

Mentoring für den Einstieg in die Lehrtätigkeit an einer Bildungsanstalt für Elementarpädagogik in den berufsbildenden Fächern

Gabriela Hofbauer

Abstract Deutsch

Die Transition in eine neue Aufgabe oder einen neuen Lebensabschnitt ist eine sensible und prägende Phase, die vor allem in der Elementarpädagogik einen bedeutungsvollen Stellenwert hat. Der Prozess des Einarbeitens aus dem Berufsfeld in die Lehrtätigkeit an einer Bildungsanstalt für Elementarpädagogik ist ebenfalls maßgeblich entscheidend für die weitere Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit und der Gestaltung der Unterrichtstätigkeit. Bislang gibt es keinerlei Konzepte, um die Berufseingangsphase mit spezifischen Unterstützungsmethoden zu begleiten. Mittels einer explorativen Datenerhebung wird in diesem Beitrag nicht nur der Bedarf für eine Begleitung aufgezeigt, sondern auch die positive Wirkung von Mentoring verknüpft mit Elementen aus dem Coaching, wie dies bereits Forschungsbefunde aus der Primarstufe aufzeigen und daher als förderliche Intervention empfohlen wird.

Schlüsselwörter

Berufsbildung, Elementarpädagogik, Berufseinstiegsphase, Mentoring, Coaching, Reflexion

Abstract English

The transition into a new task or a new phase of life is a sensitive and formative phase, which is particularly important in elementary education. The process of familiarisation from the professional field to teaching at an educational institution for elementary education is also decisive for further professional development in the organisation. Unfortunately, up to now there have been no concepts to accompany the career entry phase into teaching with specific support methods. By means of an exploratory data collection, this article

not only shows the need for support, but also the positive effect of mentoring combined with elements of coaching, as research findings from primary school already show and is therefore recommended as a beneficial intervention.

Keywords

Vocational training, elementary education, career entry phase, mentoring, coaching, reflection

Zur Autorin

Gabriela Hofbauer, Mag.^a; Mitarbeiterin am Institut für Berufsbildung (IBB) an der Pädagogischen Hochschule Wien; Studienkordinatorin für die Bachelorstudien in den Fachbereichen Facheinschlägige Studien ergänzende Studien (FESE), Erziehung – Bildung – Entwicklungsbegleitung (EBE) und Soziales (SOZ) für Lehrer*innen an BAfEP/BASOP und Fachschulen für Soziales.

Kontakt: gabriela.hofbauer@phwien.ac.at

1 Einleitung

Mentoring für Lehrpersonen ist als fixer Bestandteil während der Induktionsphase sowohl in der Primarstufe als auch in der allgemeinbildenden Sekundarstufe für das erste Dienstjahr selbstverständlich. Für Elementarpädagog*innen, die aus dem Berufsfeld Kindergarten in eine Lehrtätigkeit an einer Bildungsanstalt für Elementarpädagogik (BAfEP) wechseln, findet indes keine didaktisch überlegte Begleitung vor Ort statt. Das ist beachtlich, denn in der Ausbildung zur Kindergartenpädagogin bzw. zum Kindergartenpädagogen sind im Lehrplan Transitionen ein wesentlicher Ausbildungsschwerpunkt, wie jener vom Elternhaus in den Kindergarten oder vom Kindergarten in die Schule.

Seit dem Studienjahr 2019/20 gibt es das Bachelorstudium Erziehung – Bildung – Entwicklungsbegleitung (EBE), welches Neulehrer*innen für die berufsrelevanten Fächer Didaktik und Praxis an einer BAfEP befähigen soll. Jedoch für eine Einführung und Begleitung für das erste Dienstjahr am Schulstandort selbst sind die Kolleg*innen auf das Wohlwollen erfahrener Lehrer*innen angewiesen.

In dieser Eingangsphase der Lehrtätigkeit könnte Mentoring nicht nur als dynamischer Entwicklungsprozess oder als technische Unterstützung dienen,

sondern würde darüber hinaus ein Rollenmodell guten Unterrichts darstellen. Dies würde den Planungsprozess, die Analyse und Optimierung des Unterrichts sowie problemlösendes Denken positiv beeinflussen. Darüber hinaus fördert Mentoring die Reflexionsfähigkeit und motiviert zu Veränderungen. (Raufelder & Ittel 2012, S. 150). Auch Elemente des Coachings als Beratungsformat legen den Fokus auf Weiterentwicklung von Persönlichkeit und den Ausbau von Leistungsfähigkeit sowie auf Resilienz und wären dadurch eine weitere förderliche Methode (Drath 2016, S. 6).

In diesem Beitrag wird daher den folgenden forschungsleitenden Fragen nachgegangen:

Kann Mentoring verbunden mit Elementen des Coachings eine Unterstützung für den Einstieg in die Lehrtätigkeit an Bildungsanstalten für Elementarpädagogik in den berufsbildenden Fächern Didaktik und Praxis sein?

Welche Parameter müsste ein Mentoring inkludieren, um den Einstieg in die Lehrtätigkeit an Bildungsanstalten für Elementarpädagogik in den Fächern Didaktik und Praxis förderlich zu unterstützen?

Mentoring könnte ein zentrales Element zur Begleitung, Förderung und Unterstützung von Neulehrer*innen an einer BAfEP in den berufsbildenden Fächern, Didaktik und Praxis darstellen. Eine empirisch-quantitative Erhebung soll zeigen, in welchen Bereichen Unterstützung notwendig wäre und welche Maßnahmen für Neulehrer*innen nutzbringend beziehungsweise hilfreich sein könnten.

Der Beitrag möchte zunächst die Situation des Übergangs in ein neues Berufsfeld skizzieren und danach Mentoring, seine Formen, Aufgaben, Bedingungen, Aspekte beleuchten und Anwendung im Mentoringprozess analysieren. Abschließend ermöglichen Erhebungsergebnisse einen kritischen Blick auf den Bedarf und die Umsetzung in die Praxis, wodurch sich ein Ausblick auf einen förderlichen Einstieg in die Lehrtätigkeit ergibt.

2 Transition vom Berufsfeld an eine Bildungsanstalt für Elementarpädagogik

Zunächst sollen die Bedeutung von Transitionen näher beleuchtet und die Ausgangssituation der Berufseingangsphase an einer BAfEP skizziert werden.

Haug-Schnabel (2006, S. 16–20) bezeichnet Übergänge auch als prägende Entwicklungsaufgaben, die Menschen nachhaltig in ihrer Lernbiografie beeinflussen. Gut begleitete Übergänge fördern dabei die Resilienz und seelische Widerstandskraft. Wie also die Transition bewältigt wird, hat eine nachhaltige Auswirkung auf die Identitätsbildung eines Menschen.

Die Transition in eine neue Aufgabe oder einen neuen Lebensabschnitt hat vor allem in der Elementarpädagogik einen bedeutungsvollen Stellenwert, da schon in der Ausbildung zur Kindergartenpädagogin bzw. zum Kindergartenpädagogen methodisch durchdachte Überlegungen für die unterschiedlichen Übergänge und Mikrotransitionen getroffen werden. Der Wechsel von einer Tätigkeit in ein neues Berufsfeld ist ebenfalls ein bedeutungsvoller Übergang, der von Herausforderungen, Unsicherheiten und dem Erarbeiten neuer Arbeitstechniken geprägt ist. Conrad (2015, S. 12) spricht in diesem Zusammenhang von einer Sozialisations- und Kompetenzentwicklung von Lehrkräften, die die Grundlage ihrer beruflichen Identität darstellt.

Das seit dem Studienjahr 2019/20 gestartete Bachelorstudium im Fachbereich EBE soll die Neulehrer*innen für ihre neuen Herausforderungen befähigen. Einerseits müssen dafür neue organisatorische Wege gefunden werden, die den Kolleg*innen die Ausbildung ermöglichen, andererseits ist der Prozess des Einarbeitens aus dem Berufsfeld Kindergarten oder Hort in die Lehrtätigkeit für die berufsrelevanten Fächer Didaktik und Praxis an einer BAfEP eine sensible Phase und daher maßgeblich entscheidend für die weitere berufliche Entwicklung. Wie bereits erwähnt, gibt es an den Schulstandorten jedoch bislang keine förderliche Unterstützung in dieser Übergangsphase für Neulehrer*innen. Sie müssen sich selbstständig in den Lehrplan, die Unterrichtsplanung, die Lehrstoffverteilung und sämtliche unterrichtlichen Aufgaben einarbeiten. Fachgruppen oder wohlwollende Kolleg*innen sind hier die einzigen Ansprechpersonen, die nach subjektiven Möglichkeiten in die Lehrtätigkeit und die schulischen Anforderungen einführen.

Um die neue Rolle und Handlungsstrategien zu überdenken, obliegt es der/dem Neulehrer*in, regelmäßig eigenständig Reflexion und Selbstreflexion durchzuführen. Diese sind für die neu beginnende Lehrkraft aus dem Berufsfeld ein sehr vertrautes Instrument, welches auch im Mentoring und Coaching eingesetzt wird. In anderen Schultypen wie zum Beispiel in der Primarstufe, aber auch in der Sekundarstufe werden die neuen Lehrenden bereits selbstverständlich in der Berufseinstiegsphase von einer/einem Mentor*in begleitet,

so kann davon ausgegangen werden, dass Mentoring an den Schulstandorten als professionelle Begleitung durch eine erfahrene Kollegin bzw. einen erfahrenen Kollegen für das erste Dienstjahr eine nachhaltige qualitätssteigernde Maßnahme für den gesamten Schulstandort darstellt. Keller-Schneider (2014, S. 101–117) bestätigt diese Annahme mit Erkenntnissen einer Längsschnittstudie, die belegt, dass sich Berufseinsteigende im Rückblick deutlich weniger kompetent und unsicher gefühlt haben.

Dreer (2015) bestärkt die Bedeutung eines Mentorings für neue Lehrkräfte, indem er vier Grundbedürfnisse von beginnenden Lehrkräften beschreibt:

- das Bedürfnis nach einer Einführung in den Schulalltag
- das Bedürfnis nach Eingliederung in das Lehrer*innenteam und die Schülerschaft
- das Bedürfnis nach Erprobung eigener Kompetenzen und
- das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung als Lehrpersönlichkeit.

Daher ist eine Stärkung des Selbstkonzeptes von Neulehrer*innen zu empfehlen und der Bedarf für Mentoring mit Elementen des Coachings naheliegend.

3 Der Begriff Mentoring

Mentoring lässt sich auf den griechischen Namen „Mentor“ zurückführen. In Homers Epos „Odyssee“ überträgt Odysseus während seiner Abwesenheit die Erziehung seines Sohnes Telemachos seinem Freund Mentor, der die Rolle eines väterlichen Freundes und Ratgebers übernimmt (Graf & Edelkraut 2017, S. 3.).

Dementsprechend kann Mentoring laut Niggli (2005, S. 16) als eine globale förderliche Beziehung verstanden werden, mit dem Ziel die Entwicklung professionellen Handelns anzuregen. Die förderliche Begleitung kann nicht nur motivierend, erklärend und unterstützend, sondern auch ein Motor für die persönliche Weiterentwicklung sein und somit ein wichtiges Qualitätskriterium darstellen. Bartonek & Ziegler (2019a, S. 19) machen in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass die/der Mentor*in förderlich auf die Reflexionsfähigkeit wirken kann.

Mentor*innen können demnach als Expert*innen ihres Berufsfeldes verstanden werden, die durch ihre Begleitung einer erfahrungsjüngeren Lehrperson sowohl beim Aufbau fachlicher Kompetenzen als auch bei der Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses und der dazu erforderli-

chen personalen und sozialen Qualifikation unterstützend wirken (Teml & Teml 2011, S. 27). Verschiedene Formen des Mentorings ermöglichen dies, wie nachfolgend beschrieben wird.

3.1 Formen des Mentoring

Mentoring kann in unterschiedlichen Formen durchgeführt werden, wobei Dammerer (2019, S. 14) auf den Unterschied zwischen informellem und formellem Mentoring hinweist.

Beim informellen Mentoring handelt es sich um eine spontane Weitergabe von Erfahrungen und Wissen ohne spezielles Setting, zeitliche oder ähnliche Vereinbarungen.

Das formelle Mentoring kann unter verschiedenen Gesichtspunkten wie internes Mentoring (Beratung innerhalb der Schule), externes Mentoring (externe Beratung), Cross-Mentoring (schulübergreifend), Revers-Mentoring (gegenseitiges Mentoring), Peer-Mentoring (Neulehrer*innen beraten sich gegenseitig), Gruppen-Mentoring (eine/ein Mentor*in berät eine Gruppe von Neulehrer*innen) und virtuelles Mentoring (mit Hilfe von Medien) als Instrument der Personalentwicklung an Schulen eingesetzt werden (Unternehmensberatung BAB GmbH 2011, S. 1–2; Dammerer 2019, S. 4).

Allen Formen von Mentoring liegen die – von Eby, Rohdes und Allen (2007, S. 7–20) definierten – fünf Merkmale einer Mentoring-Partnerschaft zugrunde:

- Mentoring bedeutet, dass alle Beteiligten eine einzigartige Beziehung zueinander haben, die nicht mit anderen vergleichbar ist.
- Mentoring bedeutet, dass Wissen generiert wird.
- Durch die Art der Beziehung und Unterstützung kann der Prozess des Mentorings definiert werden.
- Mentoring ist immer auch reziprok förderlich und bewirkt bei allen Beteiligten eine Weiterentwicklung.
- Mentoring wird von einer dynamischen Beziehung geprägt.

Das erklärte Ziel von Mentoring ist daher eine förderliche Begleitung in der Eingangsphase, damit Unsicherheiten der Persönlichkeitsentwicklung der Lehrkraft bewältigt und ein besserer Überblick über alle Anforderungen der Lehrtätigkeit gegeben werden können. Daraus ergeben sich einerseits ein positives Selbstkonzept der neu beginnenden Lehrkraft und andererseits der Ne-

benefekt einer nachhaltigen Qualitätssicherung im Allgemeinen. Dabei hat die/der Mentor*in besondere Aufgaben.

3.2 Bedingungen eines erfolgreichen Mentorings

Damit ein Mentoring förderlich verläuft, müssen sowohl die Rahmenbedingungen als auch die mannigfaltige Rolle der Mentorin bzw. des Mentors betrachtet werden.

Das Mentoring muss gleichermaßen von der Schulorganisation und vom Schulstandort unterstützt und eingegliedert werden. Parallel dazu sind räumliche und zeitliche Strukturen zu schaffen.

Für die/den Mentor*in wird vorausgesetzt, dass sie/er über eine entsprechende Berufserfahrung verfügt, persönlich motiviert ist, diese Aufgabe zu erfüllen, und bereit ist, ihr/sein Wissen weiterzugeben (Ziegler 2009).

Neben der Sicherheit in organisatorischen und rechtlichen Bereichen ist die eigene Bereitschaft, sich fortzubilden und stetig an der Persönlichkeitsentwicklung zu arbeiten, erforderlich. Vor allem die Beziehungsarbeit, die eine vertrauensvolle und wohlwollende Beratungsatmosphäre schafft, steht hierbei im Fokus. Dementsprechend ist eine Ausbildung in Kommunikations-, Gesprächsführungs- und Beratungskompetenzen eine grundlegende Voraussetzung (Unternehmensberatung BAB GmbH 2011, S. 1–2).

In Bezug auf die Professionalisierung und Qualifizierung machen Schratz & Wiesner (2019, S. 415–442) darauf aufmerksam, dass persönlichkeitsbildende Aspekte und eine reflexive Förderung von Beziehungsqualität zu beachten sind. Daher obliegen der/dem Mentor*in wesentliche Aufgaben.

3.3 Aufgaben von Mentor*innen

Im österreichischen Schulsystem sind laut §39a Abs. 3 im Bundesgesetzblatt von 2013 explizit die Aufgaben der Mentorin/des Mentors angeführt, die/der die neue bzw. beginnende Lehrperson in der Induktionsphase begleitet. Unter anderem beinhalten diese Aufgaben auch ein abschließendes Gutachten am Ende des Schuljahres. Davon kann in der Begleitung von neuen Kolleg*innen an einer BAfEP abgesehen werden.

Als wesentliche Aufgaben für die Begleitung in den berufsrelevanten Fächern Didaktik und Praxis könnten nachfolgende Inhalte überlegt werden:

- Einführung in die Fachgruppe

- Beratung bei der Planung und methodischen Gestaltung des Unterrichts
- Beratung von organisatorischen Tätigkeiten
- Beratung bei der Strukturierung der Lerninhalte gemäß dem Lehrplan
- Beratung bei der Erstellung von kompetenzorientierten Tests und Schularbeiten
- Beratung bei der Leistungsbeurteilung unter Berücksichtigung der bekannten subjektiven Fehlerquellen
- Möglichkeit zum fachlichen Austausch
- Möglichkeit zum Austausch für den methodisch-didaktischen Aufbau von Unterricht
- Möglichkeit zur Selbstreflexion der eigenen Lehrpersönlichkeit.

Nachdem aus der Studie von Dammerer (2018, S. 4.) hervorgeht, dass die Motivation, eine Ausbildung zur/zum Mentor*in zu absolvieren das Bestreben nach einer persönlichen Weiterentwicklung und Professionalisierung ist, kann davon ausgegangen werden, dass Mentoring eine Qualitätssicherung darstellt. In diesem Zusammenhang werden Neubeginnende Lehrpersonen gleich von Beginn an mit wesentlichen Informationen versorgt, indem sie eine kollegiale Einführung in Pflichten und Aufgaben mit kompetenter Beratung erhalten, wodurch sie wesentliche Kompetenzen erwerben, die ihre Lehrerpersönlichkeit aber auch die Gestaltung des Unterrichts nachhaltig prägen. Hubermann (1991, S. 249–267) sieht einen Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung der Unterstützung am Beginn der Lehrtätigkeit und der weiteren Motivation und dem Ehrgeiz der Lehrperson (Terhart 1991, S. 251 ff.).

Neben der bereichernden Begleitung der neu beginnenden Lehrpersonen müssen auch förderliche Bedingungen, die ein qualitativvolles Mentoring ermöglichen, berücksichtigt werden.

3.4 Aspekte für eine förderliche Begleitung

Das persönliche Menschbild der Mentorin bzw. des Mentors sowie die eigene Entwicklungsbiografie zu einem reflexiven Habitus prägen das Begleitungskonzept (Frühwirth 2020, S. 127; Bartonek & Ziegler 2019b, S. 1–9; Teml & Teml 2011, S. 27).

Die Recherche von Hobson et al. (2009, S. 207–216) in Bezug auf die möglichen Auswirkungen von Mentoring weist darauf hin, dass nicht nur die Unterrichtsqualität reflektiert und verbessert wird, sondern auch die Zusam-

menarbeit im Kollegium. Hobson et al. (ebd.) beschreiben in diesem Zusammenhang, dass Lehrkräfte, die zu Beginn von einer/einem Mentor*in begleitet wurden, auch eher an derselben Schule verblieben sind.

Um ein gelingendes Mentoring zu bewirken, weist Ziegler (2009) darauf hin, dass Mentor*innen ein angemessenes Training bzw. eine angemessene Ausbildung erhalten müssen und eine besondere Sorgfalt von Seiten der Schulorganisation in der Auswahl und Zusammensetzung von Mentor*in und Mentee getroffen werden muss, da zwischen den Beteiligten eine besondere Beziehungsqualität aufgebaut werden muss. Daher sollten in einer förderlichen Begleitung einerseits die gegenseitige Wertschätzung und andererseits die Förderung des Selbstvertrauens und Selbstwertgefühls im Fokus stehen.

Birkenbihl (2014, S. 187) und Schulz von Thun (2010, S. 319) weisen darauf hin, dass es wichtig ist, eine gleichwürdige Beziehung zur/zum Mentee aufzubauen, die von echtem Interesse und Anerkennung durch die/den Mentor*in gespeist wird.

Persönliche Erfahrungsberichte, Entwicklungsprozesse und Impulse von der/dem Mentor*in können dabei unterstützend wirken. Feedback, Ratschläge oder Bewertungen sollten daher nur auf Nachfrage und sehr behutsam eingesetzt werden.

Teml & Teml (2011, S. 34–40 ff.) machen auch auf die Stärkung der Person aufmerksam, die durch eine „fehlerfreundliche“ Grundhaltung der Mentorin bzw. des Mentors mit dem zentralen Anliegen, die Potenziale und Ressourcen der Mentee bzw. des Mentees zu unterstützen und weiterzuentwickeln, erzielt werden kann.

Daraus ergibt sich eine Beratungsphilosophie, die mit Authentizität, Wertschätzung und Empathie die Weiterentwicklung der wesentlichen Kompetenzen von Lehrpersonen vorantreibt (Lanker 2012, S. 7; Teml & Teml 2011, S. 120–127).

Beratung an sich kann demnach viel bewirken, jedoch kann die Qualität der Beratung durch die Integration unterschiedlicher Modelle noch gesteigert werden.

4 Unterstützungsmodelle

Um den Berufseinstieg für Lehrkräfte an BAfEPs in den berufsrelevanten Fächern Didaktik und Praxis zu unterstützen, können unterschiedliche Methoden eingesetzt werden.

Durch Coaching könnte vor allem die/der Mentor*in eine hilfreiche und unterstützende Technik in die Hand bekommen, um Problemstellungen und Herausforderungen in allen Bereichen zu bearbeiten. Coaching ermöglicht (Selbst-)Reflexion, welche im Berufsfeld Elementarpädagogik stets im Fokus steht, um das eigene Handeln und den angeleiteten Bildungsprozess aus verschiedenen Perspektiven zu analysieren. Krieg & Kreis (2014, S. 103–117) weisen weiter darauf hin, dass Reflexion als ein Element von Coaching-Gesprächen eine wesentliche Möglichkeit darstellt, zwischen Praxiserfahrungen und bereits bestehendem Wissen zu vermitteln. Diese fachliche Reflexionsfähigkeit ist daher eng verbunden mit einer hohen Qualität des pädagogischen Handelns und führt zu einer Professionalisierung im Berufsfeld (Cloos 2010, S. 25–42).

Durch die Entfaltung und Gestaltung der eigenen Persönlichkeit kann die Lehrperson ein Selbstbild und weiterführend ein Selbstkonzept entwickeln, für welches jedoch ein hohes Maß an Selbstwertgefühl notwendig ist (Dorsch 1992, S. 558–559; Schachinger 2005, S. 136–145; Hutterer 1998, S. 386).

Coaching zielt darauf ab, Handlungsalternativen zu erarbeiten, die eine Erweiterung des Handlungsrepertoires bewirken und dazu befähigen, mit mehr Selbstsicherheit das eigene berufliche Handeln zu gestalten.

5 Coaching-Methoden im Mentoring

Der Wortursprung „Coachman“ bedeutet aus dem Englischen übersetzt Kutscher, der die Pferde auf dem Weg lenkt und versorgt (Rauen 2014, S. 20).

Anfang der 1980er Jahre wurde Coaching in den USA als Maßnahme angewendet, um Probleme in der Leistung schlechter Manager*innen zu beseitigen. Allmählich wurde erkannt, dass Coaching einen Lernprozess bei den Führungskräften unterstützt, mit dessen Hilfe sich ihr Führungsstil positiv veränderte. Folglich wurde Coaching als hilfreiche Intervention für herausfordernde Anforderungen erkannt und eingesetzt (Feldmann & Lankau 2005).

Coaching wird in verschiedenen Bereichen für unterschiedliche Zielgruppen angewendet. Schermuly & Graßmann 2015, S. 1–13) haben folgende Aspekte von Coaching zusammengetragen:

- Coaching hat einen Bezug zum Arbeitskontext.
- Beim Coaching steht die Interaktion zwischen Coach und Coachee im Vordergrund.
- Die Weiterentwicklung der Persönlichkeit wird durch Coaching ermöglicht.
- Handlungsalternativen und -ressourcen werden im Coaching erarbeitet.
- Coaching ermöglicht eine Steigerung der Arbeitsleistung und Arbeitszufriedenheit, die sich nachhaltig auch auf das ganze System auswirkt.
- Im Fokus stehen die Problemidentifikation und die Zielsetzung (Lippman 2013a, S. 12–46).
- Coaching kann eine Verbesserung des Selbstmanagements bewirken (Drath 2016, S. 6).

Um dies zu ermöglichen, bedient sich Coaching unterschiedlicher Methoden. Fragetechniken, Paraphrasieren, Zusammenfassen und aktives Zuhören haben sich im Coaching bewährt und könnten auch im Mentoring aufgegriffen werden, ebenso wie Work Shadowing.

Coaching ist demnach ein externes Beratungsformat, das auf der Flexibilisierung von Verhaltensmustern, der Weiterentwicklung von Persönlichkeiten und dem Ausbau von Leistungsfähigkeit sowie Resilienz abzielt (Drath 2016, S. 6).

Um feststellen zu können, ob Lehrer*innen bei ihrem Berufseinstieg Unterstützung als bedeutungsvoll erachten und in welchen Bereichen sie konkret einen Bedarf sehen, wurde eine Erhebung durchgeführt, um die Forderung nach einem Mentoring analysieren zu können.

6 Methodische Vorgehensweise

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine empirisch-qualitative Studie, in der deduktiv vorgegangen wird und der eine Definition des theoretischen Konzeptes von Mentoring, Reflexion und Coaching zugrunde liegt. Nach der Operationalisierung der Kategorien wurden die generierten Items in einem quantitativen Forschungsdesign weiterverarbeitet (Mayring 2010, S. 103).

6.1 Erhebungsdesign

Zur Evaluierung der Erfahrungen und Bedürfnisse in der Berufseinstiegsphase wurde eine Erhebung unter 10 Neulehrer*innen, die an einer BAfEP unterrichten, durchgeführt. Der im Rahmen dieser Studie eingesetzte standardisierte Onlinefragebogen (11 Fragen) mit offenem Antwortformat ermöglichte es, Informationen über die Herausforderungen beim Einstieg in die Lehrtätigkeit an einer BAfEP in den berufsrelevanten Fächern und Annahmen darüber, inwiefern Mentoring und Elemente aus dem Coaching den Berufseinstieg förderlich unterstützen würden, zu erfragen. Die erhobenen Daten werden in Übersicht 1 deskriptiv dargestellt.

Stichprobe	N = 10 2 FESE (Kolleginnen, die in den Fächern Didaktik, Praxis und Pädagogik unterrichten) 7 EBE (Kolleginnen, die in den Fächern Didaktik und Praxis unterrichten) 1 Studienanwärterin, die bereits unterrichtet
Geschlecht	100% weiblich
Dienstalalter im Berufsfeld	2,5 bis 26 Jahre
Dauer der Lehrtätigkeit der Probandinnen	5 Monaten bis maximal 3 Jahre
Vorerfahrungen mit Lehrtätigkeit	4 Probandinnen haben Vortragserfahrungen bei verschiedenen Trägern oder im Berufsfeld
Durchführung	Datenerhebung von 29.1.-18.2.2021 mithilfe des Online-Umfragetools LimeSurvey

Übersicht 1: Übersicht über die Stichprobe

6.2 Darstellung der Ergebnisse

6.2.1 Ergebnisse zur Bedarfserhebung

Zunächst wurde der IST-Stand erfragt, d.h., wie die jeweiligen Probandinnen an ihren Schulstandorten die Berufseinstiegsphase erleben, um die Ausgangssituation, wie sie in die Lehrtätigkeit eingeführt werden, zu erheben (vgl. Übersicht 2):

Herausforderungen beim Berufseinstieg	In welchen Bereichen gibt es Unterstützungsbedarf
<ul style="list-style-type: none"> • Keine Informationen zu Unterrichtsgestaltung und -material (4) • Schul- und Klassenorganisation (7) • Lehrplan (7) • Beurteilungskriterien (6) • Fachvokabular und Literatur (5) • Lehrperson wird in das „kalte Wasser geschmissen“ (2) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ansprechpartner*in oder Buddy (8) • Einschulung in die Administration (7) • Schulrecht (4) • Zeitliche und strukturelle Gegebenheiten (10) • Lehrstoffverteilung (6) • Vorgaben für den Aufbau eines Stundenbildes (6) • Protokolle und Austausch (5)

Übersicht 2: Ergebnisse zum IST-Stand; Zahlen in Klammer geben die Häufigkeit an, mit der die jeweilige Antwort gegeben wurde

Die Mehrheit der befragten Kolleginnen bestätigt, keinerlei Informationen oder Orientierung zur organisatorischen, methodischen und inhaltlichen Unterrichtstätigkeit erhalten zu haben und beschreibt ein Gefühl der Belastung und Überforderung. Alle Probandinnen äußern den Wunsch nach Unterstützung und beschreiben die Defizite, die es zu korrigieren gilt.

6.2.2 Ergebnisse zur Methode Mentoring

Des Weiteren wurden die Probandinnen befragt, welchen Bedarf an Unterstützung es gäbe (vgl. Übersicht 3). Über die Häufigkeit der Antworten geben die Zahlen in den Klammern Auskunft. Weiterführend wurden die Annahmen, welche förderlichen Maßnahmen Mentoring bewirken würde, zusammengefasst.

Mentoring in der Berufseinstiegsphase würden alle Probandinnen in vielfältigen Bereichen als qualitativ förderliche Unterstützung empfinden. Die Möglichkeit, gerade zu Beginn einer Lehrtätigkeit eine fachliche Beratung zu haben, böte eine bessere Orientierung im Schulalltag, da wichtige Informationen von erfahrenen Kolleg*innen rasch Klarheit und Struktur erzielen würden. Dies gilt vor allem auch im fachlichen Bereich, zum Beispiel bei der Erstellung von Skripten, Unterrichtsmaterial und kompetenzorientierten Schularbeiten und Beurteilungskriterien. Im ersten Dienstjahr sind Neulehrer*innen noch stark auf die Planung, Strukturierung und methodische Umsetzung des Unterrichts konzentriert, daher sind auch administrative, organisatorische, aber auch alle Tipps für ein verbessertes Klassenmanagement und die Sensibilisierung für die Gruppendynamik in der jeweiligen Klasse eine enorme Bereicherung.

Gibt es einen Mentoring-Bedarf?	<ul style="list-style-type: none"> • Eine Ansprechperson mit zeitlichen und fachlichen Ressourcen (4) • Gegenseitige Hospitation mit anschließendem Feedback und Reflexionsgesprächen (10) • Informationsmappe und Austausch dazu (2) • Tipps zur Auswahl von Unterrichtsinhalten (2)
Fachliches Mentoring als Unterstützungsmöglichkeit	Bei strukturellen und organisatorischen Abläufen; bei Unterrichtsmethodik, -gestaltung und -inhalten sowie Planungsformaten von Schularbeiten, Beurteilungskriterien; Beratung bei Diplomarbeitsbetreuung und fächerübergreifendem Unterricht
Unterstützung beim Klassenmanagement durch Mentoring	Tipps für die administrativen und organisatorische Aufgaben sowie Elterngespräche; regelmäßige Psychohygiene; Kommunikationsbrücke in das gesamte Lehrer*innen-Team; Austausch zu Gruppendynamik, Klassenritualen, Projektideen und Maßnahmen bei Krisensituationen
Mentoring in Bezug auf die Gruppendynamik in den Klassen	Beratung bei herausfordernden Situationen; Hintergrundinformationen zu Schüler*innen; Klassenstrukturen; Ideenpool für die Stärkung der Schüler*innen; erweiterte Sichtweisen zum Leistungsstand der Klasse und den einzelnen Schüler*innen; Erfahrungsaustausch zur Zusammenarbeit mit Eltern; Beratung für die Stärkung von Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen
Erwarteter Einfluss durch Mentoring auf die eigene Lehrtätigkeit	Sich nicht „alleine“ fühlen; Unklarheiten schneller klären können; Methodenvielfalt erarbeiten; regelmäßige Reflexion; weniger Aufwand, um sich schneller zurechtzufinden; Entlastung, um sich auf Wesentliches zu konzentrieren; Unterrichtsmaterial austauschen, erweitern, überprüfen; mehr Selbstbewusstsein und Sicherheit in der Lehrtätigkeit

Übersicht 3: Ergebnisse zur Methode Mentoring

Mentoring wäre demnach nicht nur eine qualitative Unterstützung, sondern auch eine Entlastung, die sich förderlich auf eine selbstbewusste Lehrerpersönlichkeit auswirken würde.

6.2.3 Ergebnisse zur Methode Coaching

Weiterführend wurde erhoben und zusammengefasst, ob Elemente aus dem Coaching im Mentoring eine hilfreiche Ergänzung im Sinne einer Weiterentwicklung wären (vgl. Übersicht 4):

Hilfreiche Coachingmethoden	Professionelle Unterstützung bei selbstreflexiven Gedanken; Beratung; Reflexion; Feedback; Austausch von Problemen und Sorgen durch aktives Zuhören und Paraphrasieren; die eigene Körpersprache analysieren; Verhaltenstraining
Was könnte durch Coaching erarbeitet werden?	Weiterentwicklung der Lehrpersönlichkeit; Lehrverhalten bzw. Lehrkompetenzen; die Beziehung zu den Schüler*innen, wird beleuchtet; mehr Selbstbewusstsein und Sicherheit gewinnen; Ziele formulieren; didaktisch-methodische Beratung; Verbesserung des eigenen Zeitmanagements und des Auftretens; Möglichkeiten zur Abgrenzung und bewusste Work-Life-Balance Auseinandersetzung; Auseinandersetzung mit Leistungsbeurteilung und Gerechtigkeit

Übersicht 4: Ergebnisse zur Methode Coaching

Coachingmethoden sehen alle befragten Probandinnen als eine professionelle Unterstützung bei selbstreflexiven Gedanken ihrer Unterrichtstätigkeit. Die befragte Gruppe wäre sehr interessiert an einer fachlichen Beratung und Reflexion sowie an einem Austausch bei auftretenden Schwierigkeiten. Die befragten Lehrerinnen nehmen an, dass Elemente des Coachings eine förderliche Weiterentwicklung ihrer Lehrerpersönlichkeit bewirken könnten und sich somit auch auf ihre Work-Life-Balance positiv auswirken würden.

6.2.4 Ergebnisse zu Rahmenbedingungen

Abschließend wurden die Möglichkeiten der Organisation, die Rahmenbedingungen sowie mögliche Bedenken erhoben (vgl. Übersicht 5):

Organisationsmöglichkeiten von Mentoring	Eine erfahrene Kollegin bzw. ein erfahrener Kollege sollte Ansprechperson sein; Informationsveranstaltung oder Informationsmappe mit wichtigen Infos; Fachgruppe sollte fachlich einführen; für strukturelle und organisatorische Fragen Meeting mit festgelegten Zeiten; monatliche/wöchentliche Besprechungen; regelmäßiger Kontakt und Sprechstunden; fixe Zeitfenster für Beratung; in der letzten Sommerwoche erste Informationsmeetings; Mentoring für alle Neulehrer*innen
Rahmenbedingungen	Zeit müsste Mentor*in finanziell abgegolten werden; Räume für Treffen und Besprechungen; Zeitstruktur und Abstimmung mit Stundenplan; Freiwilligkeit; Beziehung zu Mentor*in ist besonders wichtig; Mentor*in benötigt eine Ausbildung, damit sie/er professionell handeln kann

Bedenken	Die/Der Mentor*in müsste, selbst hoch motiviert sein, und die Tätigkeit freiwillig machen; Mentor*in darf nicht in der Hierarchie als Vorgesetzte*r fungieren – klare Rollenverteilung; wenn die Beziehung zur/zum Mentor*in nicht passt, wird Mentoring sinnlos und eventuell eine Belastung; von der/dem Mentor*in darf kein Druck gemacht werden
----------	---

Übersicht 5: Ergebnisse zu Rahmenbedingungen

Die Probandinnen beschreiben, dass eine/ein Mentor*in viel Erfahrung im Schulbetrieb, am Schulstandort und in den jeweiligen berufsbildenden Fächern mitbringen und auch eine kontinuierliche Beratungsschiene garantiert sein müsste. Die befragten Kolleginnen gehen davon aus, dass es von den jeweiligen Rahmendbedingungen abhängig sein wird, wie das Mentoring am Schulstandort integriert und organisiert wird. Sie sehen eine Steigerung der Qualität der Beratung dann gewährleistet, wenn das Mentoring finanziell abgegolten wird, die/der Mentor*in mit einer hohen Eigenmotivation ihre/seine Aufgabe erfüllt und dies der hierarchischen Eingliederung förderlich ist.

7 Diskussion der Ergebnisse

Die Ergebnisse der Erhebung zeigen deutlich, dass bei Lehrpersonen am Beginn ihrer neuen Tätigkeit ein großer Unterstützungsbedarf besteht. Die Einarbeitung wird als Belastung erlebt, da viele Fragen offen sind und sich dadurch Unsicherheiten im Lehrverhalten ergeben können.

Doll (2006) und Haghanipour (2013, S. 130) beschreiben ein verstärktes Bedürfnis nach Begleitung in der Einstiegsphase und verweisen auf den bedeutungsvollen Nutzen von Mentoring. Mentoring könnte demnach einerseits eine zentrale Intervention für die Stärkung des Selbstmanagements, des Autonomieerlebens und der nachhaltigen Selbstwirksamkeit sein, andererseits durch eine klare Orientierung auf Ziele und Problemlösungen die Qualität der zu entwickelnden Lehrkompetenz steigern. Die Möglichkeit, professionell und angeleitet zu reflektieren, verspricht neue Handlungsalternativen und ein Mehr an Selbstbewusstsein der neu startenden Lehrkräfte.

Die in den Lehrberuf einsteigenden Lehrpersonen haben eine klare Vorstellung davon, in welchen Bereichen sie Unterstützung benötigen und welchen Gewinn Mentoring und Beratung in der Berufseinstiegsphase bewirken würde. Methoden aus dem Coaching werden als hilfreiche Unterstützungs-

maßnahme im Mentoring gesehen und würden eine gewinnbringende Bereicherung in der Begleitung darstellen.

8 Ausblick: Plädoyer für ein Mentoring für Neulehrer*innen in den Fächern Didaktik und Praxis an Bildungsanstalten für Elementarpädagogik

Die Einstiegsphase ist eine prägende Zeit für neue Lehrkräfte an einer BAfEP, weil sich in dieser Phase die Kompetenzentwicklung, personenspezifische Handlungsstrategien, Wahrnehmungsmuster, Beurteilungstendenzen und eine grundsätzliche berufliche Identität entwickeln (Conrad 2015, S. 25–42). Durch das berufsbegleitende Bachelorstudium (FESE & EBE) an der Pädagogischen Hochschule Wien können viele fachliche sowie methodisch- didaktische Grundlagen geschaffen werden. In den Lehrveranstaltungen „Schulpraktische Übungen“ und „Praxistransfer“ machen die Studierenden erste Erfahrungen mit Möglichkeiten der professionellen Begleitung und erhalten bei den Hospitationen bedeutungsvolle Rückmeldungen zu ihrem persönlichen Entwicklungsstand und ihren bereits erarbeiteten Lehrkompetenzen. In der konkreten Berufseinstiegsphase wäre daher Mentoring eine sinnvolle Weiterführung dieser professionellen Begleitung. Mit dem Augenmerk darauf, dass eine professionelle Ausbildung zur/zum Mentor*in als dafür notwendige Grundlage und förderliche Rahmenbedingungen geschaffen werden müssten, kann die Intervention Mentoring mit Hilfe des Einsatzes von Elementen aus dem Coaching eine nachhaltige Qualitätssteigerung in der elementarpädagogischen Ausbildung in Aussicht stellen. Weiterführende Maßnahmen in diesem Zusammenhang wären daher mit Nachdruck wünschenswert, da nicht nur die Neulehrer*innen, sondern das gesamte Schulteam davon reziprok profitieren könnte.

Literatur

- Bartonek, S. & Ziegler, V. (2019a). Tutoring und Coaching als Methoden des Mentorings beim Berufseinstieg von Lehrpersonen. In *Tagungsbericht: Schulpraxis im internationalen Vergleich* (S. 17–25). Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Bartonek, S. & Ziegler, V. (2019b). Tutoring und Coaching als Methoden des Mentorings beim Berufseinstieg von Lehrpersonen. *Re&E-Source*, S. 1–9.

- Bäck, G., Hajszan, M. & Bayer-Chiste, N. (2020). *Praktisch didaktisch, Grundlagen der Kindergartendidaktik*. Wien: G & G Verlagsgesellschaft mbH.
- Birkenbihl, V. (2014). *Kommunikationstraining, Zwischenmenschliche Beziehungen erfolgreich gestalten*. München: mvg Verlag.
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (2013), Teil 1, Nr. 211*. Abrufbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokument/BgblAuth/BGBLA_2013_1_211/BGBLA_2012_I_211.html (2021-02-20).
- Cloos, P. (2010). Soziale Arbeit als Profession – Theoretische Vergewisserung und Perspektiven. In P. Hammerschmidt & J. Sagebiel (Hrsg.), *Professionalisierung im Widerstreit, Zur Professionalisierungsdiskussion in der Sozialen Arbeit-Versuch einer Bilanz* (S. 25–42). München: Schriftreihe Soziale Arbeit der Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften der Hochschule München.
- Conrad, F. (2015). Berufseinstiegsphase. Desiderate und Planungen. *Lernende Schule*, 70, S. 12–15.
- Dammerer, J. (2019). *Mentoring in der Induktionsphase der PädagogInnenbildung Neu in Österreich: Beitrag zur Internationalen Woche 2019 der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich*, R&E-Source, Internationale Woche Juli 2019, Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich. Abrufbar unter: <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/686> (2021-02-22).
- Drath, K. (2016). *Coaching Techniken*. Freiburg: Haufe.
- Dreer, B. (2015). *Bedürfnisse Studierender im Schulpraktikum: Konzept einer empirischen Untersuchung*. Universität Erfurt, Konferenz Lernen in der Praxis, 3.10.2015. Abrufbar unter: <https://www.researchgate.net> (2022-04-20).
- Doll, A. (2006). *Mentoring – Ursprünge, Aufgaben und Formen des Mentorings* (Studienarbeit). München: Grin.
- Dorsch, F. (1992). *Psychologisches Wörterbuch*. Bern & Stuttgart: Hans-Huber Verlag.
- Eby, L. Rhodes, J. & Allen, T. (2007). Definition and Evolution of Mentoring. In T. Allen & L. Eby (Hrsg.), *The Blackwell Handbook of Mentoring* (S. 7–20). Oxford: Blackwell.
- Feldman, D & Lankau, M. (2005). Executive Coaching: A Review and Agenda for future Research. *Journal of Management*. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1177/0149206305279599>.
- Frühwirth, G. (2020). *Selbstbestimmt unterrichten dürfen – Kontrolle unterlassen können: Der Motivationsstil von Mentorinnen und Mentoren in Schulpraktika*. Wiesbaden: Springer. Abrufbar unter: <http://link.springer.com/978-3-658-29071-9> (2022-09-11).
- Graf, N. & Edelkraut, F. (2017). *Mentoring: Das Praxishandbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer* (2.Aufl.). Wiesbaden: Springer Gablet.
- Haug-Schnabel, G. (2006). Übergänge spürbar machen: Wie Krisen stärken können. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 1, S. 16–20.

- Haghanipour, B. (2013). *Mentoring als gendergerechte Personalentwicklung, Wirksamkeit und Grenzen eines Programms in den Ingenieurwissenschaften*. Wiesbaden: Springer.
- Hobson, A.J., Ashby, P. Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25 (1), S. 207–216. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001> (2021-02-20).
- Hubermann, M. (1992). Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung: In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf: Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiografie von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 249–267). Köln & Wien: Böhlau.
- Hutterer, R. (1998). *Das Paradigma der Humanistischen Psychologie, Entwicklung, Ideengeschichte und Produktivität*. Wien: Springer.
- Joseph, S. (2006). Person-centered coaching psychology: A meta-theoretical perspective. *International Coaching Psychology Review*, 1, S. 47-57.
- Keller-Schneider, M. (2014). Kompetenz von Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase. Die Bedeutung von zwei methodisch unterschiedlichen Erfassungszugängen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4 (2), S. 101–117.
- Krieg, M. & Kreis, A. (2014). Reflexion im Mentoring-Gespräch – ein Mythos? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9 (1), S. 103–117.
- Lanker, H. R. (2012). Kompetenzen von Lehrenden. In M. Scharf & M. Legutke (Hrsg.), *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung*. Berlin: Langenscheidt.
- Lippman, E. (2013a). Grundlagen. In E. Lippman (Hrsg.), *Coaching: Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis* (S. 12–46). Heidelberg: Springer.
- Lippman, E. (2013b). Methoden im Coaching. In E. Lippman (Hrsg.), *Coaching: Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis* (S. 325–350). Heidelberg: Springer.
- Mayring P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Nehfort, R. (2010). *Das Differenz-Modell*. Abrufbar unter: [https://www.schule.at/po/rtale/gender-und"=bildung/materialien/chancengleichheit-gleichstellung/grundlagen/detail/das-differenz-modell.html](https://www.schule.at/po/rtale/gender-und) (2021-02-20).
- Niggli, A. (2005). *Unterrichtsbesprechung im Mentoring*. Oberentfelden: Sauerländer.
- Rauen, C. (2014). *Coaching: Praxis der Personalpsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- 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 (2), S. 148–160.
- Schachinger, H. (2005). *Das Selbst, die Selbsterkenntnis und das Gefühl für den eigenen Wert*. Bern: Hans-Huber Verlag.

- Schermuly, C. C. & Graßman, C. (2015). *Erfolgreicher Einsatz von Coaching in der Führungskräfteentwicklung. Handbuch Mitarbeiterführung: Wirtschaftspsychologisches Praxiswissen für Fach- und Führungskräfte*. Heidelberg: Springer.
- Schratz, M. & Wiesner, C. (2019). Pädagogische Führung – Kompetenzprofil und Kompetenzentwicklung von Schulleiterinnen und Schulleitern. In U. Steffen & P. Posch (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität und Schulqualität* (S. 415–442). Münster: Waxmann.
- Schulz von Thun F. (2010). *Miteinander reden. Band 3. Das Innere Team und situationgerechte Kommunikation*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Teml, H & Teml, H: (2011). *Praxisberatung, Coaching und Mentoring in pädagogischen Ausbildungsfeldern*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Unternehmensberatung BAB GmbH (2011). *Handbuch Mentoring: Grundlagen des Mentorings. Wissenswertes für Mentorinnen und Mentoren*. Graz: Unternehmensberatung BAB GmbH.
- Ziegler, A. (2009). Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalysen. In A. Ziegler, H. Stöger & D. Schimke (Hrsg.), *Mentoring. Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*. Lengerich: Pabst.