

Das Gutachten zur Einschätzung von Lehrer*innen-Kompetenz im Mentoring-Prozess der Induktionsphase

Ein ressourcenorientiertes Arbeitspapier

Johannes Dammerer¹, Hannelore Zeilinger²

<https://doi.org/10.53349/resource.2022.is22.a1025>

Zusammenfassung

In der sensiblen Phase des Berufseinstiegs werden in Österreich Lehrpersonen im Sinne eines bedürfnisorientierten Mentorings auf Augenhöhe begleitet (Dammerer et al., 2020). Obwohl es zu einer Aufhebung hierarchischer Strukturen kommt, ist die reziproke Beziehung zwischen Mentor*in und Mentee asymmetrisch, denn sie resultiert in einem Gutachten. Dieses Gutachten zielt darauf ab, wahrnehmbar zu machen, wie sich die Lehrperson entwickelt. Es stellt sich in diesem Zusammenhang jedoch die Frage, wie sich das Verständnis der Mentoring-Partnerschaft mit einer Bewertung in Form eines Gutachtens vereinbaren lässt und inwiefern Lehrer*innen-Arbeit und Lehrer*innen-Kompetenz im Berufseinstieg durch ein Gutachten bewertbar gemacht werden können.

Im vorliegenden Beitrag wird zur Asymmetrie der Mentoring-Beziehung Stellung bezogen und die Rolle und Bedeutsamkeit des Gutachtens für Vertragslehrpersonen in der Induktionsphase diskutiert. Modelle der Professionalisierungsforschung wie auch die Anwendung des Gutachtens in der Praxis deuten darauf hin, dass das Gutachten nicht im Widerspruch zu gelingendem Mentoring steht, sondern im Gegenteil notwendiger Referenzrahmen und ressourcenorientierte Orientierungshilfe sein kann. Die im Beitrag zusammengefasste Studie ergibt Implikationen für den Einsatz eines Gutachtens in der Praxis und das Rollenverständnis von Mentor*innen, die sich den aus diesem Spannungsfeld resultierenden Entwicklungsaufgaben stellen müssen.

Die empirischen Befunde der vorliegenden Untersuchung zeigen deutlich, dass das Gutachten nicht nur eine Beurteilung darstellt, sondern in seinem Nutzen über diese Funktion hinausgeht, da es der ressourcenorientierten Dokumentation von Entwicklungsprozessen dient. Der nachfolgende Beitrag veranschaulicht die Anwendung des Gutachtens exemplarisch an drei ausgewählten Begutachtungsschwerpunkten.

Schlüsselwörter:

Induktionsphase
Lehrer*innen-Kompetenz
Mentoring
Gutachten
Professionalisierung

1 Einleitung

Der Berufseinstieg ist für Lehrpersonen eine der prägendsten und sensibelsten Phasen in der Berufsbiografie und beruflichen Sozialisierung (Keller-Schneider & Hericks, 2014, S. 386–407; Terhart, 2000, S. 128). Mentoring im Sinne einer bedürfnisorientierten Begleitung von beginnenden Lehrpersonen erfolgt auf Augenhöhe und hat die

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

Korrespondierender Autor. E-Mail: johannes.dammerer@ph-noe.ac.at

² Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 76, 2500 Baden.

E-Mail: hannelore.zeilinger@bildung.gv.at

Begleitung der professionellen Entwicklung der Lehrperson zum Ziel. Mentor*innen geben nicht nur technische Unterstützung, sondern dienen als Vorbilder, geben Feedback, begleiten und fördern erfahrungsbezogen vor allem die Entwicklung einer autonomen und professionellen Einstellung zum Unterrichten und allem voran die Reflexionskompetenz (Dammerer, 2019a). Mentor*innen sind in diesem Prozess nicht überwiegend Lehrmeister*innen, sondern Partner*innen sowie Motivator*innen und werden dabei auch selbst in der professionellen Weiterentwicklung gefordert und gefördert. Eine Mentoring-Beziehung ist demnach geprägt von Wechselseitigkeit.

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 Mentor*in und Mentee asymmetrisch und endet mit einer „Beurteilung“ in einem Gutachten³. Dieses Gutachten zielt darauf ab, zu evaluieren, wie sich die Lehrperson entwickelt. Pädagogisches Handeln ist immer geprägt von Paradoxien und Antinomien und im Kontext dieses Beitrags speziell von der Förderungs-Bewertungs-Antinomie (Helsper, 1996, 2004, 2016; Rothland, 2013; Rätz & Völter, 2014; Wiesner, 2020).

Es stellt sich die Frage, wie sich das Verständnis von Mentoring als Coachingprozess mit einer Bewertung in Form eines Gutachtens vereinbaren lässt und inwiefern Lehrer*innen-Arbeit und Lehrer*innen-Kompetenz durch diese Art der Beurteilung sichtbar gemacht werden können. Es ist auf diese beiden Problemstellungen zurückzuführen, dass das Gutachten im Schulsystem sehr differenziert aufgenommen wird, wenngleich Schulleiter*innen schon immer vertraglich befristete Lehrpersonen beurteilen mussten und müssen. Die leitende Fragestellung der vorliegenden Studie lautet: *Welche Erkenntnisse werden durch eine empirische Evaluierung des Gutachtens für Vertragslehrpersonen in der Induktionsphase in Theorie und Praxis gewonnen und welche Kriterien operationalisieren Mentor*innen?*

Die genannte Frage wird diskutiert, indem einerseits – beziehend auf die Erkenntnisse der vorliegenden Studienergebnisse – Funktion, Rolle und Bedeutsamkeit des Gutachtens im Allgemeinen näher beleuchtet werden und andererseits zu dem Rollenverständnis der Mentor*innen und den aus dem eben definierten Spannungsfeld resultierenden Entwicklungsaufgaben Stellung bezogen wird.

Um die Anwendung des Gutachtens gemäß vorliegender Datenerhebung in dieser gekürzten Form zumindest exemplarisch zu veranschaulichen, wird in Kapitel 3.2 die Auswertung des im Gutachten zu dokumentierenden Aspekts *Erzieherisches Wirken* näher beleuchtet. Die drei ausgewählten Items 2.1 Effiziente Arbeitsatmosphäre, 2.3 Umgang mit Fehlern und 2.5 Vorbildwirkung werden gemäß vorliegender induktiver Erhebung dargestellt. Der Begriff Item bezieht sich im Folgenden auf die von Mentor*innen einzuschätzenden Vorgaben des Gutachtens, Kriterien beschreiben die Operationalisierung dieser Items durch Mentor*innen.

Dieser Aufsatz ist eine gekürzte Version einer Forschungsarbeit. Der vollständige Forschungsbericht ist nachzulesen bei Zeilinger & Dammerer (2022b).

2 Theoretische Grundlegung und Rahmenbedingungen

Das Gutachten zielt darauf ab, die subjektiv wahrgenommenen Kompetenzen und Leistungsbereiche der Lehrperson einzuschätzen und zu bewerten. Es stellt sich in diesem Zusammenhang jedoch die Frage, wie sich das Verständnis der Mentoring-Partnerschaft, welches sich wie in Kapitel 1 erläutert auf Dammerer (2019a, 2019b), Wiesner & Dammerer (2020), Dammerer, Wiesner & Windl (2020), Dammerer, Ziegler & Bartonek (2019), Edelkraut & Graf (2011), Ziegler (2009) und auf die gesetzlich verankerte Funktionsbeschreibung gründet, mit einer Bewertung in Form eines Gutachtens vereinbaren lässt und inwiefern Lehrer*innen-Arbeit und Lehrer*innen-Kompetenz im Berufseinstieg durch dieses Dokument wahrnehmbar gemacht werden können. Es ist auf diese Problemstellung zurückzuführen, dass das Gutachten in der Praxis sehr differenziert aufgenommen wird (Prenzel et al., 2021). Dass das Gutachten prozessunterstützende und prozessbegleitende Funktionen hat und übernehmen soll, wird in der Anwendung nicht immer wahrgenommen.

Eine im Zuge der Begleitforschung zum Berufseinstieg von beginnenden Lehrpersonen von Zeilinger (2021) verfasste Studie stellte die durch das Gutachten ausgelöste Asymmetrie der Mentoring-Beziehung in den Fokus und versuchte eine Analyse und kritische Evaluierung des Gutachtens in Theorie und Praxis. Eine Untersuchung anhand von Modellen der Professionalisierungsforschung und auch der Anwendung des Gutachtens in der Praxis zeigten auf, dass das Gutachten nicht im Widerspruch zu gelingendem Mentoring steht, sondern, im Gegenteil, notwendiger Referenzrahmen und wertvolle, ressourcenorientierte Orientierungshilfe

³ <https://www.bildung-sbg.gv.at/rechtliches/formulare/formulare-fuer-die-induktionsphasementoring/>

sein kann. Eine im Rahmen dieses Forschungsvorhabens durchgeführte Dokumentenanalyse und eine qualitative Studie mittels Datenerhebung und induktiver Kategorienbildung ergeben Implikationen für den Einsatz des Gutachtens in der Praxis und das Rollenverständnis von Mentor*innen.

Die Rubriken (Items) des Gutachtens sind insgesamt in drei Themenschwerpunkte gegliedert. Dem ersten Themenbereich *Art der Vermittlung des im Lehrplan vorgesehenen Lehrstoffes* sind neun Punkte (Items) zugeteilt, die von 1.1 bis 1.9 nummeriert sind und im Zuge der begleitenden Beratung reflektiert und in weiterer Folge evaluiert werden sollten: 1.1 Lehrplan–Klassensituation; Abstimmung des Lehrplans auf die jeweilige Klassensituation mit realistischer und transparenter Zielsetzung, 1.2 Unterrichtsplanung und -vorbereitung; Zielformulierung im Sinne von Kompetenzorientierung, 1.3 Jahresplanung, 1.4 Unterrichtsgestaltung, 1.5 Unterrichtsformen, 1.6 Förderung der Eigenaktivität der Schüler*innen; Förderung des selbstständigen Erwerbs von Wissen und Kompetenzen, 1.7 Üben/Wiederholen/Festigen, 1.8 *Überprüfung von schriftlichen Arbeiten und 1.9 Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung. Zu einigen Items sind in Klammer zusätzliche Informationen angegeben, die den Blick im Sinne der Begutachtung schärfen und eine Einschätzung des Bewertungspunktes unterstützen sollen. Das zweite thematische Kapitel des Gutachtens lautet *Erzieherisches Wirken* und besteht insgesamt aus folgenden acht Items: 2.1 Effiziente Arbeitsatmosphäre; Schaffung und Aufrechterhaltung einer effizienten Arbeitsatmosphäre, 2.2 Motivationsfähigkeit, Lernförderung, 2.3 Umgang mit Fehlern, 2.4 Interaktion im Unterricht; Sprache und Umgangston, 2.5 Vorbildwirkung, 2.6 Förderung demokratischer Umgangsformen, 2.7 Wertschätzung für Schüler*innen, Sensibilität für ihre Probleme und 2.8 Konfliktlösungskultur. Im dritten Abschnitt mit dem Thema *Zusammenarbeit mit Kolleg*innen und Erziehungsberechtigten* sind folgende fünf Items als Beurteilungsgrundlage vorgesehen: 3.1 Diskurs-, Selbstreflexions- und Kritikfähigkeit, 3.2 Kooperationsbereitschaft mit anderen Kolleg*innen, 3.3 *Wahrnehmung der Beratungsfunktion gegenüber Erziehungsberechtigten und Schüler*innen in Lern- und Erziehungsfragen, 3.4 Mitgestaltung des schulischen Lebens; Engagement und Aktivität und 3.5 Mitarbeit in Arbeitsgruppen/Teams/Teamfähigkeit.⁴

Die im Gutachten für Vertragslehrpersonen in der Induktionsphase eben genannten Items sind dem hier zusammengefassten Forschungsvorhaben (Zeilinger, 2021) zentral. Es wurde evaluiert, ob diese theoretisch abgesichert sind und durch theoretische Modelle der Professionalisierungsforschung untermauert werden können. Durch induktive Kategorienbildung auf Basis einer Datenerhebung und Erstellung von Kategoriensystemen wurden diese im weiteren empirischen Vorgehen operationalisiert.

Beginnende Lehrpersonen absolvieren in Österreich in der ersten Phase ihrer Berufstätigkeit zwölf Monate lang eine Induktionsphase. Während dieser Zeit werden sie von einer Mentoratsperson begleitet. Die Funktion von Mentor*innen ist in Österreich laut Bundesgesetzblatt Nr. 211, ausgegeben am 27.12.2013 und in Kraft getreten mit 1. September 2019, in § 39 definiert. Im Rahmen der beratenden, begleitenden, unterstützenden und beobachtenden Funktion führen Mentor*innen während dieser Zeit ein Entwicklungsprofil. Bis spätestens drei Monate vor Ablauf der Induktionsphase haben sie außerdem das Gutachten für die Vertragslehrperson in der Induktionsphase zum Verwendungserfolg zu erstellen (§ 39 VGB; Dammerer, 2019a). Diesem Gutachten ist ein hoher Stellenwert zuzuschreiben, da dieses Dokument gemäß Bundesrecht über alle Schultypen hinweg eingesetzt wird.

Auch Funktion und Rolle von Mentor*innen sind gemäß dem neuen Dienstrecht im Bundesgesetzblatt 2013 Teil 1, Nr. 211 (§ 39a) verankert. Laut § 39a Abs. 1 sind sowohl eine mindestens fünfjährige Berufserfahrung als auch der Abschluss des Hochschullehrgangs „Mentoring: Berufseinstieg professionell begleiten“ Voraussetzung, um als Mentor*in bestellt zu werden. Das Aufgabenprofil sieht vor, dass die Vertragslehrperson sowohl bei der Planung als auch bei der Gestaltung des Unterrichts beraten wird und dass die Unterrichts- und Erziehungstätigkeit einer Analyse und Reflexion unterzogen werden kann. Die Lehrperson soll während dieser Phase in ihrer professionellen Weiterentwicklung gefördert und unterstützt werden. Auch Unterrichtsbeobachtungen durch die Mentor*innen sind gesetzlich festgeschrieben. Neben den dokumentarischen Aufgaben muss am Ende der Induktionsphase gemäß § 39a Abs. 3 VBG 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 erstatten.

⁴ Die mit einem * gekennzeichneten Items im Gutachten sind nur auszufüllen, so diese zutreffend und auch tatsächlich beobachtbar sind. Es kann beispielsweise der Fall sein, dass eine Überprüfung schriftlicher Arbeiten in bestimmten Unterrichtsfächern nicht durchgeführt wird.

In diesem Kontext ist außerdem § 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.

3 Empirische Vorgehensweise

Die angeführte Fragestellung wurde in der hier zusammengefassten Studie nach folgendem Schema erkundet: Zuerst wurden aus den ausgewählten Modellen deduktiv Kategorien gewonnen und auf Basis dieser das Analyseobjekt (Gutachten) eingeschätzt. So konnte geprüft werden, ob die vorliegenden Items eine theoretische Grundlage finden. Darüber hinaus wurde empirisch erhoben, welche Kriterien Mentor*innen hinsichtlich der im Gutachten vorgeschlagenen Items operationalisieren. Diese Erhebung soll im Zentrum dieses Aufsatzes stehen. Abbildung 1 veranschaulicht den gesamten Forschungsablauf. Die Erkenntnisse dieser Studie wurden von Zeilinger & Dammerer (2022b) weiterentwickelt und in ihrer Fortführung als Kompetenzmodell für beginnende Lehrpersonen abgebildet.

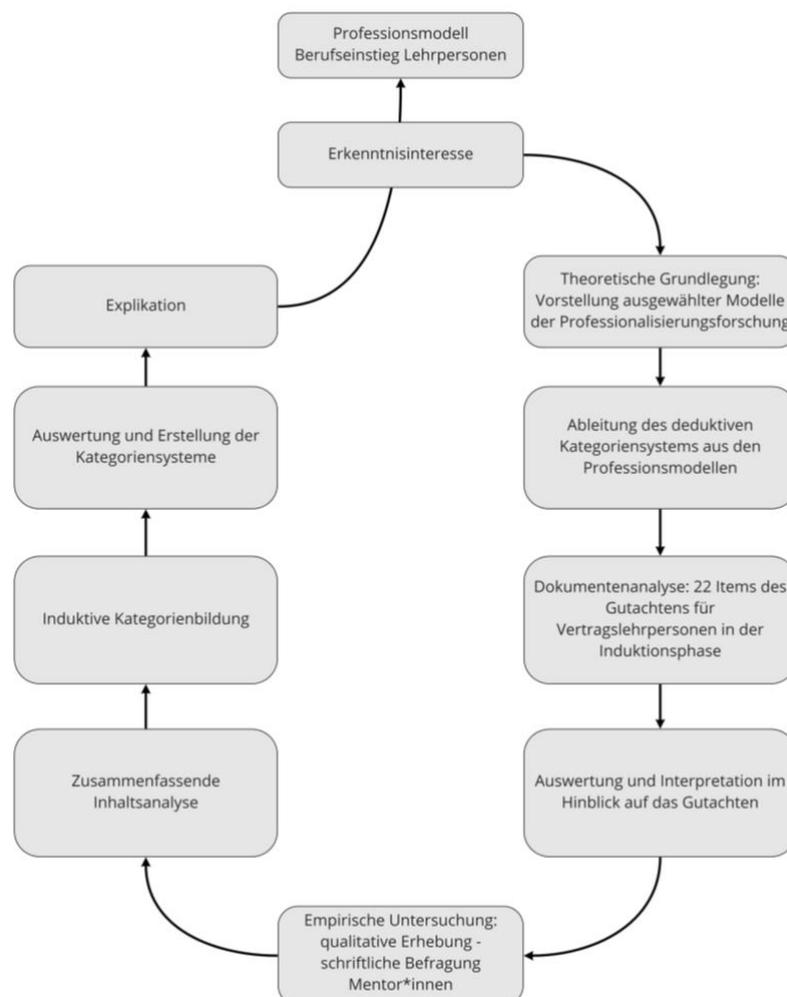


Abbildung 1: Grafische Darstellung der Untersuchung (Zeilinger, 2021; Zeilinger & Dammerer, 2022b)

3.1 Forschungsfeld, Datenerhebung und Datenauswertung

Die Dokumentenanalyse (N = 83) zeigte, dass sich die aus der Theorie abgeleiteten Kategorien im Gutachten abbilden und die Items in den ausgewählten Modellen eine theoretische Grundlage finden. Vier Modelle, die professionelle Lehrer*innen-Kompetenz als mehrdimensionales Konstrukt abbilden, stellen die theoretische Grundlage dar: (1) EPIK-Domänen von Lehrer*innen-Professionalität: Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext (Schratz et al., 2007), (2) Heuristisches Modell beruflicher Entwicklungsaufgaben im berufsbiografischen Verlauf (Keller-Schneider, 2020a), (3) Kompetenzen von Lehrenden (Schocker-von Ditfurth, 2002), (4) Kompetenzmodell von COACTIV mit Spezifikationen für das Professionswissen (Baumert & Kunter, 2011). Dies wird in den Arbeiten von Zeilinger (2021) und Zeilinger & Dammerer (2022a) ausführlich thematisiert.

Um den Einsatz des Gutachtens in der Praxis zu erkunden, wurde in einem weiteren Schritt der Datensatz – bestehend aus den Ergebnissen einer schriftlichen Befragung mit offenen Fragestellungen – mit der Methode der zusammenfassenden Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) untersucht. Das Corpus, das dieser Erhebung zugrunde liegt, entstand im Zuge einer schriftlichen Erhebung, die sich an in Ausbildung befindliche Mentor*innen richtete. Diese absolvierten zum Zeitpunkt der Erhebung den Hochschullehrgang mit Masterabschluss „Mentoring: Berufseinstieg professionell begleiten“ an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. Die Teilnehmenden hatten zu diesem Zeitpunkt sowohl theoretische Kenntnisse zu den Rahmenbedingungen und dem praktischen Umgang mit dem Gutachten als auch Erfahrung in der Tätigkeit als Mentor*in.

Die Teilnahme an der Erhebung erfolgte als Vorbereitungsauftrag einer Lehrveranstaltung des oben erwähnten Lehrgangs. Das Gutachten wurde im Herbst 2019 vorgelegt. In Form einer offenen Fragestellung („Nach welchen Kriterien beurteilen Sie ...?“ / „Welche Kriterien berücksichtigen Sie ...?“) wurden die Teilnehmer*innen gebeten, zu fünf von ihnen gewählten Items des Gutachtens mindestens zwei Kriterien zu formulieren. Diese Kriterien mussten in schriftlicher Form abgegeben werden. Die Teilnehmer*innen wurden dazu angehalten, die Nummern der gewählten Items und die operationalisierten Kriterien zu verschriftlichen. So wurde beispielsweise in Bezug auf Item 2.4 Vorbildwirkung, welches später noch im Detail dargestellt wird, durch eine Teilnehmerin das Kriterium „erscheint pünktlich zu Gangaufsichten“ operationalisiert. Alle vergleichbaren Kriterien, die sich der daraus induktiv gewonnenen Kategorie Dienstpflichten zuordnen ließen, wurden folglich in dieser Kategorie des Items Vorbildwirkung gebündelt. Alle im Datenmaterial vorhandenen Angaben der Mentor*innen wurden gemäß Mayring (2015) paraphrasiert und in eine möglichst einheitliche grammatikalische Kurzform gebracht.

Die Auswertung mittels explorativer Vorgehensweise erlaubte die induktive Kategorienbildung und folglich die Erstellung von Kategoriensystemen je Item. Bei der Erstellung der Kategoriensysteme wurde, dem inhaltsanalytischen Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung nach Mayring (2015) folgend, auf eine möglichst unverzerrte und gegenstandsnahe Abbildung des Materials abgezielt. Das Ergebnis der induktiven Kategorienbildung ist ein „System an Kategorien zu einem bestimmten Thema, verbunden mit konkreten Textpassagen“ (Mayring, 2015, S. 87).

Dies erlaubte einen gewinnbringenden Blick darauf, welche Kriterien Mentor*innen bei der Auseinandersetzung mit dem Gutachten operationalisieren, und zeigte, wie konkretes Feedback zu einem bestimmten Item sichtbar werden kann. Dies wird bei Zeilinger (2021) zu allen Items in 22 Kategoriensystemen dargestellt und dort wurden diese in weiterer Folge expliziert und mit dem theoretischen Kontext in Verbindung gebracht.

3.2 Die Einschätzung von Lehrer*innen-Kompetenz in der Anwendung des Gutachtens durch Mentor*innen

Nachfolgend werden ausgewählte Ergebnisse der qualitativen Datenerhebung dargelegt, indem zur Auswertung des Aspekts *Erzieherisches Wirken* Stellung bezogen wird und die Kategoriensysteme von drei Items ausführlicher dargestellt werden. Diese Erörterungen gründen sich auf den Forschungsstand der Professionalisierungsforschung, wie er in der Forschungsarbeit (Zeilinger, 2021) dargestellt wird, und auf zusätzliche Sekundärliteratur, die im Rahmen dieser Ausführungen gemäß Mayring (2015, S. 67) zu einem erweiterten Verständnis der Textstelle führen kann und erläuternd, erklärend und ausdeutend wirkt. In der

Studie (Zeilinger, 2021) wurde neben den bereits genannten Professionsmodellen beispielsweise auf die Kriterien guten Unterrichts, die Helmke (2017) in seinem Werk *Lehrerprofessionalität und Unterrichtsqualität* vorstellt, ebenso Bezug genommen wie auf die Qualitäten guten Unterrichts laut Meyer (2016) und Röbe et al. (2019), die pädagogischen Antinomien erster und zweiter Ordnung gemäß Helsper (2016) und Anforderungen an professionelles pädagogisches Lehrerhandeln, wie sie von Hess und Lipowsky (2016), Weinert (2001), Röbe et al. (2019), Eder (2018), Mühlhausen (2007), Bennewitz (2016) und Kraler (2008) formuliert wurden. Darüber hinaus stellten die Kriterien kompetenzorientierten Unterrichts laut Wiesner und Schreiner (2020) einen wichtigen Referenzrahmen für die Diskussion der induktiv gewonnenen Kategorien dar. Das Ziel der Gesamtinterpretation bestand zudem darin, die Ergebnisse zusammenzuführen und die sehr feingliedrig gestalteten Kategoriensysteme aus dem induktiven Geschehen zu bündeln.

Nachfolgend werden jene Kriterien für die Items 2.1, 2.3 und 2.4 erörtert, die durch die induktive Inhaltsanalyse sichtbar gemacht wurden. Die induktiv gewonnenen Kategorien sind in gebündelter Form als *Zwischenüberschriften* dargestellt. Es muss an dieser Stelle eingeräumt werden, dass eine umfassende Diskussion aller gewonnenen Kategorien den Rahmen dieses Beitrags sprengen würde, es sei erneut auf den vollständigen Forschungsbericht (Zeilinger & Dammerer, 2022b) verwiesen. Vielmehr soll exemplarisch aufgezeigt werden, welche Erkenntnisse durch das induktive Geschehen gewonnen werden konnten. Die hier angeführten Kriterien erheben demnach keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit, sondern sind lediglich repräsentativ für die beforschte Gruppe. Sie erlauben jedoch einen Einblick in die Anwendung des Gutachtens, wie sie in der Praxis stattfinden kann.

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Datenerhebung exemplarisch in Bezug auf den Aspekt *Erzieherisches Wirken* dargestellt werden.

3.2.1 Auswertung der empirischen Erhebung im Hinblick auf den Aspekt *Erzieherisches Wirken*

Mentor*innen sind ihrer Funktion nach angewiesen, bei ihren zugewiesenen Mentees (beginnenden Lehrpersonen) den Aspekt *Erzieherisches Wirken* mittels folgender acht Items zu begutachten:

- 2.1 *Effiziente Arbeitsatmosphäre; Schaffung und Aufrechterhaltung einer effizienten Arbeitsatmosphäre*
- 2.2 *Motivationsfähigkeit, Lernförderung*
- 2.3 *Umgang mit Fehlern*
- 2.4 *Interaktion im Unterricht; Sprache und Umgangston*
- 2.5 *Vorbildwirkung*
- 2.6 *Förderung demokratischer Umgangsformen*
- 2.7 *Wertschätzung für Schüler*innen, Sensibilität für ihre Probleme*
- 2.8 *Konfliktlösungskultur*

Zu diesen Items wurde in der schriftlichen Befragung mit offenen Fragestellungen, die an in Ausbildung befindliche Mentor*innen adressiert war, eine Vielzahl an Kriterien operationalisiert, die in Kategorien gebündelt wurden. Je nach Häufigkeit der Rückmeldung wurden unterschiedlich differenzierte Kategoriensysteme entwickelt. Die Anzahl der induktiv gewonnenen Kategorien zum Aspekt *Erzieherisches Wirken* je Item ist in Abbildung 2 veranschaulicht. Für das Item 2.5 Vorbildwirkung wurde auf Basis der Datenerhebung das umfangreichste Kategoriensystem entwickelt. Insgesamt 13 Kriterien wurden von Mentor*innen im Hinblick auf diese Facette von Lehrer*innen-Arbeit operationalisiert. Die Items Effiziente Arbeitsatmosphäre (2.1) und Motivationsfähigkeit, Lernförderung (2.2) zeigten ebenfalls eine hohe Rückmeldequote. Je zehn Kategorien wurden induktiv gewonnen.

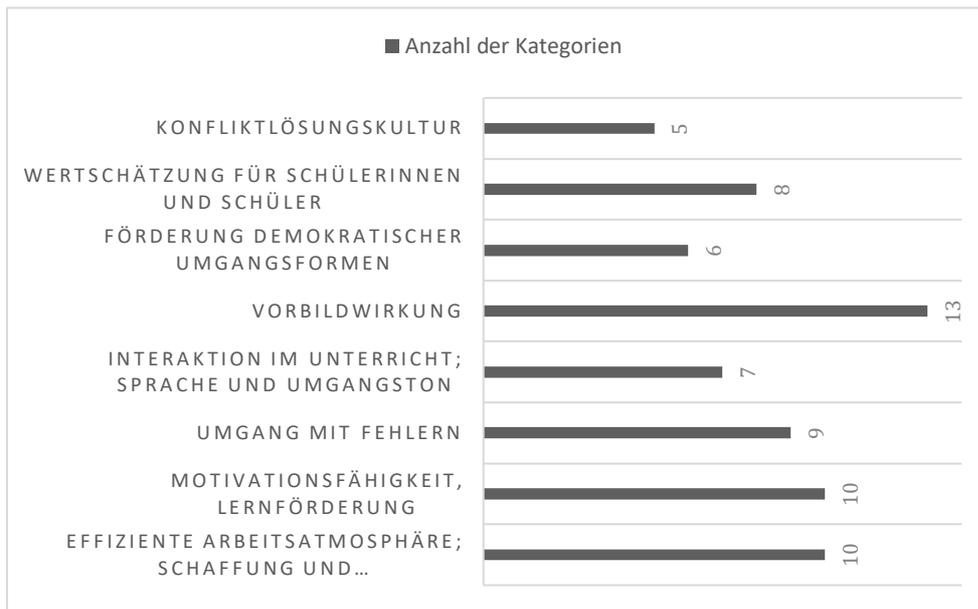


Abbildung 2: Anzahl der induktiv gewonnenen Kategorien je Item in Bezug auf den Aspekt Erzieherisches Wirken (Zeilinger, 2021)

In der Gesamtinterpretation der qualitativen Inhaltsanalyse wurden im Hinblick auf die Rubrik *Erzieherisches Wirken* sechs Hauptkategorien gebildet, die in der Erhebung mehreren Items zugewiesen wurden. Diese Hauptkategorien scheinen in der Beobachtung und Bewertung von Lehrer*innen-Arbeit für mehrere Items relevant zu sein.

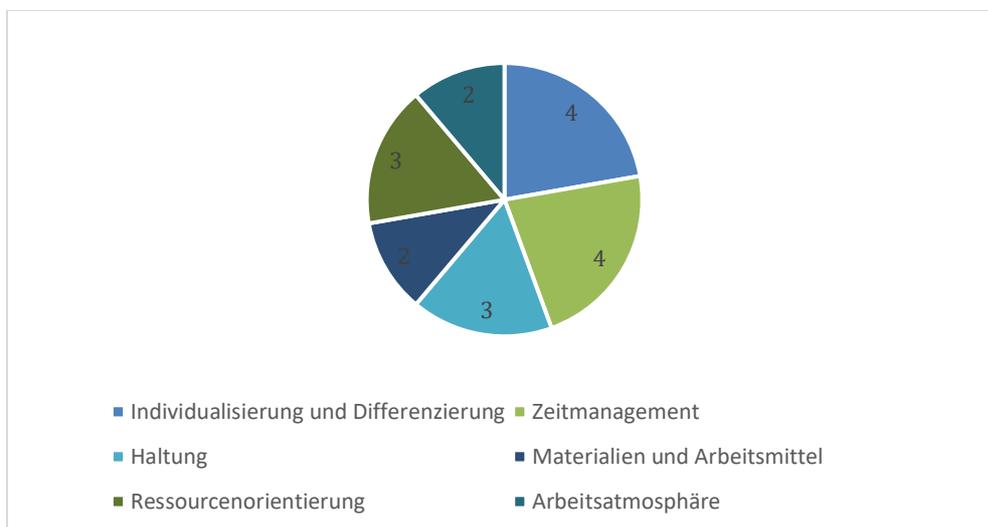


Abbildung 3: Kategorien, die in Bezug auf Erzieherisches Wirken bei mehr als einem Item induktiv gewonnen wurden (Zeilinger, 2021)

Wie die Grafik in Abbildung 3 veranschaulicht, wurde Individualisierung und Differenzierung als Kriterium vier Items zugewiesen: Es hat gemäß dieser Erhebung Relevanz hinsichtlich der Items Effiziente Arbeitsatmosphäre (2.1), Motivationsfähigkeit, Lernförderung (2.2), Umgang mit Fehlern (2.3) und Wertschätzung für Schüler*innen (2.7). Zeitmanagement wurde als Kriterium ebenfalls bei vier Items operationalisiert. Es wirkt sich laut vorliegender Datenlage auf Item 2.1 Effiziente Arbeitsatmosphäre, Item 2.4 Interaktion im Unterricht, Item 2.7 Wertschätzung für Schüler*innen und Item 2.8 Konfliktlösungskultur aus. Die Arbeitsatmosphäre im Sinne eines lernförderlichen Klimas und die Materialien und Arbeitsmittel wurden als Kategorien in Bezug auf die Items 2.1 und 2.2 deutlich. Haltung als Kategorie bildet sich laut induktiver Erhebung sowohl in Item 2.2 Motivationsfähigkeit, Lernförderung, in Item 2.5 Vorbildwirkung als auch in Item 2.7 Wertschätzung für

Schüler*innen ab. Der Ressourcenorientierung kommt ebenfalls ein hoher Stellenwert zu: Sie wird in den Items 2.2 Motivationsfähigkeit, 2.5 Vorbildwirkung und 2.7 Wertschätzung für Schüler*innen sichtbar.

3.2.2 Beispielhafte Darstellung der ausgewählten Items 2.1 Effiziente Arbeitsatmosphäre, 2.3 Umgang mit Fehlern und 2.5 Vorbildwirkung gemäß induktiver Vorgehensweise

Nachfolgend sollen drei Items beispielhaft dargestellt werden: 2.1 Effiziente Arbeitsatmosphäre; Schaffung und Aufrechterhaltung einer effizienten Arbeitsatmosphäre, im Folgenden verkürzt als 2.1 Arbeitsatmosphäre bezeichnet, 2.3 Umgang mit Fehlern und 2.5 Vorbildwirkung. Es sei an dieser Stelle nochmals darauf verwiesen, dass die vorliegenden Kategorien nicht generalisierbar sind. In ihrer unverzerrten Darstellung erlauben sie jedoch einen unverfälschten Blick darauf, welche Schwerpunkte Mentor*innen in der Dokumentation und Reflexion von Lehrer*innen-Arbeit im Berufseinstieg in der Anwendung des Gutachtens setzen und wie konkretes Feedback im Hinblick auf diese drei abstrakten Facetten von Lehrer*innen-Kompetenz aussehen kann.

3.2.2.1 Zur Einschätzung des Aspekts 2.1 Effiziente Arbeitsatmosphäre in der Praxis

Die Arbeitsatmosphäre bzw. das Klassen- oder Unterrichtsklima ist schwer zu erfassen und gehört laut Hess und Lipowsky (2016, S. 156) „zu den unscharfen Konstrukten in der Unterrichtsforschung“, da es unterschiedliche Konzepte und Definitionen hinsichtlich eines unterstützenden beziehungsweise lernförderlichen Unterrichtsklimas gibt. Beim Begriff Unterrichtsklima sind drei Aspekte zu unterscheiden: „die emotionale Qualität der sozialen Beziehung zwischen Lehrern und Schülerin“, die „in erzieherischen Umwelten herrschenden Grundorientierungen und Werthaltungen“ und die Beschreibung „subjektiv wahrgenommener (Lern-)Umwelten“ (Eder, 2018, S. 696). Gemäß Eder (2018, S. 697) können das „individuelle Klima“, so wie es die einzelnen Schüler*innen wahrnehmen, das „aggregierte Klima“, so wie sich die Wahrnehmungen der Gruppe statistisch zusammenfassen lassen, und das „kollektive Klima“ voneinander abgegrenzt werden.

Wie eingangs erwähnt, fallen die Begriffsdefinitionen hinsichtlich des förderlichen Unterrichtsklimas sehr unterschiedlich aus. Dies spiegelt sich laut Hess und Lipowsky (2016) auch in den Ergebnissen vieler Studien wider. Direkte Effekte auf den Lernerfolg von Schüler*innen sind schwer nachzuweisen, indirekte können jedoch durch Forschungen belegt werden: „Das bedeutet, dass die Schüler sich in einem durch ein gutes Klima gekennzeichneten Unterricht sozial stärker eingebunden fühlen, sich mehr engagieren und motivierter sind, was sich wiederum positiv auf die Leistung auswirkt“ (Hess & Lipowsky, 2016, S. 157). Die Effizienz der Arbeitsatmosphäre zu messen und zu beurteilen, scheint demnach sehr schwierig zu sein. Item 2.1 zielt auf jene Aspekte ab, die im Hinblick auf ein unterstützendes Unterrichtsklima aus der Sicht von Mentor*innen relevant erscheinen. Folgende Kriterien wurden im Zuge der Datenerhebung gewonnen und durch Literatur expliziert:

Klassenführung und Unterrichtsmanagement

Die Lehrperson nutzt Regeln und Routinen zur effizienten Klassenführung, überblickt das Unterrichtsgeschehen und baut unerwünschtes Verhalten durch Sanktionen konsequent ab. Sie schafft im Sinne der effektiven Klassenführung einen Rahmen, sodass die Lehr- und Lernzeit optimal genutzt wird (Helmke, 2017). Förderliches Klassenmanagement und die Effizienz der Klassenführung sind unter anderem auch gemäß Wiesner und Schreiner (2020) und Helmke (2017) Voraussetzungen für optimale Lehr- und Lernprozesse.⁵

Arbeitsatmosphäre

Die Lehrperson sorgt für ein lernförderliches Klima und eine effiziente Arbeitsatmosphäre und setzt gezielte Maßnahmen für deren Aufrechterhaltung (Helmke, 2017; Keller-Schneider, 2020a).

Materialien und Arbeitsmittel

Die Lehr- und Lernmaterialien und Arbeitsmittel sind in ausreichendem Ausmaß vorhanden. Die Lehrperson prüft die Funktionsweise technischer Geräte und hat die notwendigen Fähigkeiten, diese sachgemäß zu bedienen.

⁵ Für eine Unterscheidung der Begriffe Klassenmanagement und Klassenführung und veranschaulichende Beispiele sei weiterführend Wiesner und Schreiner (2020, S. 338) empfohlen.

Sitzordnung

Die Lehrperson sorgt durch eine angemessene Raum- und Sitzordnung für eine effektive Raumregie. Auch gemäß Röbe et al. (2019) hat die Klassenraumgestaltung Auswirkungen auf das Lernen und sie verweisen auf die in der Reformpädagogik übliche Metapher des Raums als dritter Pädagoge. Es gehört zu den Anforderungen an die Lehrperson, den Raum so zu gestalten, dass er der Funktion der Unterrichtssituation gerecht wird (Röbe et al., 2019, S. 145–158).

Ordnung

Die Lehrperson leitet zu einem pfleglichen Umgang mit den Lehr- und Lernunterlagen, den Arbeitsmitteln und dem Unterrichtsraum an.

Lob und Verstärkung

Die Lehrperson verstärkt erwünschtes Verhalten durch lobenden Zuspruch.

Klassenraum

Die Lehrperson sorgt für die Erhaltung einer angemessen vorbereiteten und ordentlichen Lernumgebung.

Zeitmanagement

Die Lehrperson achtet auf ein ausgewogenes Verhältnis aktiver und passiver Unterrichtsphasen und gestaltet den Zeitrahmen angemessen.

Organisation des Lernens

Die Lehrperson formuliert Aufgabenstellungen verständlich und demonstriert sowie vermittelt Organisationskompetenz.

Individualisierung und Differenzierung

Die Lehrperson bietet Möglichkeiten zum eigenverantwortlichen Erwerb von zusätzlichen Inhalten, um Lernstillstand während des Unterrichts zu vermeiden, und bietet intensivere Förderung, wo diese benötigt wird.⁶

3.2.2.2 Zur Einschätzung des Aspekts 2.3 Umgang mit Fehlern in der Praxis

Ein konstruktiver Umgang mit Fehlern und Ressourcenorientierung in der pädagogischen Arbeit wird unter anderem in den Studien von Reusser (1999) und Weinert (1999) diskutiert. Auch Helmke (2017, S. 228) stellt fest, dass Fehler „Fenster zu den Lern- und Denkprozessen von Schülerinnen und Schülern sein“ können. Genauso können sie aber auch hinderlich sein und Lernen eindämmen. Es müssen Lernsituationen, in denen Fehler entweder Chance oder auch Barriere sein können, von Leistungssituationen mit klaren Beurteilungsmaßstäben eindeutig abgegrenzt werden (Weinert, 1999).

Auch Nehfort (2010, 2020) bietet mit dem Differenz-Modell eine theoretische Grundlage für einen ressourcenorientierten Umgang mit Fehlern und eine positive Fehlerkultur. Dieses setzt voraus, dass „der Ausgangspunkt für jeden Entwicklungs- und Lernprozess eine Irritation ist“ (Nehfort, 2020, S. 276). Aus welcher Perspektive diese Differenzierung betrachtet wird, ist ausschlaggebend dafür, wie Lernen passiert. Nicht alles Störende und Irritierende kann als Ressource gedeutet werden, aber die von Nehfort (2020) vorgeschlagene Perspektive der Ressourcenorientierung kann neue Handlungsräume eröffnen. Die dieser Dynamik zugrunde liegende Annahme lautet „Das Andere ist chancenreich!“, das Ziel ist Integration und ein Blick, der auf Vielfalt und Chancen gerichtet ist (Nehfort, 2020, S. 279). Normorientierung allein und ein Blick, der nur auf Mängel und Fehler fokussiert, kann in bestimmten Lern- oder Unterrichtssituationen hingegen demotivierend und hinderlich sein. Helmke (2017) konstatiert in diesem Zusammenhang:

Fehler sind also ein natürlicher Bestandteil des Lernens. Sie eröffnen die Chance, einen Blick auf Missverständnisse und fehlgeschlagene Verstehensprozesse auf Seiten der Schüler wie auf Mängel in der Vermittlung des Unterrichtsangebots werfen zu können. Für die Lernmotivation – und damit

⁶ Für weitere Literatur zur Individualisierung und Differenzierung sei auf die vollständige Studie (Zeidler, 2021) verwiesen, in der all jene Items diskutiert werden, bei denen sich dieses Kriterium in der Auswertung ebenfalls als bedeutsam zeigte.

unmittelbar für die Lern- und Leistungsentwicklung – ist es wichtig, dass Fehler in Lernsituationen nicht zu Beschämung führen, mit Tadel oder anderen negativen Konsequenzen verbunden sind, sondern als selbstverständlicher Teil des Lernprozesses angesehen werden. (Helmke, 2017, S. 229)

Bezugnehmend auf die in der Stichprobe operationalisierten Kriterien können folgende Kategorien im Hinblick auf Item 2.3 *Umgang mit Fehlern* zusammengefasst werden:

Fachkompetenz

Die Lehrperson verfügt über ausreichende Fachkompetenz, um Fehler zu erkennen.

Didaktische Kompetenz

Die Lehrperson bietet diverse Formen der Erklärung.

Feedback und Reflexion

Die Lehrperson gibt konstruktives verbales und schriftliches Feedback, bahnt angemessene Selbsteinschätzung der Lernenden an und beleuchtet Fehler im reflektierenden Gespräch.

Korrekturen

Die Lehrperson korrigiert altersadäquat, sorgfältig und nachvollziehbar; die Fehlerkultur ist in den Arbeitsunterlagen der Schüler*innen sicht- und nachvollziehbar.

Leistungsbeurteilung

Die Lehrperson grenzt das pädagogische Arbeiten an Fehlern von der Leistungsbeurteilung ab und unterscheidet transparent zwischen Lern- und Leistungsaufgaben.

Ressourcenorientierung

Die Lehrperson legt den Fokus auf Stärken und Weiterentwicklung und zeigt Ressourcenorientierung im Hinblick auf die Aufgabenstellung. Das Lehrerhandeln ist ressourcenorientiert und die Lehrperson lebt eine positive Fehlerkultur.

Fehlerkultur

Die Lehrperson akzeptiert Fehler aller handelnden Personen als Möglichkeit zur Weiterentwicklung.

Individualisierung und Differenzierung

Die Lehrperson differenziert und individualisiert im Umgang mit Fehlern.

Umgang mit eigenen Fehlern

Die Lehrperson gesteht sich eigene Fehler ein, reflektiert und vermeidet in der Folge eine Wiederholung dieser.

3.2.2.3 Zur Einschätzung des Aspekts 2.5 Vorbildwirkung in der Praxis

Die Vorbildwirkung von Lehrpersonen zeigt sich laut Helmke (2017, S. 109) auf vielfältige Weise, „denn das Spektrum dessen, was durch Beobachtung gelernt werden kann, ist sehr groß. Es reicht von der Sprache, von lernrelevanten Orientierungen über allgemeine Einstellungen und Stile der Bewegung und Kleidung bis hin zu Marotten“. Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass diese Kriterien in dem in der Schule üblichen Maß gelten. In Verbindung mit den induktiv gewonnenen Kategorien können in Bezug auf die Vorbildwirkung folgende messbare Kriterien zusammengefasst werden:

Ordnungsrahmen

Die Lehrperson kennt die Verhaltensvereinbarungen sowie die Haus- und Schulordnung und hält sich auch selbst an diese.

Äußeres Erscheinungsbild

Die Kleidung und das äußere Erscheinungsbild sind angemessen und entsprechen der Hausordnung.

Pünktlichkeit

Die Lehrperson beginnt und beendet die Unterrichtsstunde pünktlich und erscheint pünktlich zu Dienstpflichten wie Konferenzen oder Aufsichtspflichten.

Verlässlichkeit

Die Lehrperson erledigt schulische Aufgaben termingerecht und verlässlich.

Werteverständnis und Wertevermittlung

Die Lehrperson erkennt gruppendynamische Prozesse innerhalb der Klasse und lebt Werte in und außerhalb der Klasse vor.

Dienstplichten

Die Lehrperson nimmt Dienstplichten wie Gangaufsichten oder andere Verpflichtungen außerhalb des Unterrichtsgeschehens wahr.

Rollenverständnis

Die Lehrperson ist sich ihrer Rolle als Vorbild bewusst und ist bemüht, dementsprechend zu handeln.

Konsequenz

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

Resilienz

Die Lehrperson ist resilient.

Ordentlichkeit

Die Lehrperson lebt Ordentlichkeit vor.

Haltung

Die Lehrperson lebt eine freundliche und positiv motivierende Grundhaltung vor.

Sprache und Umgangsformen

Die Lehrperson wendet die Standardsprache vollständig und korrekt an und pflegt einen wertschätzenden Ton mit Schüler*innen sowie mit weiteren Personen im Schulhaus. Die Lehrperson achtet auf gute, von Höflichkeit geprägte Umgangsformen.

Habitus

Die Lehrperson ist durch kompetentes Auftreten und Wirken im Unterricht Vorbild für die Schüler*innen. Stellvertretend für die Forderung der Erziehungswissenschaft nach einem professionellen „Lehrerhabitus“ (Helsper, 2018, S. 119) sei auf den Beitrag von Wiesner und Prieler (2020) verwiesen, in dem der Terminus in seiner Vielschichtigkeit diskutiert wird. Habitus meint in Anlehnung an Bourdieu (1987) grundlegende Präferenzen, Orientierungen, Perspektiven und Optiken (Wiesner & Prieler, 2020) und die damit einhergehenden „Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata“ (Bourdieu, 1987, S. 101). Mentoring wird in diesem Kontext bedeutsam, da es helfen kann, implizites Wissen freizulegen, und bei der Herausbildung eines kritisch-reflexiven Habitus begleitet.

3.3 Beantwortung der leitenden Fragestellung und Bedeutung der Ergebnisse

Die in der Studie vorgenommene Evaluierung der Theorie-Praxis-Verhältnisse könnte den Anschein erwecken, dass das Gutachten einen Qualitätsmaßstab oder Kriterienkatalog darzustellen versucht, nach dem Lehrpersonen streben sollten, was jedoch entkräftet werden muss. Kriterienkataloge zu gutem Unterricht sind nicht ausreichend (Baer et al., 2011, S. 90) und die oftmals nicht einheitlichen Begrifflichkeiten erschweren eine Vergleichbarkeit. Deshalb ist festzuhalten: Erfolgreiches Unterrichten ist „nicht gleichzusetzen mit einer

maximalen Ausprägung aller Merkmale, da Defizite mit Stärken in anderen Bereichen kompensiert werden können“ (Baer et al., 2011, S. 90). Guter Unterricht, der Lernen ermöglicht, kann – wie der Forschungsstand belegt – auf sehr unterschiedliche Weise erteilt werden (Baumert & Kunter, 2006; Bennewitz, 2016; Eder, 2018; Helmke, 2017; Helsper 2016; Hess und Lipowsky, 2016; König, 2016; Kraler, 2008; Meyer, 2016; Mühlhausen, 2007; Röbe et al., 2019; Schrittmesser 2011 und Weinert, 2001). Ein rezeptartiges Befolgen von Kriterienkatalogen soll nicht das Ergebnis der vorliegenden Erhebungen sein. „Vielmehr sollte aufgezeigt werden, dass die Kompetenz der Lehrperson der bedeutendste Einflussfaktor ist und dass diese sich auf vielfältige Weise manifestieren kann“ (Zeilinger & Dammerer, 2022a, S. 253). Das Gutachten schärft als ressourcenorientiertes Arbeitspapier den Blick der Mentor*innen und erleichtert die Verbalisierung von konkretem und kriteriengeleitetem Feedback. Es steht dann in keinem Widerspruch zum vorliegenden Verständnis von Mentoring, wenn die Mentor*innen sich dem transparenten Umgang mit diesem bewusst sind, eine ressourcenorientierte Haltung einnehmen, offen kommunizieren und auch selbst bereit sind, sich einer kontinuierlichen Entwicklungsaufgabe zu stellen (Dammerer, 2021; Keller-Schneider, 2022). „Sie sind gefordert, sich ihrer ambivalenten Rolle bewusst zu sein und die eigenen Werthaltungen und Überzeugungen fortwährend zu reflektieren, um deren Bedeutung für die begleitende Beratung wahrzunehmen“ (Zeilinger & Dammerer, 2022a, S. 255). Das Gutachten kann jene Vergleichsgröße und direkte Rückmeldung darstellen, die gemäß Keller-Schneider (2016; 2020b) im Berufseinstieg – im Gegensatz zur Ausbildungssituation, in der eine Fremdbeurteilung üblich ist – fehlt. Mentoring fördert die Ausprägung einer ressourcenorientierten, professionellen und in diesem Sinne reflexiven (Schön, 1983) Werthaltung, ohne die Überzeugungen oder Glaubenssätze der Mentoratsperson aufzudrängen. „Eine Beratungspraxis, die von Lösungsorientierung, Lernbereitschaft, Selbstreflexion, Vertrauen, Transparenz und – trotz Gutachtens – Symmetrie geprägt ist, schafft die Grundvoraussetzung für einen gelingenden und bereichernden Mentoring-Prozess“ (Zeilinger & Dammerer, 2022a, S. 256). Das Gutachten ist auch vor dem Hintergrund des kritisch-konstruktivistischen Ansatzes von Mentoring ein zentrales Element hinsichtlich der Entwicklung von Reflexions- und Kritikfähigkeit von beginnenden Lehrpersonen und hat folglich großes Potenzial, nicht nur Referenzrahmen, sondern auch Weiterentwicklungs- und Reflexionsgrundlage zu sein und die Kompetenzentwicklung und Professionalisierung von Mentor*innen sowie Mentees maßgeblich zu fördern. Wenn es als solche Grundlage wahrgenommen, transparent reflektiert und nicht auf die fälschliche Bedeutung eines Zeugnisses reduziert wird, überwiegt der Nutzen; zudem fördert es den begleitenden Beratungsprozess, anstatt ihn einzudämmen oder sogar zu behindern, da Feedback systematisch gegeben wird und Entwicklungsprozesse kriteriengeleitet dokumentiert werden, wie es laut der gesetzlich verankerten Funktionsbeschreibung von Mentor*innen im Bundesgesetzblatt (2013) § 39a (3) VBG vorgesehen ist. Da diese Funktion im österreichischen Schulsystem noch sehr jung ist, wäre zu empfehlen, die tatsächliche Umsetzung dieser Funktionsbeschreibung zu evaluieren.

Ergänzend sei angeführt, dass dieses Gutachten die Schulleitung dabei unterstützen soll, eine Entscheidung über eine weitere Verwendung als Lehrperson zu treffen, wie es Schulleiter*innen bei Vertragslehrpersonen schon von jeher tun müssen.

4 Conclusio

Die vorliegenden Studienerkenntnisse (Zeilinger, 2021; Zeilinger & Dammerer, 2022a) verdeutlichen – ohne Anspruch auf Allgemeingültigkeit zu erheben –, wie das Gutachten in der Praxis wertvolle Anwendung finden kann.

Besonders erfahrene Lehrpersonen haben unbewusste Kompetenz für viele Bereiche des pädagogischen Handelns entwickelt. Konkretes und nützliches Feedback erfordert jedoch eine Verbalisierung beobachteter (und nicht beobachteter) Phänomene des Unterrichtshandelns. Das Gutachten ist in diesem Zusammenhang wertvolle Orientierungshilfe in der Zusammenarbeit von Mentor*innen und Mentees und regt darüber hinaus in der Beratungspraxis auch Mentor*innen an, sich in Reflexionsprozessen mit der eigenen Lehrer*innen-Arbeit auseinanderzusetzen. Es geht also über den ursächlich gedachten Zweck weit hinaus und stellt eine Gesamtschau von Lehrer*innenhandeln dar, die sowohl Modelle der Professionalisierungsforschung als auch die Praxis im System Schule miteinander vereint.

Die Anforderungen in der Phase des Berufseinstiegs sind, wie in den vorhergehenden Kapiteln dargestellt, komplex und ihr Umfang ist steigend. Die Beurteilung von deren Bewältigung in Form eines Gutachtens ist Kritik ausgesetzt. Keller-Schneider (2016, S. 286) jedoch diskutiert das Fehlen einer Fremdbeurteilung im Berufseinstieg, wie sie in der Ausbildungssituation üblich und gewohnt war, auch als besondere

Herausforderung. Das Fehlen einer Vergleichsgröße und direkten Rückmeldung führt in der Konsequenz zur Herausbildung eines eigenen Referenzrahmens. Es wird deutlich, dass das Gutachten für Vertragslehrpersonen in der Induktionsphase in diesem Kontext eine Schlüsselposition einnimmt, denn beginnende Lehrpersonen führen ihre Tätigkeit unmittelbar und in voller Eigenverantwortung aus und beginnen mangels einer direkten Beurteilung oder eines Ausbildungsziels, selbst einen „zu verantwortenden Referenzrahmen[s]“ zu entwickeln. „Dieser bietet Leitplanken als Orientierungshilfe, um die komplexen Anforderungen zufriedenstellend erfüllen zu können“ (Keller-Schneider, 2016, S. 286). Die Gesamtverantwortung führt laut Keller-Schneider (2016) zu einer Vielfalt an Anforderungen, die in der Ausbildungssituation kaum erfahrbar zu machen sind (Keller-Schneider, 2016, S. 285–286). Auch laut Hericks, Rauschenberg, Sotzek, Wittek und Keller-Schneider (2018, S. 52) ist dies strukturbedingt nicht möglich. Im Kontext dieser Argumente wird deutlich, dass das Gutachten für Lehrpersonen in der Induktionsphase genau diesen Referenzrahmen darstellen kann, der – obwohl als Beurteilungspapier differenziert aufgenommen – Orientierungshilfe sein kann, um Entwicklungsmöglichkeiten aufzuzeigen und bewältigte Herausforderungen zu dokumentieren.

Darüber hinaus muss die Kritik am Gutachten auch deshalb entkräftet werden, weil es in seiner Funktion genau jene Kritik- und Reflexionsfähigkeit von der beginnenden Lehrperson fordert, die im Kontext zeitgemäßer Kompetenzmodelle für Lehrpersonen Teil des professionellen Habitus sein muss. Den Umstand zu bemängeln, dass sich die Lehrperson durch das Gutachten mit Feedback, Kritik und Reflexionsprozessen auseinandersetzen muss, würde de facto sogar im direkten Widerspruch stehen zu Professionsbewusstsein, einem reflektierten Rollenverständnis und einer beruflichen Identität, die nach immerwährender Weiterentwicklung und Professionalisierung streben muss. Auch Graf & Edelkraut (2017, S. 50) nennen die „Bereitschaft, Kritik anzunehmen und in konstruktive Handlung umzusetzen“, als Voraussetzung, um in dieser Rolle erfolgreich zu werden.⁷

Es ist demnach zu folgern, dass das Gutachten in keinem Widerspruch zum vorliegenden Verständnis von Mentoring steht, vorausgesetzt, die Mentor*innen sind sich des angemessenen und transparenten Umgangs mit diesem bewusst und auch selbst in ihrem Rollenverständnis bereit, sich der daraus resultierenden Entwicklungsaufgabe zu stellen. Keinesfalls sollte die Rahmung, die gesetzlich verankerte Begleitung durch eine Mentoratsperson und die Dokumentation der Entwicklungsprozesse in Entwicklungsprofil und Gutachten, als von der beginnenden Lehrperson anzustrebender Qualitätsmaßstab missverstanden werden. Vielmehr soll das Gutachten als Instrument dienen, das Mentor*innen in der Begleitung einsetzen, um konkrete (theoriegeleitete) Beobachtungen (beispielsweise bei den Hospitationen) zu erleichtern, um dazu konkretes Feedback geben zu können und um durch dieses Instrument in der Bewertung von Lehrer*innen-Arbeit nicht nur subjektiv gewählten Aspekten Vorrang zu geben.

Der Balanceakt zwischen Begleitung und Beurteilung kann vor allem dann gelingen, wenn die Haltung der Mentoratsperson durch Ressourcenorientierung geprägt ist und die spezifischen Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg in vertrauensvoller, transparenter und förderlicher Beratungspraxis wahrgenommen, konstant im Dialog reflektiert und dementsprechend begutachtet werden.⁸

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 Personen im Berufseinstieg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 85–117.
- Baumert, J. & Kunter, S. (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. 29–53). Waxmann.

⁷ Weitere von Graf und Edelkraut (2017) genannte Voraussetzungen sind Klarheit über die eigenen Zielvorstellungen, Ergebnisorientierung, Diskursfähigkeit, das Verbalisieren eigener Ziele, Eigenverantwortung, Initiative und eine Grundhaltung, die von Offenheit geprägt ist (S. 50).

⁸ Hier sei weiterführend auf das von Zeilinger & Dammerer (2022b) vorgestellte Modell *Lehrer*innenkompetenz im Berufseinstieg – systemische und individuelle Anforderungen an beginnende Lehrpersonen* verwiesen, welches versucht, diesen komplexen Anforderungen Rechnung zu tragen und den Blick der beteiligten Personen für jene Facetten zu schärfen, die den Berufseinstieg zu einer besonders herausfordernden, aber auch nachhaltig prägenden und damit wertvollen Phase machen.

- Bennewitz, H. (2016). Beratung als Aufgabe von Lehrpersonen. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer / Lehrerin* (S. 205-226). Waxmann.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft*. Suhrkamp.
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (2013) Teil 1, Nr. 211:
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2013_I_211/BGBLA_2013_I_211.pdf
- Dammerer, J. (2019a). Rolle und Funktion von Mentorinnen und Mentoren im Kontext PädagogInnenbildung Neu: Eine qualitative Studie. *R&E-SOURCE Online Journal for Research and Education, Ausgabe 12, 2019*.
- Dammerer, J. (2019b). Mentoring in der Induktionsphase der PädagogInnenbildung Neu in Österreich. *R&E-SOURCE Online Journal for Research and Education, Ausgabe 15, 2019*.
- Dammerer, J., Ziegler, V. & Bartonek, S. (2019). *Tutoring and Coaching as Special Forms of Mentoring for Young Teachers Starting Their Careers*. Yaroslavl Pedagogical Bulletin. Yaroslavl (RU). ISSN 1813-145X. DOI 10.24411/1813-145X-2019-10278.
- Dammerer, J., 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.
- Dammerer, J. (2021). Anforderungen an Mentor*innen bei der Begleitung von beginnenden Lehrpersonen. In E. Christopf & J. Köhler (Hrsg.), *Mentor*innen und Lehrer*innen zwischen Theorie und Praxis*. Schulheft 180. (S. 106-117). Innsbruck: Studienverlag.
- Eder, F. (2018). Schul- und Klassenklima. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt, & S. R. Buch (Hrsg.). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. (5. Aufl., S. 696-707). Beltz.
- Graf, N. & Edelkraut, F. (2017). *Mentoring: Das Praxisbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer* (2. Aufl.). Springer Gabler.
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Klett.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Welten. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 521–570). Suhrkamp.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Julius Klinkhardt.
- Helsper, W. (2016). Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 50–62). Julius Klinkhardt.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. In A. Paseka, M. Keller-Schneider, & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Springer.
- Hericks, U., Rauschenberg, A., Sotzek, J., Wittek, D., & Keller-Schneider, M. (2018). Was Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg bewegt – eine mehrdimensionale Typenbildung zu Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Normen aus dokumentarischer Perspektive. In R. Bohnsack, N. Hoffmann, & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.). *Typen-bildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und Methodologie* (S. 51-67). Barbara Budrich.
- Hess, M. & Lipowsky, F. (2016). *Unterrichtsqualität und das Lernen der Schüler*. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer / Lehrerin* (S. 149–169). Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2016). Berufseinstieg, Berufsbiografien und Berufskarriere von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer / Lehrerin* (S. 277–298). Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2020a). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen* (2. Aufl.). Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2020b). Und nun bin ich Lehrer/in! – Herausforderungen für berufseinsteigende und mentorierende Lehrpersonen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden. Pädagogik für Niederösterreich, Band 10*. (S. 41–58). Studienverlag.
- Keller-Schneider, M. (2022). Anforderungen an Mentoratspersonen in der Induktion und der Bedarf an die eigene Professionalisierung. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum*

- Dialog: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren. Pädagogik für Niederösterreich, Band 10.* (S. 41–58). Studienverlag.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 386–407). Waxmann.
- König, J. (2016). Lehrerexpertise und Lehrerkompetenz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer / Lehrerin* (S. 127–148). Waxmann.
- Kraler, C. (2008). *Professionalisierung in der Berufseingangsphase – Berufsbiografie und Kompetenzentwicklung. Entwicklungsaufgaben der ersten Berufsjahre und Unterstützungsmöglichkeiten.* Schulverwaltung Spezial, 1, 4-7.
- Mayr, J. (2016). Lehrerpersönlichkeit. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer / Lehrerin* (S. 87–102). Waxmann.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken.* (12. Aufl.). Beltz.
- Meyer, H. (2016). *Praxisbuch: Was ist guter Unterricht?* Cornelsen Scriptor.
- Mühlhausen, U. (2007). *Abenteuer Unterricht. Wie Lehrer/innen mit überraschenden Unterrichtssituationen umgehen.* Schneider.
- Nehfort, R. (2010). *Das Differenz-Modell.* <https://docplayer.org/37635312-Wir-greifen-auch-wenn-das-oft-nicht-bewusst-ist-aktiv-in-unsere-wahrnehmungen-ein.html>
- Nehfort, R. (2020). Abseits von „richtig“ und „falsch“ – Perspektivenwechsel erweitert Handlungsräume. In J. Dammerer, C. Wiesner, & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen wie wir bilden Pädagogik für Niederösterreich, Band 10* (S. 275–280). Studienverlag.
- Paseka, A., Schratz, M. & Schrittmesser, I. (2011) Das mehrperspektivische Konzept der fünf Domänen von Professionalität: Fünf Domänen als Bausteine einer professionellen Praxis. In: M. Schratz, A. Paseka & I. Schrittmesser (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken* (1. Aufl.) (S. 24–45). Facultas.
- Prenzel, M., Huber, M., Müller, C., Höger, B., Reitingner, J., Becker, M., Hoyer, S., Hofer, M. & Lüftenegger, M. (2021). *Der Berufseinstieg in das Lehramt. Eine formative Evaluation der neuen Induktionsphase in Österreich.* Waxmann.
- Rätz, R. & Völter, B. (Hrsg.) (2014). *Wörterbuch Rekonstruktive Soziale Arbeit.* Barbara Budrich.
- Raufelder, D. & Ittel, A. (2012). Mentoring in der Schule: ein Überblick; theoretische und praktische Implikationen für Lehrer/-innen und Schüler/-innen im internationalen Vergleich. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 7, 147–160.
- Reusser, K. (1999). Schülerfehler. Die Rückseite des Spiegels. In W. Althof (Hrsg.), *Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern* (203–231). Leske – Budrich.
- Rothland, M. (2013). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle. Befunde. Interventionen.* Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Röbe, E., Aicher-Jakob, M., & Seifert, A. (2019). Lehrer werden - Lehrer sein - Lehrer bleiben: Lehrerberuf zwischen Schulalltag und Professionalisierung. Ferdinand Schöningh.
- Schocker-v. Dittfurth, M. (2002). *Unterricht verstehen. Medienpaket zur Förderung reflektierter Unterrichtspraxis. Modul 1: Erfahrungswissen reflektieren und den eigenen Unterricht weiterentwickeln.* Goethe Institut.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action.* Basic Books.
- Schratz, M., Schrittmesser, I., Forthuber, P., Pahr, G., Paseka, A. & Seel, A. (2007). Domänen von Lehrer/innen/professionalität: Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext (EPIK). *Journal für LehrerInnenbildung*, 2, 70–80.
- Schrittmesser, I. (2011). Professionelle Kompetenzen: Systematische und empirische Annäherungen. In M. Schratz, A. Paseka & I. Schrittmesser (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität quer denken – umdenken – neu denken: Impulse für next practice im Lehrerberuf* (S. 95–122). Wien: Facultas.
- Terhart, E. (2000). Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Beltz.

- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Beltz.
- Weinert, F. E. (1999). Aus Fehlern lernen und Fehler vermeiden lernen. In W. Althof (Hrsg.), *Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern* (S. 101–109). Leske + Budrich.
- Wiesner, C. (2020). Wertorientiertes Mentoring: Werte, Werthaltungen und Wertberührungen. Wert- und Sinnerfahrung als Thema des Mentorings – Reflexionen und Klärungen. In J. Dammerer, E. Windl & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 213–241). Studienverlag.
- Wiesner, C. & Dammerer, J. (2020). Begleitung und Unterstützung der formativen Integration von Bildungsstandards. Haltung als Gelingensbedingung. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (Bd. 7, S. 250–296). Waxmann.
- Wiesner, C., & Prieler, T. (2020). Das transformative Lernen in der LehrerInnenbildung. Pädagogische Professionalität und Entwicklung des Lehrerhabitus. *R&E-SOURCE: Open Online Journal for Research and Education, Ausgabe 12*, 2020. 10.6084/m9.figshare.13293173.v1
- Wiesner, C., & Schreiner, C. (2020). Ein Modell für den kompetenzorientierten Unterricht und als Impuls für reflexive Unterrichtsentwicklung und -forschung. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner, & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem, Band 7* (S. 319–352). Waxmann.
- 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, einschätzen und im Dialog reflektieren. Ein Kompetenzmodell für beginnende Lehrpersonen*. Beltz Juventa.
- Ziegler, A. (2009). Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalysen. In A. Ziegler, H. Stöger & D. Schimke (Hrsg.), *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen* (S. 7–30). Lengerich.