

Rolle und Funktion von Mentorinnen und Mentoren im Kontext PädagogInnenbildung Neu

Eine qualitative Studie

Johannes Dammerer¹

Zusammenfassung

In dieser Untersuchung sollen die Funktion und Rolle der Mentorin/des Mentors im Kontext PädagogInnenbildung Neu in Österreich erkundet werden. Die Rolle der Mentorin/des Mentors wird von drei Ebenen aus beleuchtet werden: die Ebene der Schulaufsicht, die Ebene der Schulleitung und die Ebene der Lehrenden in Ausbildungshochschullehrgängen für Mentoring. Der Begriff Rolle steht in diesem Beitrag für die Vielfalt der zu erwartenden Aufgaben in der Begleitung von jungen Lehrpersonen, der Begriff der Funktion der Mentorin/des Mentors setzt sich durch gesetzliche Vorgaben fest.

Abstract

In this study the function and the role of the mentor in the context of the PädagogInnenbildung Neu in Austria will be explored. The role of the mentor will be explored from three levels, the level of school supervision, the level of school leadership and the level of teachers in mentoring training courses. The term "role" is developed from the variety of expected tasks in the induction of novice teachers, the concept of the function of the mentor is defined as prescribed by law.

Schlüsselwörter:

Bildungsforschung
Mentoring
Beginnende Lehrpersonen
Berufseinstieg

Keywords:

Educational research
Mentoring
Novice teachers
Career entry

1 Einleitung

Derzeit werden europaweit Lehramtsstudiengänge umstrukturiert. Damit verbunden ist auch eine qualitative und quantitative Ausdehnung der schulpraktischen Studien. In Österreich geht man den Weg, dass zusätzlich zu schulpraktischen Erfahrungen während der Ausbildung nach der Ausbildung zum Lehrer/zur Lehrerin eine Induktionsphase stattfinden soll, in welcher die Vertragslehrperson – also eine Lehrperson mit Anstellungsverhältnis im ersten Dienstjahr – von einer Mentorin/einem Mentor begleitet wird. Diese Mentorin/dieser Mentor bekleidet formell eine neue Funktion im österreichischen Schulsystem.

In dieser vorliegenden Untersuchung sollen die Funktion und Rolle der Mentorin/des Mentors im Kontext PädagogInnenbildung Neu in Österreich erkundet werden. Grundlage dazu stellt die gesetzliche Vorgabe dar, die im Weiteren umrissen wird.

Mit 1. September 2015 trat das neue Dienstrecht für Lehrpersonen in Österreich in Kraft. Dieses gilt noch fakultativ, allerdings ab dem Schuljahr 2019/20 verpflichtend für alle neu eintretenden Vertragslehrpersonen. Die in dieses Dienstverhältnis aufgenommen Lehrpersonen haben in der ersten Phase ihrer Berufstätigkeit eine

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

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

zwölf Monate währende Induktionsphase zu absolvieren. Dabei werden sie von einer Mentorin/einem Mentor begleitet. Die Vertragslehrperson in der Induktionsphase ist verpflichtet, mit einer Mentorin/einem Mentor zu kooperieren. Im Bundesgesetzblatt, ausgegeben am 27.12.2013, wurde im § 39 die Funktion der Mentorin/des Mentors festgelegt und beschrieben. Dieses tritt mit 1. September 2019 in Kraft (Bundesgesetzblatt 2013 Teil 1, Nr. 211, S. 7).

Die Rolle der Mentorin/des Mentors wird im Weiteren aus drei Ebenen beleuchtet: der Ebene der Schulaufsicht, der Ebene der Schulleitung und der Ebene der Lehrenden in Ausbildungshochschullehrgängen für Mentoring. Der Begriff Rolle steht hier für die Vielfalt der zu erwartenden Aufgaben in der Begleitung von jungen Lehrpersonen, der Begriff der Funktion der Mentorin/des Mentors gilt als durch die gesetzlichen Vorgaben festgelegt.

2 Theoretische Vorannahmen

Auch wenn die Funktion durch das Bundesgesetzblatt als festgelegt angenommen werden kann, so ist die Rolle, welche die jeweilige Mentorin/der jeweilige Mentor einnimmt, individuell und situationspezifisch variabel.

Unter Funktion ist eine „erworbene, verliehene, vereinbarte oder festgelegte Rahmenbedingung in einer sozialen Gemeinschaft, die an beidseitig abgesprochene Tätigkeiten gebunden ist, zu verstehen. Davon unterscheidet sich die Rolle. Diese ist ein eigenes oder durch Fremdwahrnehmung gewähltes Verhaltensmuster, das abgesprochen oder unabgesprochen in der sozialen Gemeinschaft ausgeübt wird“ (Pechtl, 1995, S. 202 f.).

Während die Funktion das organisatorische Konstrukt aus Aufgaben, Befugnissen und Verantwortung darstellt, ist die Rolle sehr vielschichtiger, da eine Rolle durch unterschiedliche Erwartungshaltungen im sozialen Kontext geprägt ist (Graf, 2014, S. 44).

2.1 Funktion von Mentorin/Mentor

Im Bundesgesetzblatt 2013 Teil 1, Nr. 211 (§ 39a Punkt 3) wird die Funktion der Mentorin/des Mentors im neuen Dienstrecht beschrieben:

(3) Die Mentorin oder der Mentor hat die Vertragslehrperson in der Induktionsphase bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts zu beraten, mit ihr deren Tätigkeit in Unterricht und Erziehung zu analysieren und zu reflektieren, sie im erforderlichen Ausmaß anzuleiten und sie in ihrer beruflichen Entwicklung zu unterstützen. Die Mentorin oder der Mentor hat den Unterricht der Vertragslehrperson in der Induktionsphase im erforderlichen Ausmaß zu beobachten. 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.

Diese Funktionsbeschreibung bietet sehr viel autonomen Spielraum. Im Mentoring reicht eine klassische Funktionsbeschreibung jedoch häufig nicht aus, da der Fokus der Rollen auf Lernprozessen und der persönlichen Entwicklung liegt (Graf, 2014, S. 43). Aus diesem Grund muss verstärkt die Rolle in den Blick genommen werden.

2.2 Rolle von Mentorin/Mentor

Um die Rolle zu erkunden, werden sechs Themenfelder aus dem Berufseinstieg zur Analyse in dieser Untersuchung herangezogen. Diese ergeben sich aus einer Charakterisierung des Berufseinstieges nach Keller-Schneider (2010, S. 13 ff.) und beschreiben sechs Herausforderungen im Berufseinstieg von beginnenden Lehrpersonen.

Themenfeld 1 – Berufseinstieg als sensible Phase: Im Übergang in die Berufswelt sind Lehrpersonen gefordert, die komplexen und im Studium bzw. in der schulpraktischen Ausbildung weitgehend nicht erfahrbar zu machenden Anforderungen zu bewältigen (Keller-Schneider, 2010). Insbesondere werden in dieser sensiblen Phase Sozialisationseffekte bedeutsam, und der Wunsch nach Wirksamkeit, Selbstbestimmung und sozialer

Einbindung (Deci & Ryan, 1993) gibt Antrieb, sich auf die Bewältigung der komplexen Anforderungen einzulassen.

Themenfeld 2 – Erweitertes Rollenspektrum: Eine in den Beruf einsteigende Lehrperson ist gefordert ihr Rollenspektrum professionspezifisch zu erweitern (Hurrelmann & Ulich, 2001). Als öffentliche Person mit gesellschaftlicher Verantwortung wird eine Berufsidentität entwickelt. Ein Lehrer/in-Sein kann nicht mehr abgelegt werden.

Themenfeld 3 – Berufseinstieg als kritisches Lebensereignis: Ein Berufseinstieg ist auch immer mit dem Risiko verbunden nicht so zu verlaufen, wie man das gerne hätte. Obwohl auch ein Schulwechsel und damit so zu sagen ein neuerlicher Berufsstart möglich wäre (Hirsch, 1990), ist das Meistern dieser transformatorischen Phase unabdingbar.

Themenfeld 4 – Berufsphasenspezifische Anforderungen: Jungen Lehrpersonen stellen sich zahlreiche neue Herausforderungen, die als zu überwindende Entwicklungsaufgaben neue Sichtweisen eröffnen und eine Weiterentwicklung in der eigenen Professionalisierung ermöglichen (Keller-Schneider, 2016, S. 287).

Themenfeld 5 – Referenzrahmen und Anspruchsniveau: Es fällt die in der Ausbildung angewandte Fremdbeurteilung weg, und darüber hinaus ist der Beruf auch von Ungewissheit durchdrungen (z.B. Prange, 2006; Combe, 2015). Aus diesen Gründen ist die junge Lehrperson gefordert, sich einen eigenen Rahmen zu erschaffen, um das eigene Anspruchsniveau darauf ausgerichtet zu regulieren. Es fehlen Vergleichsgrößen, daher muss zwischen den eigenen Erwartungen und den eigenen Möglichkeiten eine Balance geschaffen werden.

Themenfeld 6 – Komplexität und Umfang der Anforderungen: In der Transition der eigenverantwortlichen Tätigkeit steigt die Komplexität der zu bewältigenden Ansprüche stark an. Die Quantität der Aufgaben zählt nach einer Studie von Hirsch (1990) zu den am häufigsten genannten Anfangsschwierigkeiten.

Diese sechs Themenfelder wurden in einer Befragung von Schulaufsichtspersonen, Schulleitungen und Lehrenden in Mentoringhochschullehrgängen angesprochen, um die Rolle von Mentorinnen und Mentoren zu erkunden.

Bei der Suche nach einer sequentiellen Gliederung im Mentoring stößt man häufig auf eine Ausarbeitung von Wang/Odell (2002), die mit einer Literaturanalyse drei unterschiedliche Modelle des Mentorings beschreibt (Fischer, 2008). Ittel und Raufelder (2012) sehen diese als drei unterschiedliche Phasen:

Die erste Phase als einen „Ausbildungs-Ansatz“ (apprenticeship approach), in welchem der Schwerpunkt auf der Vermittlung von methodischen Anregungen, Verfahren und Techniken der Klassenführung und der Unterrichtspraxis beruht. Die Mentorin/der Mentor nimmt in dieser Phase vorwiegend die Rolle einer technischen Unterstützerin/eines technischen Unterstützers und Anleiterin/Anleiters ein.

Die zweite Phase als einen „Humanistischen Ansatz“ (humanistic approach), die dadurch geprägt ist, dass die Mentorin/der Mentor überwiegend die Rolle einer Beraterin/eines Beraters oder eines Coaches einnimmt. Sie/Er fungiert als Rollenmodell und gibt Feedback.

In der dritten Phase, in Anlehnung an den „Kritisch-Konstruktiven Ansatz“, steht die Entwicklung einer autonomen und professionellen Einstellung zum Unterrichten im Zentrum sowie die Förderung von Reflexionskompetenz. Die Mentorin/der Mentor nimmt die Rolle einer Partnerin/eines Partners bzw. einer Motivatorin/eines Motivators ein, welche die umfassende professionelle Entwicklung der Lehrperson im Blick hat.

Diese drei Rollenzuschreibungen bilden die Auswertungskategorien für die durchgeführte Befragung.

3 Beschreibung des Untersuchungsdesigns und Darstellung der Ergebnisse

Die Entscheidung für eine qualitative Herangehensweise ergab sich aus dem Anliegen heraus, persönliche Haltungen und Einstellungen von Schulaufsichtspersonen, Schulleiterinnen und Schulleitern und Lehrenden in Mentoringhochschullehrgängen der Thematik gegenüber zu erfragen. Hierfür wurde eine schriftliche Befragung (N=58) mit sechs offenen Fragestellungen zu den zuvor beschriebenen Themenfeldern herangezogen. Eine Frage zur Kenntnis der im Bundesgesetzblatt beschriebenen Funktion wurde eingangs gestellt, welche die Kenntnis der Funktion erfragen sollte. Die Befragung fand im Zeitraum von Juni 2017 bis September 2017 statt. Die Auswertung erfolgte nach den drei bereits beschriebenen Kategorien der Rollenzuschreibungen.

Aufgrund der Stichprobenauswahl und -größe lassen sich prinzipiell keine verallgemeinernden Schlussfolgerungen ziehen, die Ergebnisse sind lediglich für die beforschte Stichprobe repräsentativ.

Die Befragung erging an vier Lehrende im Masterhochschullehrgang Mentoring der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich (PH NÖ), an alle Pflichtschulinspektorinnen und Pflichtschulinspektoren und Landesschulinspektoren und Landesschulinspektorinnen aus Niederösterreich sowie an Schulleiterinnen und Schulleiter der Partnerschulen der PH NÖ.

	N	Vollständig	Funktion Mentor/in bekannt		
			Ja	Zum Teil	Nein
Lehrende	4	4	3	1	0
Schulaufsicht	9	3	4	5	0
Schulleitung	45	28	17	22	6
Gesamt	58	35	24	28	6

Abb. 1: Anzahl der Rückmeldungen.

58 Personen nahmen an der Befragung teil, wobei nur 35 alle Fragen beantworteten. Dies ist auf die große Anzahl der offenen Fragestellungen zurückzuführen.

Die Funktion der Mentorin/des Mentors ist 24 Personen sehr gut bekannt, 28 Personen zum Teil und 6 Schulleitern/Schulleiterinnen noch nicht.

Zur Klärung der Rolle von Mentoren und Mentorinnen konnten 35 vollständige Datensätze herangezogen werden, welche im Folgenden dargestellt werden.

	N	Rolle Mentor/in		
		Ausbildungs-Ansatz	Humanistischer Ansatz	Kritisch-Konstruktiver Ansatz
Lehrende	4	2	10	12
Schulaufsicht	3	4	12	6
Schulleitung	28	36	65	16
Gesamt	35	42	87	34

Abb. 2: Anzahl der Rollenzuschreibungen.

Lehrende in der Ausbildung von Mentorinnen/Mentoren beschreiben die Rolle vorwiegend aus der Sicht des humanistischen oder kritisch-konstruktiven Ansatzes. *Bewusstmachen der Lehrerrolle* oder *eine Persönlichkeitsentwicklung begleiten* oder *ein Bewusstmachen der Komplexität des Aufgabenfeldes* kamen von Lehrenden auf die angeführten Fragestellungen. Diese Aussagen stellen nur einen kleinen Ausschnitt der Antworten dar und wurden dem kritisch-konstruktiven Ansatz zugeordnet.

Bei der Schulaufsicht überwiegt der humanistische Ansatz in Bezug auf die Fragestellungen. *Die Anforderungen an den Beruf sollen durch den Mentor vorgelebt werden* oder *der Mentor solle viel hospitieren und dazu Feedback geben*, um zwei Beispiele zu nennen.

Schulleiterinnen und Schulleiter antworten ebenso vorwiegend nach einem humanistischen Ansatz und sehen auch die Vorbildwirkung der Mentorin/des Mentors im Zentrum. Aber auch der Ausbildungsansatz kommt von Schulleitern und Schulleiterinnen sehr häufig. *Unterstützung bei administrativen Aufgaben solle der Mentor leisten* sowie *Hilfestellung bei der Unterrichtsplanung* werden hier beispielhaft für diese Kategorie erwähnt. Am Ende der Bandbreite kommen Aussagen wie *wir brauchen keine Wichtigtuer in der Schule* oder *eine bessere Ausbildung von Lehrkräften würde den Mentor ersetzen*.

Aufgrund der zufälligen Auswahl an Befragten kann diesen Ergebnissen keine Repräsentativität unterstellt werden. Der Ergebnisse sind daher nur für die befragte Gruppe gültig.

4 Diskussion

Im Paragraph 39 und 39a des Bundesgesetzblattes Nr. 211 zum neuen Dienstrecht wird die Funktion der Mentorin/des Mentors beschrieben; darin lassen sich alle drei oben angeführten Ansätze erkennen, wobei der kritisch-konstruktive Ansatz dominiert. In der schriftlichen Befragung wird sichtbar, dass die Funktion in den Schulen auch schon einigermaßen bekannt ist, natürlich noch mit einigem Nachholbedarf, allerdings bis zum Inkrafttreten des Gesetzes könnte sich diesbezüglich noch einiges verändern, da diese neue Funktion im Schulbereich ab dem Schuljahr 2019/20 mehr oder weniger jeden Schulstandort betrifft. Eine Kenntnis darüber wäre demnach an jedem Schulstandort in Österreich erforderlich.

Wie schon im Kapitel Funktion von Mentorinnen/Mentoren beschrieben soll verstärkt die Rolle der Mentorin/des Mentors in den Fokus genommen werden. Dies zeigt auch die große Vielfalt der Antworten in der Befragung. Persönliche und soziale Aspekte sind in diesem Zusammenhang nicht weg zu denken, ebenso haben auch Werte und Grundhaltungen wesentlichen Einfluss. Dazu kommt, dass diese Rolle von Erwartungshaltungen im sozialen Kontext gekennzeichnet ist, denn erst aus einer Kombination aus Erwartungen und Wahrnehmungen entsteht ein Rollenbild (Graf, 2014, S. 44). So betrachtet wäre zu empfehlen, dieser neuen Funktion und ganz besonders der Rolle der Mentorin/des Mentors im österreichischen Schulsystem mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Dies kann dadurch geschehen, dass vorerst die Funktion Mentor/in noch bekannter gemacht wird und in einem weiteren Schritt auf die unterschiedlichen Rollen der Mentorin/des Mentors geachtet wird. Wie in ganz vielen schulischen Belangen steuern auch hier Schulleiterinnen und Schulleiter diese Funktion sehr maßgeblich.

Methodisch stellt diese Untersuchung eine Annäherung an diese neue Funktion und besonders an die unterschiedlichen Rollen dar, die von Mentorinnen/Mentoren ausgeführt werden. Sie bedarf weiterer Klärung in mehrerlei Hinsichten. Weitere Fragestellungen könnten sein, warum Schulleitungen vermehrt Aussagen zum humanistischen Ansatz treffen oder wie sich Studierende in Mentoringhochschullehrgängen selber zuordnen.

Literatur

- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. Online:
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2013_I_211/BGBLA_2013_I_211.pdf [16.10.2017].
- Combe, A. (2015). Schulkultur und Professionstheorie. Kontingenz als Handlungsproblem des Unterrichts. In J. Böhme, M. Hummrich & R. T. Karner (Hrsg.), *Schulkultur: Theoriebildung im Diskurs* (S. 117-136). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Pädagogik*, 39, 223-238.
- Fischer, D. (2008). Mentorieren. Zwischen kollegialer Begleitung, professionellem Anspruch und persönlichem Zuspruch. *Schulverwaltung Spezial*, 1.
- Graf, N.; Edelkraut, F. (2014). Mentoring. Das Praxisbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Hirsch, G. (1990). Biographie und Identität des Lehrers: eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichen Selbstverständnis. Weinheim: Juventa.
- Hurrelmann, K. & Ulich, D. (2001). Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz.
- Keller-Schneider, M. (2010). Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2011). Beanspruchung, Professionalisierung und Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von LehrerInnen. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 2.
- Keller-Schneider, M. (2016). Berufseinstieg, Berufsbiografien und Berufskarriere von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin* (S. 277-298). Münster: Waxmann.

Prange, K. (2006). Was für Lehrer braucht die Schule? Zum Verhältnis von Profession, Didaktik und Lehrerethos. In E. Cloer, D. Klika & H. Kuntner (Hrsg.), *Welche Lehrer braucht das Land?* (S. 93-103). Weinheim: Beltz.

Pechtl, W. (1995). Zwischen Organismus und Organisation – Wegweiser und Modelle für Berater und Führungskräfte. Linz.

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.