% (74 Personen) der Berufseinsteiger*innen und 23% (25 Personen) der Mentor*innen an, dass Gespräche *zwei bis viermal* oder *seltener* im Halbjahr stattfinden. Allerdings ist die Zufriedenheit beider Gruppen mit der gelebten Praxis ähnlich hoch (Mentor*innen: $M = 3,39$; Mentees $M = 3,44$). 94% der Mentor*innen sind *ziemlich und sehr zufrieden*, bei den Mentees sind es 88%.

Auf die Frage nach einer Einschätzung, wie regelmäßig Mentoringgespräche stattgefunden haben, geben 61% der Mentor*innen an, dass die Gespräche *regelmäßig und nach Bedarf* stattgefunden haben. Dem stimmen nur 33% der Mentees zu. Aus der Perspektive der Mentees fand ein Großteil der Gespräche (47%) *nur nach Bedarf* statt. Mit dieser zeitlichen Regelung sehr zufrieden sind 57% der Mentees aber nur 44% der Mentor*innen. Insgesamt scheint die Zufriedenheit mit flexibel gestaltbaren Gesprächen hoch. 92% der Men-

tor*innen sind *ziemlich und sehr zufrieden*, bei den Mentees sind es 88%.

Inhalte der Besprechungen

Die Abbildung 4 zeigt die Einschätzungen der Berufseinsteiger*innen und Mentor*innen zu Besprechungsinhalten auf einer Skala von 1 = *nie* bis 7 = *immer*, im Vergleich. Die Items sind verkürzt dargestellt.

Die Fragestellungen orientieren sich an den Entwicklungsaufgaben (Keller-Schneider 2020a) und an den Beobachtungsfeldern, die im Entwicklungsprofil bzw. im Gutachten (Bildungsdirektion Vorarlberg 2019a,b). beschrieben sind. Auf die Frage, wie oft bestimmte Inhalte in den Besprechungen vorkommen, sind die Wahrnehmungen aus beiden Perspektiven sehr ähnlich. Tendenziell etwas weniger häufig wird Unterricht konkret vorbesprochen (Mentor*innen $MW = 4,24$ und Mentees $MW = 3,4$). Aus der Sicht der Berufseinsteiger*innen wird tendenziell auch etwas seltener zum Thema Elternarbeit ($MW = 3,64$, Mentor*innen $MW = 4,23$) bzw. dem Entwicklungsprofil ($MW = 3,66$, Mentor*innen $MW = 4,13$) gearbeitet. Am häufigsten (rein deskrip-

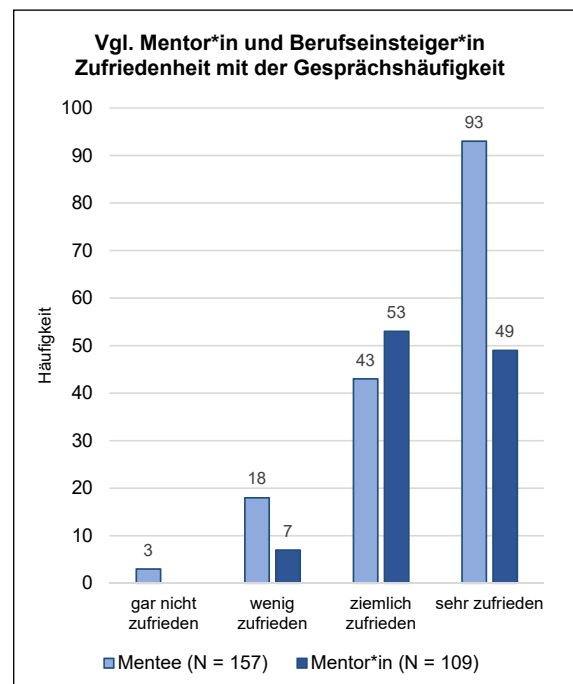
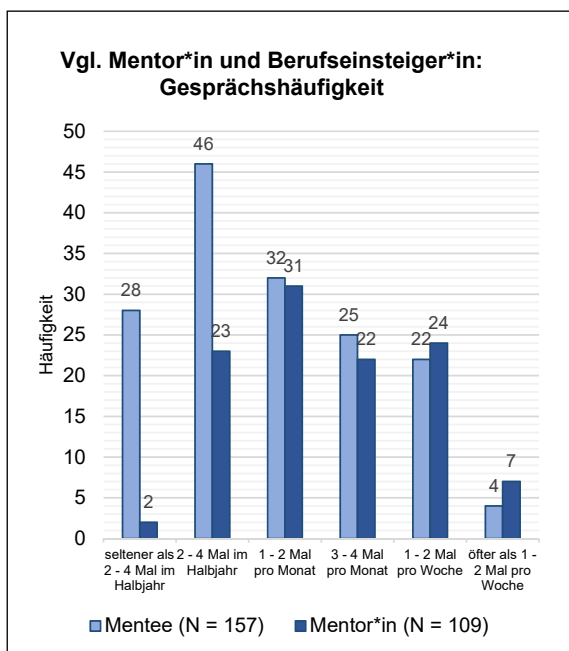


Abb. 2 und 3: Gesprächshäufigkeit bzw. Zufriedenheit mit der Gesprächshäufigkeit aus den Perspektiven der Mentor*innen und Berufseinsteiger*innen

tiv betrachtet) finden Reflexionen zur Rolle der Lehrperson statt (Mentor*innen MW = 5.13, Mentees MW = 4.57) bzw. Fallbesprechungen (Mentor*innen MW = 4.94, Mentees MW = 4.59). Diese Ergebnisse decken sich mit den vorherigen Analysen (Frey & Pichler, 2022a,b) sowie mit den Ergebnissen einer qualitativen Studie, bei denen Interviews mit Mentees und Mentor*innen ausgewertet wurden (Pichler & Frey, im Druck).

Arbeits- und Lernebenen im Mentoringprozess

In diesem Fragenbereich wurden sowohl die Mentor*innen als auch die Berufseinsteiger*innen um ihre Einschätzung gebeten, auf welchen Ebenen im Mentoringprozess gearbeitet wird und ob Lernzuwächse wahrgenommen werden.

Die Items wurden bei den Berufseinsteiger*innen so formuliert, dass bei Zustimmung zum jeweiligen Item ein Kompetenzzuwachs abgebildet werden sollte: *Durch die Besprechung mit meiner Mentor*in/meinem Mentor ... weiß ich jetzt besser/lerne ich kennen/wird mir ermöglicht oder werde ich sicherer.* Die Mentor*innen geben ihre Einschätzungen zu vergleichbaren Items unter der Perspektive: *Ich vermittele/ich ermögliche/ich bespreche/ich unterstütze/ich motiviere/... meine Mentees.*

Die Abbildung 5 zeigt die Einschätzungen der Mentor*innen und den Berufseinsteiger*innen auf einer Skala von 1 = trifft nicht zu bis 5 = trifft zu im Vergleich. Die Items sind verkürzt dargestellt.

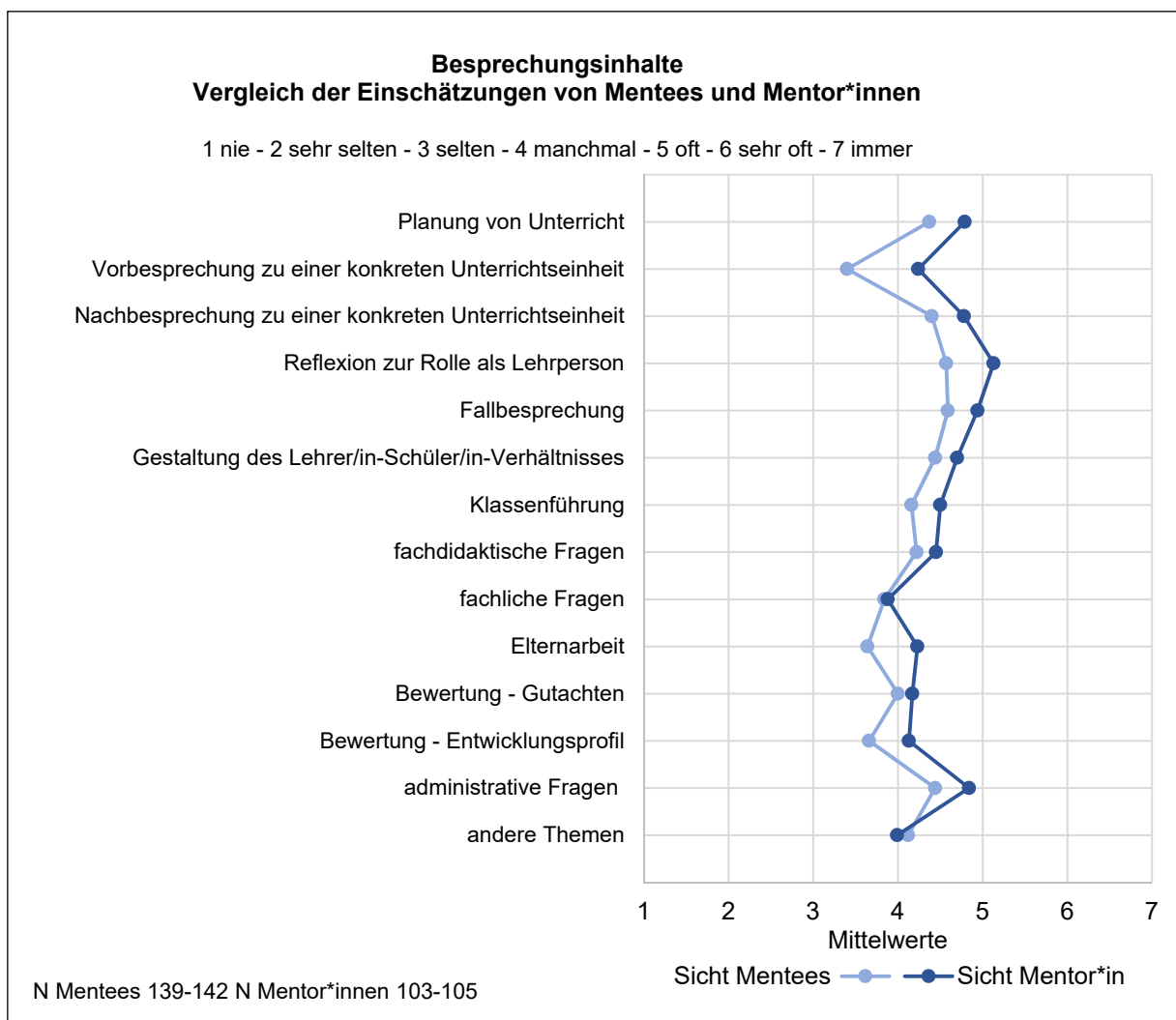


Abb. 4: Besprechungsinhalte – Vergleich Mentor*innen und Mentees

Auch hier zeigt sich zwischen den Mentor*innen und Berufseinsteiger*innen eine relativ hohe Übereinstimmung in ihren Einschätzungen. Insgesamt ist auch eine hohe Zustimmung von beiden Seiten erkennbar, wobei die Mentor*innen in allen Bereichen eine etwas höhere Einschätzung abgegeben haben. Man kann daraus schließen, dass alle Bereiche (Entwicklungsaufgaben, Entwicklungsprofil und Gutachten) bearbeitet werden und eine Kompetenzerweiterung stattfindet. Es stimmen beispielsweise 67% der Mentees der Aussage *zu* und *eher zu*, dass sie jetzt besser wissen, was in bestimmten Unterrichtssituationen zu tun ist, und 69% der Mentor*innen stimmen der entsprechenden Aussage *zu*, dass sie ihre Mentees dabei unterstützen.

Gestaltung des Bewertungsprozesses im Mentoring

In einem weiteren Abschnitt des Fragebogens wurden Items zur Einschätzung des Bewertungsprozesses eingesetzt. Wiederum wurden vergleichbare Fragestellungen für beide Perspektiven formuliert und auf einer Skala von 1 = *trifft nicht zu* bis 5 = *trifft zu* zur Einschätzung vorgelegt. Die Items in der Abbildung 6 sind ebenfalls verkürzt.

Es fällt auch hier eine hohe Übereinstimmung in den Wahrnehmungen der Mentor*innen und der Berufseinsteiger*innen auf. Der Bewertungsprozess wird von beiden Seiten als transparent (Mentor*innen MW = 4.48, SD = .78) und wert-

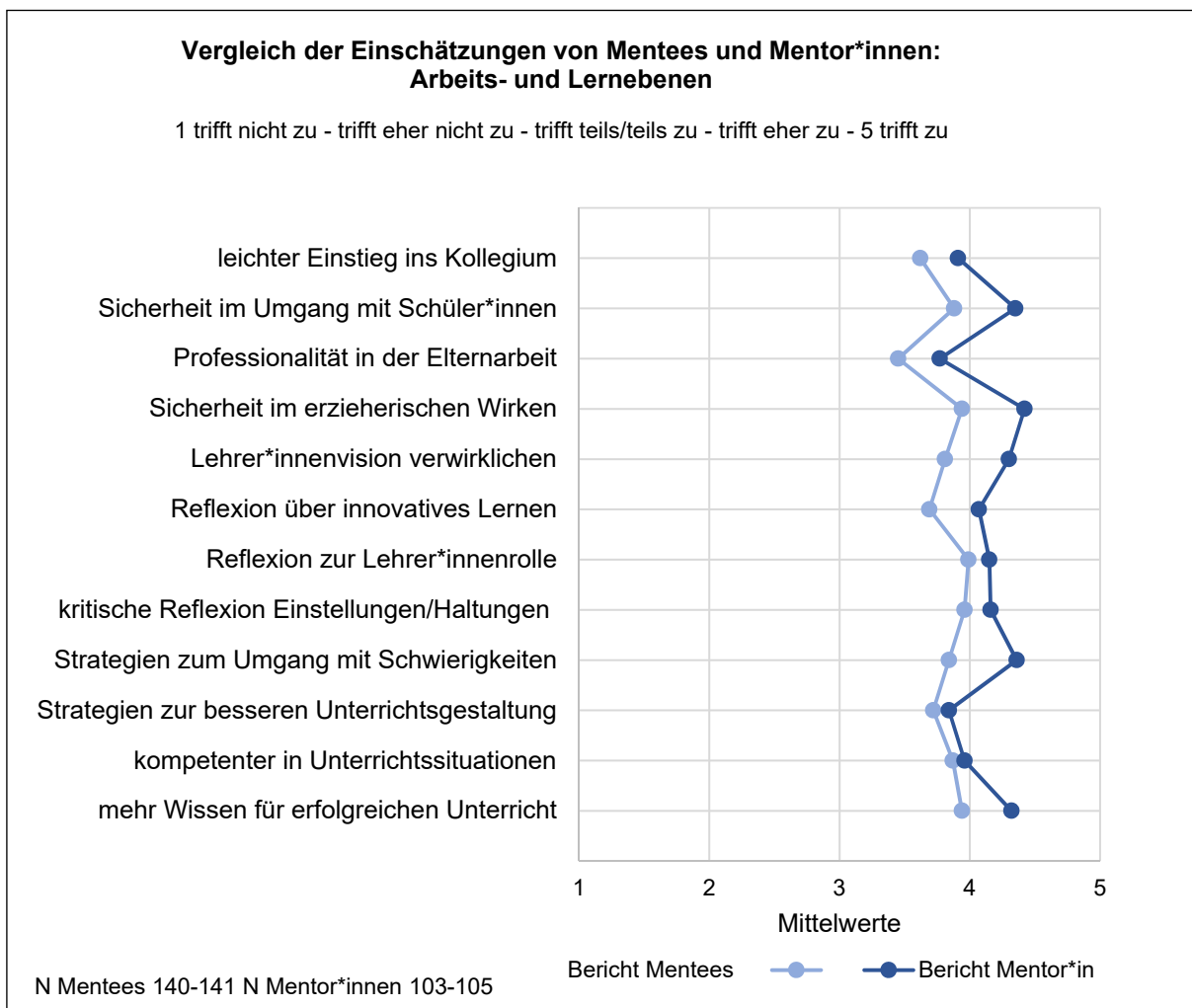


Abb.5: Arbeits- und Lernebenen: Einschätzungen der Mentor*innen und Mentees zu Kompetenzzuwachs und Arbeitsebenen

schätzend (Mentees MW = 3.91, SD = 1.39) eingestuft. Zudem zeigt die Darstellung, dass bei der Bewertung die Einschätzung des/der Berufseinsteigenden berücksichtigt und die Beurteilung als gemeinsamer Aushandlungs- und Reflexionsprozess wahrgenommen wird. Eine Bewertung nach subjektiven Vorstellungen des Mentors/der Mentorin findet übereinstimmend *eher nicht* statt und eine Bewertung nach klaren Kriterien, wird aus beiden Perspektiven als *eher zutreffend* eingeschätzt. Weder die Mentor*innen noch die Berufseinsteiger*innen scheinen die Tatsache, dass sich die Mentor*innen in einer Bewertungs- und Begleitungsrolle befinden, als problematisch anzusehen. Zudem wird deutlich, dass der Bewertungsprozess entwicklungsorientiert und im Dialog wahrgenommen wird.

Mögliche Herausforderungen im Mentoringprozess

In einem weiteren Abschnitt des Fragebogens geht es darum, Aspekte im Mentoringprozess zu identifizieren, die auf mögliche Herausforderungen schließen lassen. Dazu wurden wieder aus beiden Perspektiven vergleichbare Fragen eingesetzt, die Einschätzungen auf einer Skala von - 3 = *fällt mir schwer* bis + 3 = *fällt mir leicht* ermöglichten. Die Items sind verkürzt dargestellt, wobei sich das erste Verb jeweils auf die Perspektive der Berufseinsteiger*innen bezieht und das zweite dementsprechend auf die Perspektive der Mentor*innen. Einzelne Items wurden jeweils nur aus einer Perspektive eingeschätzt und abgebildet.

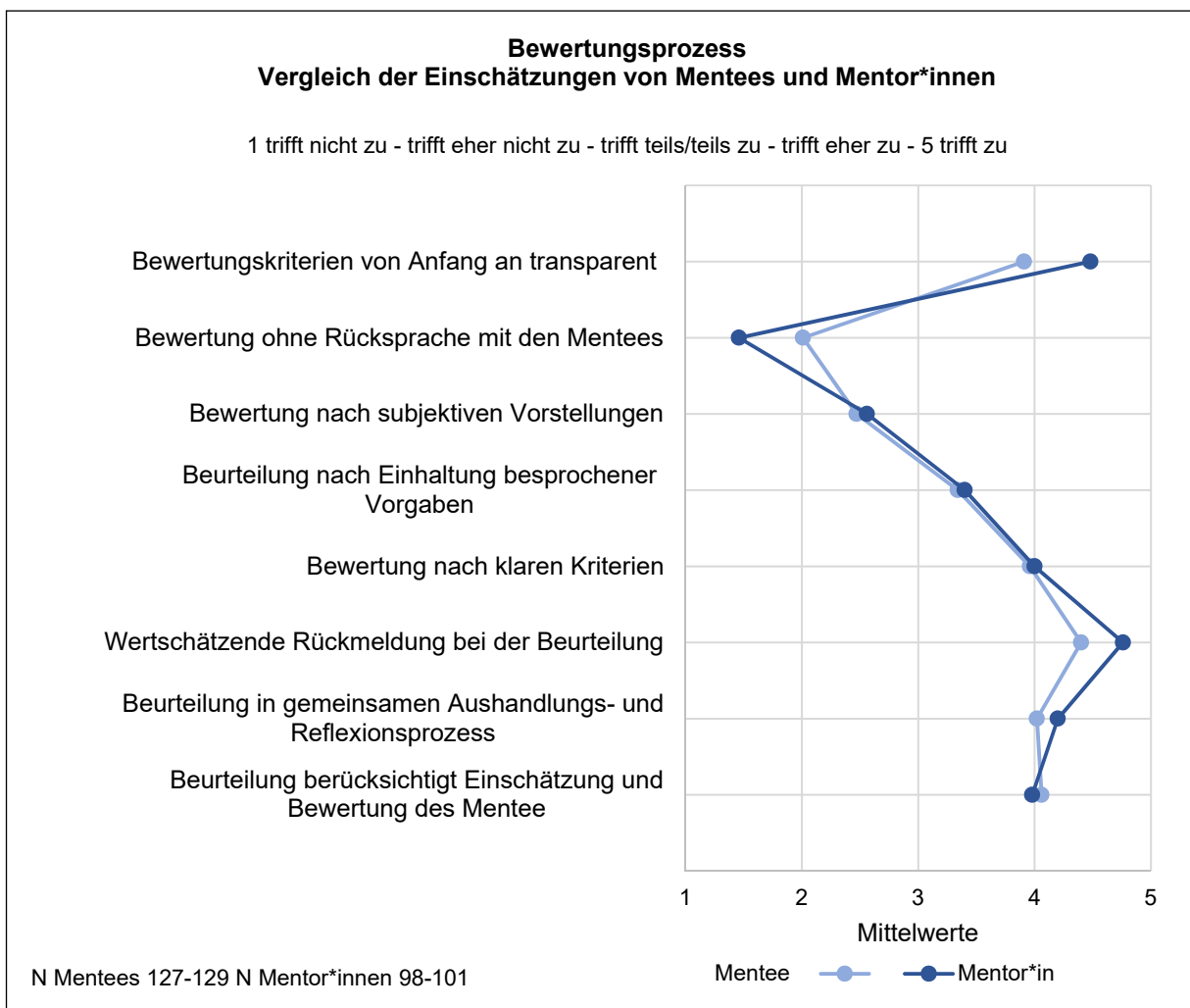


Abb.6: Bewertungsprozess: Einschätzungen der Mentees und Mentor*innen zur Gestaltung des Bewertungsprozesses

Die Einschätzungen beider Mentoringpartner*innen liegen rechts im positiven Bereich und werden als zu bewältigende Aufgabe wahrgenommen. Bei dem Item *Austausch auf Augenhöhe gestalten* ist zu beachten, dass die Mentees hier gefragt wurden, wie schwer/leicht Ihnen ein Austausch, der NICHT auf Augenhöhe stattfindet,

fällt, während die Mentor*innen gefragt wurden, wie schwer/leicht es ihnen fällt, den Austausch auf Augenhöhe zu gestalten. Insgesamt sind wiederum hohe Übereinstimmungen in den Einschätzungen der Berufseinsteiger*innen und Mentor*innen zu erkennen. Zeit für Mentoring finden, fällt sowohl den Berufseinsteiger*innen als auch

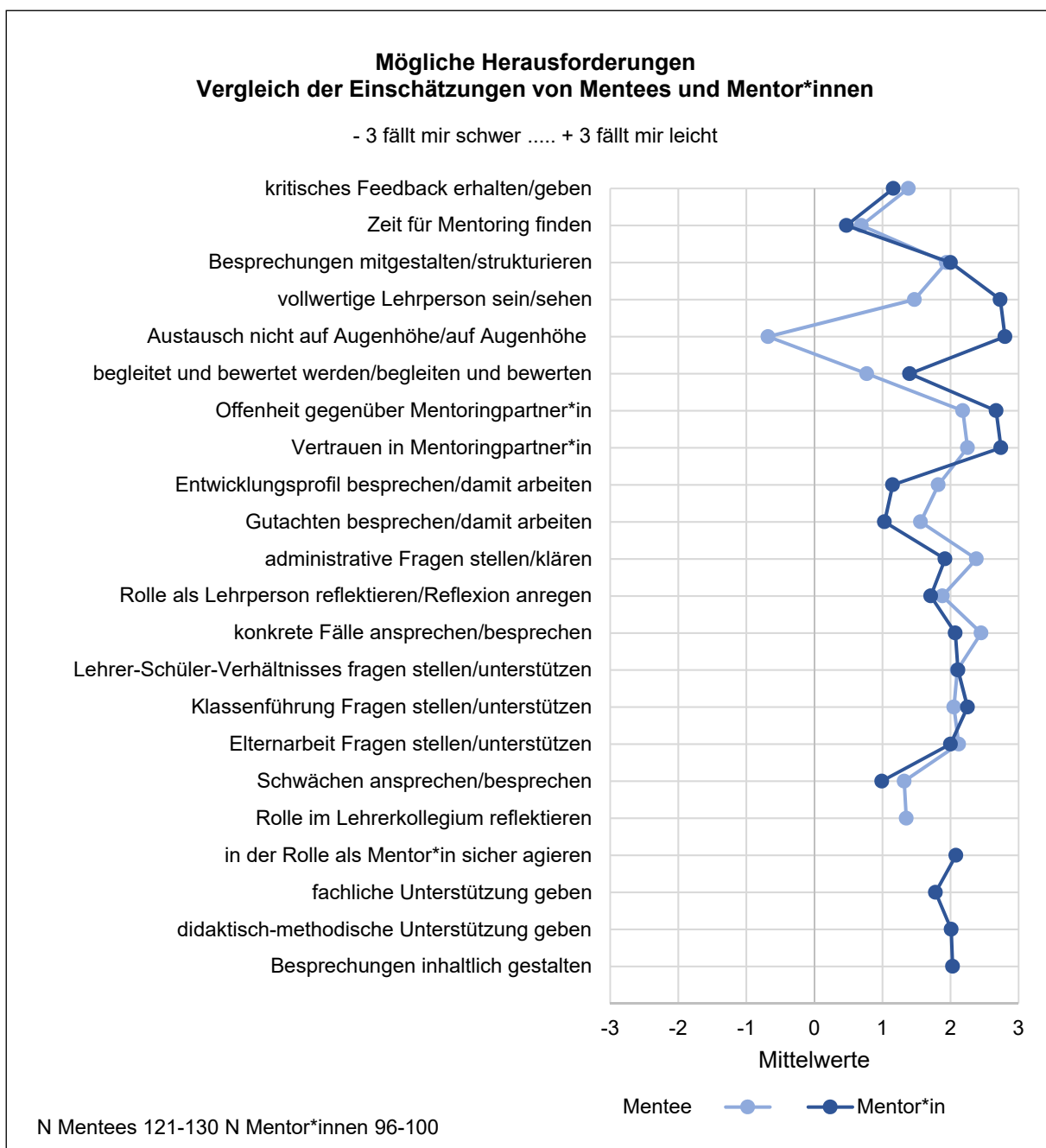


Abb. 7: Mögliche Herausforderungen im Mentoringprozess

den Mentor*innen (deskriptiv) etwas schwerer als andere Items. Schwächen ansprechen, kritische Feedbackgespräche führen, sowie Aufgaben im Zusammenhang mit dem Entwicklungsprofil und dem Gutachten fallen den Mentor*innen (deskriptiv) ein wenig schwerer als andere Aufgaben. Die Berufseinsteiger*innen erleben diese Arbeiten als etwas leichter. Ebenso ist aus beiden Perspektiven die jeweilige Doppelrolle in Form von *begleiten und bewerten* (Mentor*innen) bzw. *begleitet und bewertet werden* (Mentees) gut bewältigbar.

Einstellungen zum Mentoringkonzept

In einem Fragenkomplex wurden die Mentor*innen und die Berufseinsteiger*innen gebeten, das Konzept des Mentorings einzuschätzen und damit auch die eigenen Einstellungen zum Mentoring zu reflektieren (siehe Abb. 8).

Dazu wurden vergleichbare Fragen aus beiden Perspektiven eingesetzt, die auf einer Skala von 1 = *trifft nicht zu* bis 5 = *trifft zu* Einschätzungen einforderten. Die Items sind verkürzt dargestellt.

In diesem Teil des Fragebogens kommt auch der eigene Beitrag und der persönliche sowie berufliche Gewinn durch das Mentoring zur Sprache. Sowohl die Mentor*innen als auch die Berufseinsteiger*innen stufen die Bereicherung durch das Mentoring als recht hoch ein. Außerdem zeigt sich, dass aus beiden Perspektiven ein Mentoring für Berufseinsteiger*innen mit gegenseitigen Hospitationen als wichtig erachtet wird. Mentor*innen und Mentees bewerten ihre Mentoring-Beziehung als gelungen.

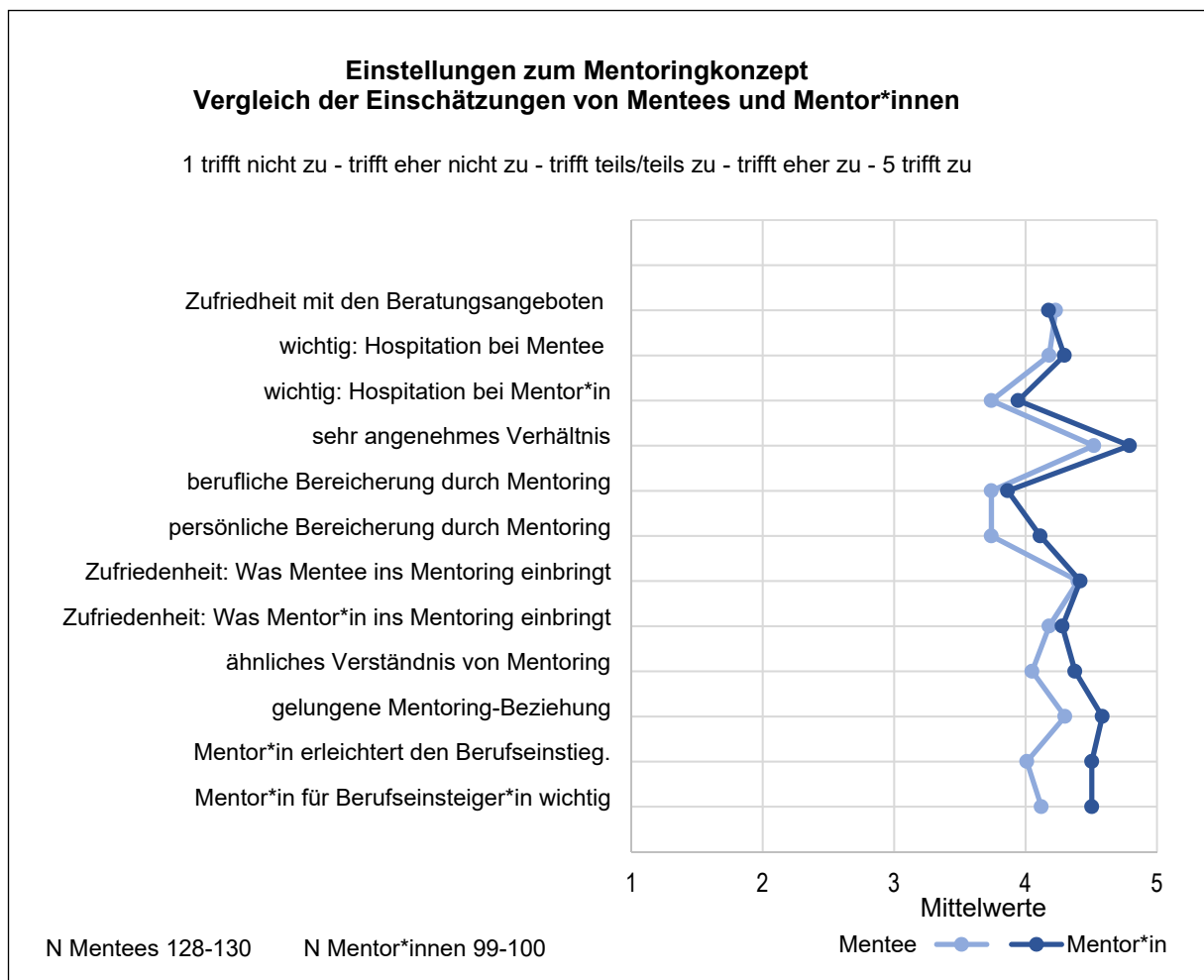


Abb.8: Einstellungen zum Mentoringkonzept

Kompetenz- und Beanspruchungserleben

Abschließend werden die Ergebnisse zu den Entwicklungsaufgaben in Bezug auf Kompetenz- und Beanspruchungserleben dargestellt. Die Items waren jeweils auf einer Skala von 1 = *wenig* bis 6 = *sehr* einzuschätzen.

In der Abbildung 9 sind die Mittelwerte der Einschätzungen der Berufseinsteiger*innen (Mentees) in Bezug auf ihre eigenen Kompetenzen dargestellt. Auch die Mittelwerte der Mentor*innen, die parallel dazu gebeten wurden, Einschätzungen zu den Kompetenzen ihrer Mentees abzugeben, sind zu sehen. Mit einem durchgängigen Mittel über dem Wert vier ist insgesamt eine relativ hohe Kompetenzzuschreibung und darüber hinaus eine hohe Übereinstimmung der beiden Personengruppen zu erkennen, d.h. die Eigen- und Fremdwahrnehmung decken sich annähernd. Dies passt zu den Ergebnissen vorheriger Untersuchungen, in denen ebenfalls keine signifikanten Unterschiede zwischen den Einschätzungen der Mentees und der Mentor*innen gefunden werden konnte (Frey & Pichler, 2020; 2022b). In der Abbildung 10 sind ebenfalls die Mittelwerte der Einschätzungen zur Beanspruchung in den einzelnen Entwicklungsbereichen aus der Sicht

beider Mentoringpartner*innen dargestellt. Im Vergleich zur Kompetenzeinschätzung wird die Beanspruchung als niedriger wahrgenommen und ist auf einem vergleichbaren Niveau mit Referenzuntersuchungen (Keller-Schneider, 2020b). Am leichtesten und zugleich am wenigsten beanspruchend sind aus der Perspektive der Berufseinsteiger*innen gegen Ende des ersten Schuljahres die Aufgaben im Bereich der Rollenfindung. Aus früheren Untersuchungen ist bekannt, dass sich im Vorher-Nachher-Vergleich zwischen Anfang und Ende des ersten Dienstjahres Zuwächse im Kompetenzerleben zeigen und keine Veränderungen im Beanspruchungserleben (Frey & Pichler, 2020, 2021, 2022a,b).

Zusammenfassung und Diskussion

Diskussion der Ergebnisse und Implikationen für Forschung, Lehrer*innenbildung und Praxis

Die Induktion als erfolgreiches Instrument der Professionalisierung

Die vielfältigen hier vorgestellten Ergebnisse aus den inzwischen dreijährigen Begleitforschungen zum Berufseinstieg als Lehrperson lassen positive Rückschlüsse auf die Induktion als zweite expli-

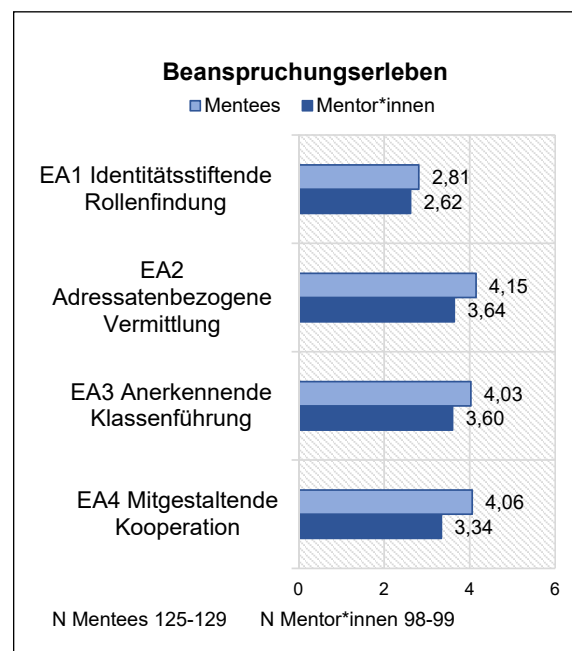
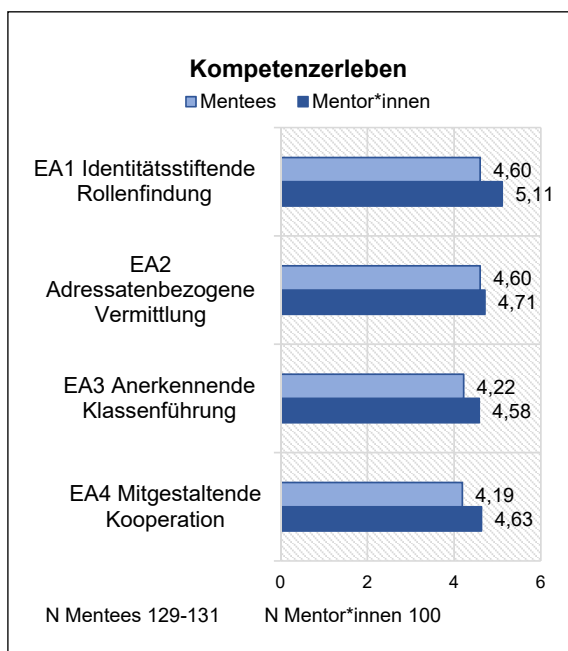


Abb. 9 und 10: Einschätzungen zum Kompetenz- und Beanspruchungserleben aus der Sicht der Mentor*innen und Mentees

zite Phase der Lehrer*innenbildung in Österreich zu. Sowohl Mentor*innen als auch die Berufseinsteiger*innen zeigen sich in den vorliegenden Untersuchungen mit der konkreten organisatorischen Umsetzung des Mentorings zufrieden. Auch wenn unterschiedliche Realisierungen in Bezug auf Häufigkeit und Dauer der Mentoringgespräche vorhanden sind, scheinen die jeweiligen Tandems aus Mentor*in und Mentee einen Modus zu finden, der für beide zufriedenstellend ist. Inhaltlich ist hervorzuheben, dass der Prozess des Mentorings sich auf die für den Berufseinstieg relevanten Entwicklungsaufgaben (Keller-Schneider, 2020a,b) bezieht und damit zielführend zu sein scheint. Diese Vermutung deckt sich mit den Ergebnissen zum Kompetenz- und Beanspruchungserleben: Bei den Berufseinsteiger*innen zeigen sich im ersten Dienstjahr Zuwächse im Kompetenzerleben und ein Gleichbleiben des Belastungserlebens (erfasst in der ersten und zweiten Kohorte; Frey & Pichler, 2020, 2022b; Pichler & Frey, 2021) sowie ein insgesamt hohes Kompetenzniveau und ein mit Referenzstudien vergleichbares Beanspruchungsniveau – und dies sowohl in der Eigen- als auch in der Fremdeinschätzung durch die Mentor*innen. Dieses Ergebnis zeigt sich damit in allen drei Kohorten (Frey & Pichler, 2020, 2022b). Aus Sicht der Mentees und der Mentor*innen stellt sich der Mentoringprozess nicht als herausfordernd dar, sondern wird als berufliche und persönliche Bereicherung erlebt, der auf Augenhöhe und dialogisch gestaltet wird – auch in der Doppelfunktion Begleitung und Bewertung. In den Untersuchungen halten Mentees wie Mentor*innen das Mentoring für wichtig und hilfreich und zeigten sich nahezu 80% der Mentees sehr zufrieden bzw. ziemlich zufrieden mit dem Mentoring (Frey & Pichler, 2022b). Zusammenfassend kann geschlossen werden, dass das Mentoring im Rahmen der Induktion zur „Qualitätsprüfung und Qualitätssicherung“ in der Professionalisierung von Lehrpersonen beiträgt (Keller-Schneider, 2022, S. 138).

Weiterentwicklung des Mentorings: Partnerschaft, Wechselseitigkeit und Ko-Konstruktion

Auch wenn sich hohe Zufriedenheiten zeigen, sollte sich das Mentoring weiterentwickeln. Insbesondere kann das Noviz*innen-Expert*innen-

Paradigma in diesem Zusammenhang diskutiert werden. Die Unterstützung einer beginnenden durch eine erfahrene Lehrperson im Rahmen des Mentorings hat die explizite Zielsetzung der Professionalisierung der Mentees, also der unerfahrenen Lehrperson. Gleichzeitig basiert die Beziehung auf Vertrauen und Wohlwollen (Wiesner, 2020; Ziegler, 2009) und sollte gekennzeichnet sein von Wechselseitigkeit (Braunsteiner & Schneider, 2020, S. 17), Partnerschaft (Höher, 2014, S.88) und Ko-Konstruktion (Frey & Pichler, 2022, S. 180). Die Berufseinsteiger*innen, die gerade ihr Studium abgeschlossen haben oder sich parallel im Masterstudium befinden, bringen aktuelles Wissen in das Schulsystem (z.B. in Bezug auf Inklusion und Digitalisierung) (Keller-Schneider, 2022). Ein auf Augenhöhe gestalteter Prozess – wie er sich in den vorliegenden Untersuchungen andeutet – kann hier zu ko-konstruktiver Zusammenarbeit führen, von der beide Seiten – Berufseinsteiger*innen und Mentor*innen – profitieren können. Im besten Fall können die Berufseinstiegenden als innovative Kraft Schulentwicklungsprozesse initiieren.

Offene Fragen

Weitere Forschungen sollten den Mentoringprozess und die Umsetzungsmodalitäten weiter spezifizieren, um Gelingensbedingungen und Verbesserungspotential aufzuzeigen. So identifizierte die Studie von Prenzel et al. (2021), die zu einem relativ frühen Zeitpunkt im ersten Jahr der Induktion durchgeführt wurde, auch klare Schwierigkeiten. Beispielsweise werden zu wenig zeitliche Ressourcen für die Betreuung, fachfremdes Mentoring, fachfremdes oder sogar „schulfremdes“ Unterrichten, eine zu hohe Lehrverpflichtung der Berufseinsteiger*innen und zu wenig Ressourcen für Hospitationen genannt (Prenzel et al., 2021; Huber et al., 2022). Diesen Ergebnissen wird in weiteren Forschungen nachgegangen werden, um herauszufinden, ob es sich dabei um weiterhin bestehende Problemlagen handelt. Ein Blick in Gegenwart und Zukunft eröffnet weitere Forschungsfelder: Die mit der Gesetzesnovelle von 2022 verbundenen Änderungen sowie die durch den Lehrpersonenmangel sich abzeichnenden neuen Wege der Professionalisierung wie Quer- und Seiteneinstieg und der verfrühte

Berufseinstieg von Studierenden sind offene Fragen, deren Implikationen für die Professionalisierung von Lehrpersonen unbedingt in den Blick genommen werden müssen – auch und gerade, weil sich die Induktion in der ursprünglich konzipierten Variante seit 2019/20 (trotz Pandemiebedingungen) in vielen Aspekten als erfolgreicher Beitrag zur Professionalisierung von Lehrpersonen erwiesen hat.

Endnoten

- 1 Seit dem Schuljahr 2022/23 kommen die Aufgaben, Einführung in die Spezifika des Schulstandortes und die Vermittlung der aktuellen Schulentwicklungsschwerpunkte dazu (VBG §39a).
- 2 Durch die Gesetzesänderung 2022 liegt die Bewertung nun im Aufgabenbereich der Schulleitung. Zur Erstellung des Berichtes über den Verwendungserfolg hat die Schulleitung den Unterricht in einem für eine zuverlässige Beurteilung erforderlichen Ausmaß zu hospitieren und sich über den sonstigen Verwendungserfolg zu informieren (VBG §39a).

Literatur

- Baer, M., Kocher, M., Wyss, C., Guldemann, T., Larcher, S. & Dörr, G. (2011). Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, 85–117. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0168-5>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von Coactiv. In: M. Kunter & J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–54). Waxmann. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3_13
- Bildungsdirektion Vorarlberg (2019a). Induktionsphase-Download. Entwicklungsprofil einer Vertragslehrperson (Mentee). <https://www.bildung-vbg.gv.at/jobs-karriere/Induktionsphase.html>
- Bildungsdirektion Vorarlberg (2019b). Induktionsphase-Download. Gutachten – Vertragslehrperson in der Induktionsphase. <https://www.bildung-vbg.gv.at/jobs-karriere/Induktionsphase.html>
- Brandau, J., Studencnik, P., Schaupp, H. & Kopp-Sixt, S. (2018). Deutschsprachiges Mentoring-Stil-Inventar mit Fokus auf die Ausbildung von Lehrpersonen. In C. Reintjes, G. Bellenberg & G. im Brahm (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (S. 207–225). Waxmann.
- Braunsteiner, M. & Schnider, A. (2020): Mentoring als wesentliche Bedingung für ein Professionalisierungskontinuum von Lehrpersonen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen* (S. 17–25). Studien Verlag.
- Dammerer, J. (2021). Anforderungen an Mentor*innen bei der Begleitung von beginnenden Lehrpersonen. In E. Christoph & J. Köhler (Hrsg.), *Mentor*innen und Lehrer*innen zwischen Theorie und Praxis. Schulheft 180*. (S. 106–117). Studienverlag.
- Dammerer, J. (2022). Die zweite Phase der Lehrer*innenbildung in Österreich. In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen* (S. 145–166). Studien Verlag.
- Frey, A. & Pichler, S. (2020). Kompetenzen von Lehrpersonen im Rahmen der neugestalteten Berufseinstiegsphase (Induktion). *Erziehung und Unterricht*, 170(9-10), 743–752.
- Frey, A. & Pichler, S. (2022a). Mentoring in der Induktionsphase – Umsetzungsmodalitäten, Herausforderungen und Gelingensbedingungen am Beispiel Vorarlbergs. In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen* (S. 167–182). Studien Verlag.
- Frey, A. & Pichler, S. (2022b). INDUK – Begleitforschungen zur Berufseinstiegsphase (Induktion) in der österreichischen Lehrer*innenbildung im Bundesland Vorarlberg. In G. Schauer, L. Jesacher-Rößler, D. Kemethofer, J. Reitingger & C. Weber (Hrsg.), *Einstiege, Umstiege, Aufstiege – Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung* (S. 265–291). Waxmann.
- Hascher, T. (2014). Forschungen zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, E. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 542–571). Waxmann.
- Hericks, U. (2006). Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseinstiegsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Springer.
- Höher, F. (2014). Vernetztes Lernen im Mentoring. Eine Studie zur nachhaltigen Wirkung und Evaluation von Mentoring. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-05150-1>
- Holzinger, A., Kopp-Sixt, S., da Rocha K. & Völkl, A. (2015). Mentoring als zukunftsweisendes Instrument der Personal-, Unterrichts- und Schulentwicklung in der Berufseinstiegsphase von Lehrpersonen im österreichischen Bildungssystem. *SWS-Rundschau*, 55 (1), 92–114.
- Huber, M., Prenzel, M. & Lüftenegger, M. (2022) Der Einstieg in den Lehrberuf in Österreich – Ergebnisse einer Evaluation der neuen Induktionsphase. In G. Schauer, L. Jesacher-Rößler, D. Kemethofer, J. Reitingger & C. Weber (Hrsg.), *Einstiege, Umstiege, Aufstiege – Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung* (S. 293–306). Waxmann
- Keller-Schneider, M. (2009). Was beansprucht wen? – Entwicklungsaufgaben von Lehrpersonen im Berufseinstieg und deren Zusammenhang mit Persönlichkeitsmerkmalen. *Unterrichtswissenschaft*, 37(2), 145–163.
- Keller-Schneider, M. (2014). Beruhsanforderungen von Lehrpersonen. EABest-K, Skalen zur Erfassung der Bewältigung von Beruhsanforderungen (Kurzversion von EABest). https://phzh.ch/MAP_DataStore/53623/publications/2014_Keller-Schneider_EABest-k.pdf
- Keller-Schneider, M. (2020a). Berufseinstieg von Lehrpersonen. Herausforderungen, Ressourcen und Angebote der Berufseinführung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20(3), S. 64–73. DOI: 10.35468/jlb-03-2020_06