

### Mentoring als zukunftsweisendes Instrument der Personal-, Unterrichts- und Schulentwicklung in der Berufseinstiegsphase von Lehrpersonen im österreichischen Bildungssystem

Holzinger, Andrea; Kopp-Sixt, Silvia; de Rocha, Karin; Völkl, Andrea

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Holzinger, A., Kopp-Sixt, S., de Rocha, K., & Völkl, A. (2015). Mentoring als zukunftsweisendes Instrument der Personal-, Unterrichts- und Schulentwicklung in der Berufseinstiegsphase von Lehrpersonen im österreichischen Bildungssystem. *SWS-Rundschau*, 55(1), 92-114. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-52014-5>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

# Mentoring als zukunftsweisendes Instrument der Personal-, Unterrichts- und Schulentwicklung in der Berufseinstiegsphase von Lehrpersonen im österreichischen Bildungssystem

Andrea Holzinger/Silvia Kopp-Sixt/Karin da Rocha/Andrea Völkl  
(Graz)

Andrea Holzinger/Silvia Kopp-Sixt/Karin da Rocha/Andrea Völkl: *Mentoring als zukunftsweisendes Instrument der Personal-, Unterrichts- und Schulentwicklung in der Berufseinstiegsphase von Lehrpersonen im österreichischen Bildungssystem* (S. 92–114)

Mit der Einführung der neuen Pädagoginnen- und Pädagogenbildung in Österreich gehen Änderungen des Lehrer/innendienstrechts einher. Eine Neuerung stellt die Umsetzung einer verpflichtenden Berufseinstiegsphase für alle Lehrerinnen und Lehrer dar. Dieser Artikel präsentiert am Beispiel eines Modellprojekts im Bundesland Steiermark, das in drei Schulbezirken von 2012 bis 2014 durchgeführt worden ist, Vorbereitungs- und Implementierungsstrategien von Mentoring im begleiteten Berufseinstieg. Am Beispiel der Primarstufe werden Gelingensbedingungen und relevante Faktoren von Mentoring und begleitenden Fortbildungsangeboten für Schulleiter/innen, Mentorinnen und Mentoren sowie Berufseinsteiger/innen diskutiert.

*Schlagworte: Berufseinstieg, Induktion, Mentoring, PädagogInnenbildung NEU, Schulentwicklung*

Andrea Holzinger/Silvia Kopp-Sixt/Karin da Rocha/Andrea Völkl: *Mentoring as an Advanced Means for Human Resources, Tuitional and School Development in the Initial Career Phase of Teachers in the Austrian School System* (pp. 92–114)

Due to the development of a new teacher training program in Austria, changes in service law come now into effect. These include obligatory support for all teachers during their first steps into the new profession. This article exemplarily outlines a model project in Styria (2012–2014) that considers strategies for preparing and implementing mentoring. Furthermore, circumstances and factors for a successful application of mentoring are discussed for teachers at the beginning of their careers in primary schools.

*Keywords: career start, induction, mentoring, new teacher training program, school development*

## 1. Einleitung

Das neue Dienstrecht für österreichische Lehrpersonen sowie die österreichweite neue Ausbildung für Lehrerinnen und Lehrer, die sowohl die Absolvierung eines Bachelorstudiums (*Bachelor of Education*) als auch eines Masterstudiums (*Master of Education*) vorsieht, bringt umfassende Neuerungen mit sich. Zu diesen zählen unter anderem eine Induktionsphase am Beginn der Berufsausübung, in der Berufseinsteigerinnen und -einsteiger verpflichtend von erfahrenen Lehrerinnen und Lehrern in der Funktion von Mentorinnen und Mentoren begleitet werden und spezifische berufsbegleitende Fortbildungsveranstaltungen besuchen.

Ziel der Neuerungen ist es, die Qualität durch Akademisierung und Kompetenzorientierung zu steigern und das Bewusstsein für ein Professionalisierungskontinuum zu schaffen, das ausgehend von der zweiphasigen Ausbildung bis zur Masterstufe in eine begleitete Berufseinstiegsphase übergeht und in der berufsbegleitenden Fort- und Weiterbildung weiterentwickelt, spezifiziert und vollendet wird.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie das Werkzeug Mentoring erfolgreich in bestehenden schulischen Strukturen eingesetzt werden kann und welche Chancen es für Unterrichts-, Schul- und Personalentwicklung im pädagogischen Kontext bietet. Weiters gilt es zu klären, wie diese neue Berufseinstiegsphase ziel führend gestaltet werden kann, insbesondere welche Fortbildungsinhalte für Berufseinsteiger/innen von Bedeutung sind und wie zukünftige Mentorinnen und Mentoren auf diese neue Funktion und Aufgabe vorbereitet werden können.

Der Artikel bietet zu Beginn eine Übersicht über die gesetzlichen Neuerungen und Veränderungen in der Lehrer/innenausbildung, im Berufseinstieg sowie in der zukünftigen Berufspraxis von Lehrerinnen und Lehrern aus nationaler Perspektive und im internationalen Vergleich (Kap. 2 und Kap. 3). Daran anschließend werden Professionalisierungsmodelle für die neu entstehende Berufsgruppe von erfahrenen Lehrerinnen und Lehrern in der Funktion von Mentorinnen und Mentoren für den Berufseinstieg vorgestellt und auf der Basis der Erfahrungen aus Pilotprojekten diskutiert (Kap. 4 und Kap. 5). Dazu zählt die erstmalige Durchführung des Hochschullehrgangs Mentoring mit optionalem Masterabschluss sowie das Modellprojekt »Begleiteter Berufseinstieg und kollegiales Mentoring«, das über einen Zeitraum von zwei Jahren hinweg in drei obersteirischen Schulbezirken Mentoring für alle Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger der Primarstufe ermöglichte und evaluierte. Nach einer Darstellung von Forschungsdesign und -methodik (Kap. 6) geben die Ergebnisse (Kap. 7) einen Einblick in Wahrnehmung, Bedeutung und Wirkung von Mentoring im schulischen Kontext aus der Sicht von Schulleiterinnen und Schulleitern, erfahrenen Lehrerinnen und Lehrern in der Funktion von Mentorinnen und Mentoren sowie von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern. Förderliche und hemmende Faktoren sowie relevante Bildungsinhalte für Qualifizierungsmaßnahmen und Fortbildungsangebote konnten identifiziert werden. Abschließend folgt ein Resümee (Kap. 8), in dem Empfehlungen für die Implementierung von Mentoring als Werkzeug der Unterrichts-, Schul- und Personalentwicklung in der österreichischen Schule von morgen vorgestellt werden.

## 2. Veränderungen in der Ausbildung

Vor dem Hintergrund der Dienstrechts-Novelle 2013 – Pädagogischer Dienst (BKA 2013) sowie des Bundesrahmengesetzes zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen (BMUKK 2013) werden die historisch gewachsenen Ausbildungsformen für Lehrerinnen und Lehrer in Österreich einer tiefgreifenden Veränderung mit weitreichenden Konsequenzen unterzogen. Bis dato entschieden sich Studienwerber/innen für eine Ausbildung nach Schulart gemäß Schulorganisationsgesetz (SCHOG 1962). Demzufolge umfassten zum Beispiel die Ausbildungsformen für die österreichischen Allgemeinbildenden Pflichtschulen die Lehramtsprüfungen für Volksschulen, Hauptschulen, Neue Mittelschulen, Sonderschulen und Polytechnische Schulen (vgl. SCHOG 1962, § 3 Abs. 6). Neu ist nun, dass sich Studienwerber/innen prioritär für ein Lehramt nach Altersstufe entscheiden. Dieser vordergründig neue Fokus der PädagogInnenbildung NEU auf Alters- und Reifestufen im Gegensatz zur Differenzierung nach Schularten bestätigt jedoch eigentlich den ursprünglichen, historisch gewachsenen und zentral verankerten Aufbau des österreichischen Schulwesens auf eine zeitbezogene Weise:

*»Das österreichische Schulwesen stellt in seinem Aufbau eine Einheit dar. Seine Gliederung wird durch die Alters- und Reifestufen, die verschiedenen Begabungen und durch die Lebensaufgaben und Berufsziele bestimmt. Der Erwerb höherer Bildung und der Übertritt von einer Schulart in eine andere ist allen hiefür geeigneten Schülern zu ermöglichen. Schüler und Eltern sind über die Aufgaben und Voraussetzungen der verschiedenen Schularten zu informieren und insbesondere in der 4. und 8. Schulstufe sowie vor dem Abschluß [!] einer Schulart über den nach den Interessen und Leistungen des Schülers empfehlenswerten weiteren Bildungsweg zu beraten« (SCHOG 1962, § 3).*

Studienwerber/innen für den Lehrberuf können im Zuge des Starts der neuen Lehramtsstudien zwischen dem Lehramt für die Primarstufe oder dem Lehramt für die Sekundarstufe (differenziert nach Allgemeinbildung, kurz: AB, oder Berufsbildung, kurz: BB) wählen. Im Zuge der Ausbildung können sie sich zudem zwischen verschiedenen Vertiefungen und Schwerpunktsetzungen entscheiden mit dem Ziel, die Bandbreite der aktuellen Anforderungen an die österreichische Schule abzudecken. In diesem Zusammenhang verweist das Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen (BMUKK 2013) explizit auf ein differenziertes Angebot ab der Ebene des Bachelorstudiums unter Berücksichtigung der Aufgaben der Schularten gemäß Schulorganisationsgesetz (SCHOG 1962):

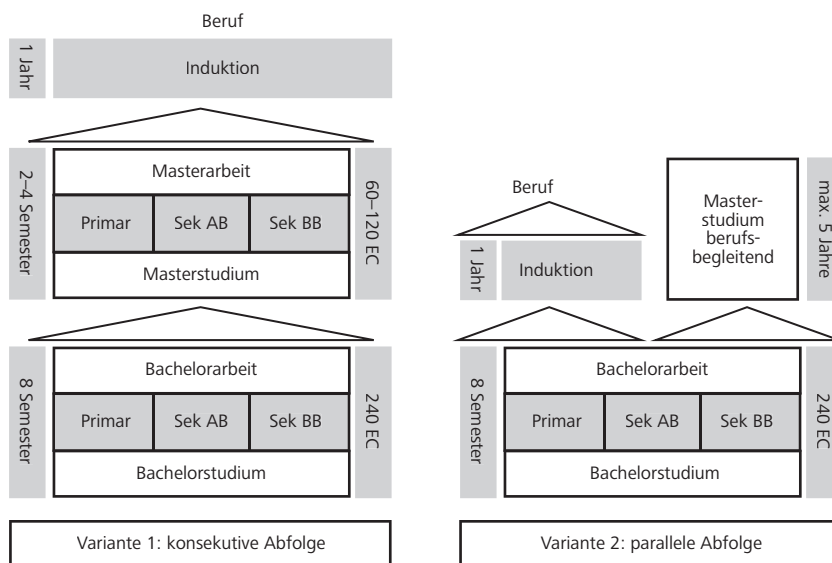
*»Bachelorstudien im Bereich der Primarstufe haben Schwerpunktsetzungen vorzusehen (zB inklusive Pädagogik, Sonder- und Heilpädagogik, Sozialpädagogik, Berufsorientierung, Elementarpädagogik, Mehrsprachigkeit), aus welchen einer zu wählen ist. Inklusive Pädagogik ist in sämtlichen Studien (...) jedenfalls als Schwerpunkt anzubieten. Bachelorstudien im Rahmen der Sekundarstufe (Allgemeinbildung und Berufsbildung) können darüber hinaus Schwerpunktsetzungen vorsehen. (...) Die im Schulorganisations-*

gesetz (...) genannten Aufgaben der Schularten sind entsprechend zu berücksichtigen« (BMUKK 2013, § 38, Abs. 2a).

In der Steiermark ist als exemplarisches Beispiel der Start der neuen Lehramtsstudien für die Primarstufe und Sekundarstufe Allgemeinbildung mit dem Studienjahr 2015/16 geplant. Im Gegensatz dazu ist der Start für das Lehramt für die Sekundarstufe Berufsbildung erst mit 2016/17 geplant, da diese Ausbildungsform gemäß den Vorgaben des Ministeriums bundesweit einheitlich erst mit diesem Studienjahr in ganz Österreich erstmalig angeboten wird. Parallel dazu tritt die Dienstrechtsnovelle 2013 – Pädagogischer Dienst mit 2019/20, geltend für alle in den Dienst eintretenden Lehrpersonen, in Kraft. Personen, die zwischen den Schuljahren 2014/15 und 2018/19 erstmals in ein Dienstverhältnis als Vertragslehrperson des Landes bzw. Bundes aufgenommen werden, haben das Recht, bei der ersten erfolgenden Anstellung festzulegen, ob auf ihr Dienstverhältnis die bestehenden Bestimmungen oder die Bestimmungen der Dienstrechtsnovelle 2013 anzuwenden sind. Der Übergangszeitraum endet mit dem Schuljahr 2018/19 (BKA 2013, § 37, Abs. 1, 2).

Neu ist auch, dass die Ausbildung zum/zur Lehrer/in sowohl die Absolvierung eines Bachelorstudiums als auch eines konsekutiven Masterstudiums vorsieht, das optional auch berufsbegleitend im Anschluss an den Bachelorabschluss und parallel zum Berufseinstieg absolviert werden kann. Daraus ergeben sich folgende Ablaufmodelle:

Abbildung 1: Ablaufmodell PädagogInnenbildung NEU



Quelle: Holzinger, eigene Darstellung

Ebenso sehen die Gesetzesänderungen eine verpflichtende Berufseinstiegsphase – ein so genanntes Induktionsjahr – für alle Berufseinsteiger/ innen in den Lehrberuf vor. Anders als bei anderen Berufen erfolgte der Berufseinstieg von Lehrpersonen im Pflichtschulbereich bis dato unmittelbar mit Dienstantritt ohne jede Einbegleitung oder Mitverantwortungsübernahme durch erfahrene Dienstnehmer/ innen bei voller Verantwortung und auch vollen Bezügen vom ersten Dienst-Tag an.

Neu ist, dass Berufseinsteiger/ innen ein Induktionsjahr in der Verantwortung des Dienstgebers absolvieren und dabei von als Mentorinnen und Mentoren bezeichneten erfahrenen Lehrerinnen und Lehrern vor Ort als so genannte Mentees begleitet werden. Dieser Prozess wird Mentoring genannt. Eine erfahrene Person (Mentorin bzw. Mentor) berät eine weniger erfahrene (Mentee) mit dem Ziel, individuelle Lösungen für persönliche Themen und Fragestellungen zu finden und die berufliche Entwicklung gemeinsam voranzutreiben:

*»Der Mentor ist eine Person, die in den Bereichen, in denen der Mentee etwas lernen will, umfassende Erfahrungen hat und bereit ist, diese empathisch für die Beratung eines Mentee zu nutzen. Der Mentee will persönlich lernen. Er stellt sich Fragen über sich, sein Wirken und sein berufliches Umfeld. Er will lernen, sich und sein Umfeld infrage zu stellen und seinen Blick für neue Lernprozesse zu öffnen. Mentoring ist ein Lernprozess. (...) Mentoren können ihre Mentees auch in Vorgehensweisen, Haltungen und Werten bestärken, Sie können sie auf Stärken aufmerksam machen, die ihnen nicht als solche bewusst sind, und mit ihnen gemeinsam überlegen, wie sie diese noch intensiver nutzen können« (Schmid/ Haasen 2011, 14).*

Das wechselseitige Lernen von Mentorinnen/ Mentoren und Mentees steht dabei im Sinne einer beiderseitigen Lernpartnerschaft im Vordergrund. Dieser Zugang sieht Mentoring als ein Instrument, das den Fokus auf den Kommunikationsprozess in der Institution lenkt und auf starke Vernetzung abzielt. Für diesen Vernetzungsprozess sind das Wissen und die Kompetenzen der Mentorinnen/ Mentoren und Mentees gleichermaßen von Bedeutung und die Unterschiedlichkeit und Vielfalt der Beteiligten stellt im Sinne von *managing diversity* eine besondere Ressource für Mentoring dar (Höher 2013, 88–89).

Aus der Perspektive der Berufseinsteiger/ innen zeichnen sich in Anlehnung an Abbildung 1 folgende zukünftige Szenarien ab: Mit der Absolvierung des Bachelorstudiums steht es dem Berufseinsteiger/ der Berufseinsteigerin frei, nach Möglichkeit und Stellenangebot sofort in den Dienst einzutreten, die Induktionsphase zu absolvieren und innerhalb von fünf Jahren das konsekutive Masterstudium berufsbegleitend abzuschließen, oder aber zuerst das Bachelorstudium abzuschließen, im Anschluss daran das Masterstudium und dann in den Dienst einzutreten. Hervorzuheben ist, dass es kein gesetzlich verankertes Recht auf die Absolvierung der Induktionsphase gibt, sondern diese steht in der Verantwortung der Schulaufsicht und in direkter Verbindung mit einer Anstellung als Lehrperson.

Die Dienstpflichten der Vertragslehrperson zielen auf eine *»gewissenhafte und engagierte Wahrnehmung der pädagogischen Kernaufgaben und zur sorgfältigen Erfüllung*

der sonstigen sich aus der lehramtlichen Stellung ergebenden Aufgaben« (BKA 2013, § 40) im Ausmaß von 24 Wochenstunden ab. Zu diesen Aufgaben zählen die Unterrichtserteilung, die qualifizierte Betreuung von Lernzeiten im Rahmen der Tagesbetreuung sowie die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts und der Lernzeiten, Korrekturen schriftlicher Arbeiten, die Evaluierung von Lernergebnissen und die Reflexion und Evaluierung der eigenen Lehrleistung. Zwei Wochenstunden können z. B. durch die Ausübung der Funktion eines Klassen- oder Jahrgangsvorstandes oder durch eine qualifizierte Beratungstätigkeit ersetzt werden. Gibt es keine Beauftragungen dieser Art, so entspricht die Dienstverpflichtung ab der Induktionsphase vollen 24 Wochenstunden (BKA 2013, § 40).

### 3. Richtlinien für das verpflichtende Induktionsjahr

Die Induktion dient der berufsbegleitenden Einführung in das Lehramt, in der der/ die Berufseinsteiger/ in in der dienstrechtlichen Stellung einer Vertragslehrperson mit befristetem Vertrag von einer Mentorin/ einem Mentor begleitet wird. Die Zuweisung erfolgt durch die Personalstelle. Es ist Aufgabe der Berufseinsteigerin/ des Berufseinsteigers, mit der Mentorin bzw. dem Mentor zusammenzuarbeiten und ihre/ seine Tätigkeiten den Vorgaben entsprechend auszurichten, den Unterricht anderer Lehrkräfte nach Möglichkeit im Sinne von kollegialem Hospitieren zu beobachten und im Rahmen der berufsbezogenen Fortbildung Induktionslehrveranstaltungen zu besuchen:

*»Induktionslehrveranstaltungen sind Lehrveranstaltungen, die im Rahmen der Berufseinstiegsphase als Lehrer bzw. Lehrerin an einer österreichischen Schule zur wissenschaftlichen Begleitung und Reflexion der Praxis im jeweiligen pädagogisch-praktischen Berufsfeld dienen« (BMUKK 2013, § 35, Abs. 6 sowie UG 2002, § 51, Abs. 30).*

In Bezug auf das Ausmaß stellen die bestehenden dienstrechtlichen Bestimmungen für alle Vertragslehrer/ innen eine Orientierung dar, die für die berufsbezogene und berufsbegleitende Fortbildung bis zu 15 Stunden pro Schuljahr in der unterrichtsfreien Zeit vorsehen (BKA 2013, § 40a, Abs. 12). Demzufolge haben Pädagogische Hochschulen und Universitäten zukünftig die Aufgabe, ein dementsprechendes Angebot zu erstellen.

Die Induktionsphase beginnt mit Dienstantritt und endet nach zwölf Monaten. Sie kann aufgrund von Befristungen und Wiederanstellungen unterbrochen und wieder aufgenommen werden. Bis spätestens zwei Monate vor Ablauf der Induktionsphase hat die Schulleitung auf der Grundlage eines Gutachtens der Mentorin bzw. des Mentors sowie auf der Basis eigener Wahrnehmungen der Personalstelle über den Verwendungserfolg schriftlich zu berichten und dem Berufseinsteiger/ der Berufseinsteigerin Gelegenheit zur Stellungnahme zu gewähren. Die Personalstelle stellt der Vertragslehrperson ein Zeugnis über die Absolvierung der Induktionsphase und den Verwendungserfolg aus und teilt mit, ob der in der Induktionsphase zu erwartende Verwendungserfolg durch besondere Leistungen erheblich überschritten oder nachgewiesen wurde. Anschließend wird eine Verlängerung des Dienstverhältnisses möglich.

Sollte der Verwendungserfolg als nicht nachgewiesen beurteilt werden, so ist eine Verlängerung des Dienstverhältnisses nicht möglich (BKA 2013, § 39).

Wie bereits erwähnt, gibt es kein Recht auf die Absolvierung der Induktionsphase ohne Anstellung bzw. Dienstverhältnis. Umgekehrt ist die Absolvierung der Induktionsphase bei Annahme einer Anstellung bzw. Aufnahme eines Dienstverhältnisses gemäß den Vorgaben der Schulaufsicht verpflichtend und eine Erstanstellung ohne gleichzeitige Induktionsphase ist nicht vorgesehen.

Lehrpersonen, die sich für die Übernahme der Funktion und Aufgaben einer Mentorin bzw. eines Mentors interessieren, müssen eine mindestens fünfjährige Berufserfahrung als Lehrperson an einer Schule gemäß den im Schulorganisationsgesetz (SCHOG 1962) verankerten Schularten des österreichischen Bildungssystems ebenso wie die Absolvierung eines Hochschullehrgangs für Mentoring gemäß den bundesweiten Rahmenvorgaben im Umfang von mindestens 60 ECTS-Credits nachweisen. Bis zum Schuljahr 2029/30 ist es zudem auch erfahrenen Besuchsschullehrerinnen und -lehrern der schulpraktischen Studien in den Ausbildungsstudiengängen (so genannten Praxislehrerinnen/ Praxislehrern) bzw. Betreuungslehrkräften des Unterrichtspraktikums für Allgemeinbildende Höhere Schulen/ AHS und Berufsbildende Mittlere und Höhere Schulen/ BMHS gestattet, die Funktion einer Mentorin/ eines Mentors zu übernehmen, wenn sie einen einschlägigen Lehrgang zum Thema Mentoring im Umfang von mindestens 30 ECTS-Credits absolviert haben (BKA 2013, § 39a Pkt. 1, 4).

Eine Mentorin/ ein Mentor darf zukünftig gleichzeitig bis zu drei Vertragslehrpersonen begleiten und betreuen mit dem Ziel, diese bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts zu beraten, gemeinsam die Tätigkeiten in Unterricht und Erziehung zu analysieren und zu reflektieren, im erforderlichen Ausmaß Anleitung zu geben und die berufliche Entwicklung zu unterstützen, auch basierend auf kollegialen Unterrichtshospitationen und Beobachtungen. Zu den zentralen Aufgaben zählen außerdem die Erstellung eines Entwicklungsprofils und das Einbringen eines Gutachtens zum Verwendungserfolg bis spätestens drei Monate vor Ablauf der Induktionsphase (BKA 2013, § 39, Pkt 2, 3). Durch die Betrauung mit dieser Aufgabe kann die Vertragslehrperson ihre Dienstverpflichtung um eine Wochenstunde unterschreiten. Weiters erhält sie je nach Anzahl der zu betreuenden Mentees eine Dienstzulage. Gemäß der Dienstrechtssnovelle 2013 – Pädagogischer Dienst umfasst eine solche exemplarisch für die Betreuung und Begleitung von drei Mentees (Maximum) € 150 monatlich (BKA 2013, § 46a, Pkt. 8).

Im Gegensatz zu den Mentorinnen und Mentoren sieht das Dienstrecht jedoch keine Reduktion der Dienstpflichten bzw. Unterrichtsverpflichtung für Mentees vor, was für österreichische Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger zukünftig einen nicht zu unterschätzenden Belastungsfaktor darstellen wird. Auch Dienstzulagen sind nicht vorgesehen. Darüber hinaus ist in Frage zu stellen, wie kollegiale Hospitationen organisiert werden können, wenn Berufseinsteigerinnen und -einsteiger eine volle Unterrichtsverpflichtung von 24 Wochenstunden ausüben. Auch die einzelne Wochenstunde, die die Mentorinnen und Mentoren innerhalb ihrer Unterrichtsverpflichtung



reduzieren und frei einteilen können, wird es höchstwahrscheinlich nicht zielführend möglich machen, dem Auftrag der kollegialen Hospitation in der Praxis qualitativ nachkommen zu können, da eine einzelne Wochenstunde nur sehr wenig Flexibilität und Handlungsspielraum bietet und in der Maximalvariante für bis zu drei Mentees genutzt werden soll.

Ein Blick auf OECD-Studien (OECD 2006, 2014) zeigt, dass in den meisten Ländern die volle Lehrverpflichtung für Berufseinsteiger/innen die Realität darstellt. Reduzierte Lehrverpflichtungen sind eher die Ausnahme, wie in England und Wales, wo Berufseinsteiger/innen im ersten Jahr nur 90 Prozent, in Schottland nur 70 Prozent und in Frankreich nur 30 Prozent der Lehrverpflichtung in Form von Unterrichtsstunden erfüllen müssen (OECD 2006). Die niedrige Lehrverpflichtung in Frankreich ist auf den Umstand zurückzuführen, dass die Berufseinstiegsphase noch Teil der Erstausbildung ist und die Qualifikation für die alleinverantwortliche Berufsausübung erst danach erfolgt. Laut *Education at a Glance* (OECD 2014) sind in 18 von 33 untersuchten Ländern Berufseinstiegsprogramme im Bereich der Primarstufe und Sekundarstufe verpflichtend, dauern durchschnittlich ein Jahr und werden von Mentorinnen und Mentoren, Schulleitung und lokalen Bildungsbehörden begleitet. Eine Kooperation mit Lehrer/innenbildungsinstitutionen besteht in rund der Hälfte der Länder, beispielsweise in der Schweiz, in Griechenland, in Norwegen oder Frankreich. Die Tätigkeit als Mentorin und Mentor wird durch Gehaltszulagen, Prämien und/oder Lehrpflichtermäßigungen gewürdigt. In Ländern, in denen es keine Anreize in zeitlicher und/oder finanzieller Form gibt, wie beispielsweise in Italien und Südkorea, sind formale Qualifizierungsprogramme für Mentorinnen und Mentoren auch nicht obligat. Hier wird vom Verständnis ausgegangen, dass gute Lehrer/innen auch gute Mentorinnen und Mentoren seien, die keiner eigenen Qualifizierung bedürfen. Eine gezielte Vorbereitung auf die Mentoring-Tätigkeit, die sich u. a. der Rollendefinition und der Entwicklung von Reflexions- und Beratungskompetenz widmet, ist nicht vorgesehen (OECD 2006, 2014).

#### 4. Professionalisierungsmodelle für Mentorinnen und Mentoren

Zu den prioritären Entwicklungsaufgaben der Pädagogischen Hochschulen zählt seit dem Reformpaket 2012 (BMUKK 2012), das den Auftakt für die gesetzlichen Neuerungen 2013 bildete, die Entwicklung der zuvor bereits erwähnten einschlägigen Hochschullehrgänge und Lehrgänge mit Fokus auf Mentoring im Rahmen der berufsbezogenen Weiterbildung für Lehrpersonen, die die Funktion einer Mentorin bzw. eines Mentors im Rahmen der obligatorischen Berufseinstiegsphase ausüben wollen. Gemäß Ausschreibung sollen Mentorinnen bzw. Mentoren:

*»...Lehrerinnen und Lehrer (...) beim Einstieg in den Beruf in der Einführungsphase (Induktion und gegebenenfalls bis zum Masterabschluss) an der Schule begleiten und beraten sowie ein Entwicklungsprofil und ein Gutachten erstellen, welches eine Grundlage für die Beurteilung darstellt. Mentor/innen sollen auch an den begleitenden*

*Lehrveranstaltungen der Pädagogischen Hochschule, sowie bei der Betreuung von Masterarbeiten mitwirken. Schwerpunkt der Aufgabe ist die Beratung bei Planung, Durchführung, Reflexion und Evaluation von Situationen in Unterricht und Erziehung sowie die persönliche Unterstützung in der beruflichen Entwicklung innerhalb der Organisation Schule« (BMUKK 2012).*

Gemeinsam mit der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Graz, der Pädagogischen Hochschule Burgenland und der Karl-Franzens-Universität Graz entwickelte die Pädagogische Hochschule Steiermark ein Curriculum für ein berufsbegleitendes Masterstudium »Mentoring – Berufseinstieg professionell begleiten«, das den Zuschlag für einen Pilot-Durchgang erhielt und im Studienjahr 2012/ 13 mit 25 Teilnehmerinnen und einem Teilnehmer aus dem Burgenland und der Steiermark startete. Die Zulassungsbedingungen sahen u. a. ein aktives Dienstverhältnis und eine mindestens fünfjährige Berufserfahrung als Lehrperson vor. Das Studienangebot qualifiziert Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten zum strukturierten Mentoring in pädagogischen Handlungsfeldern und zielt darauf ab, Absolventinnen und Absolventen zu befähigen, Professionswissen und systemimmanentes bzw. personales Erfahrungswissen artikulieren, reflektieren und weitergeben sowie berufspraktisches Lernen begleiten und Unterrichts- und Schulentwicklung forcieren zu können. Darüber hinaus sind sie auch darauf vorbereitet, im Kontext von Aus-, Fort- und Weiterbildung als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zu fungieren, Netzwerke aufzubauen und Entwicklungsprozesse zielführend zu moderieren.

Das Studienangebot wurde als zweistufiges Angebot konzipiert, wobei die erfolgreiche Absolvierung der Ausbaustufe 1 Voraussetzung für die Ausbaustufe 2 ist. Die erste Ausbaustufe umfasst vier Studiensemester, die Erlangung des Titels »Akademischer Mentor/ Akademische Mentorin« und erfordert einen Arbeitsaufwand von 60 ECTS-Anrechnungspunkten. Sie bietet die Möglichkeit der einschlägigen Qualifizierung für die Betrauung mit der Tätigkeit als Mentorin/ Mentor gemäß der Dienstrechts-Novelle 2013 – Pädagogischer Dienst (BKA 2013, § 39a, Pkt. 1). Im Anschluss daran gewährt die zweite Ausbaustufe die Möglichkeit, mit einer Studiendauer von zwei Semestern und einem Arbeitsaufwand von 60 ECTS-Anrechnungspunkten den *Master of Education* zu absolvieren.

In Bezug auf § 39a, Pkt. 4, der sich auf einen einschlägigen Lehrgang im Umfang von mindestens 30 ECTS-Anrechnungspunkten bezieht, befinden sich Studienangebote in der Entwicklung, die auf die Erfahrungswerte des Pilotprojekts zurückgreifen können. Insbesondere zeigen die Erfahrungen, dass die Funktion der Mentorin/ des Mentors Parallelen zur Funktion einer Praxislehrperson, die Studierende im Rahmen der schulpraktischen Studien während der Ausbildung betreut, aufweist, sodass hier Synergien auf der Basis der bestehenden Qualifizierungslehrgänge, z. B. »Basislehrgang für Praxislehrpersonen«, geschaffen werden können. Parallelen zeigen sich vorwiegend in den Kompetenz- und Inhaltsbereichen Kommunikation und Interaktion, Lehren und Lernen sowie Begleiten und Beraten. In den Kompetenz- und Inhaltsbereichen Professionsverständnis, berufliche Rolle sowie in der Vertiefung von Coaching und Mentoring existieren hingegen Unterschiede und voneinander abweichende Ziel-

setzungen. Zum Beispiel konzentriert sich das Praktikum während der Ausbildung auf die Entwicklung von unterrichtlichen Handlungskompetenzen und einzelne Unterrichtseinheiten, für die die Studierenden unter Anleitung die Durchführungsverantwortung übernehmen, während das begleitende Mentoring in der Berufseinstiegsphase die/ den Mentee für das gesamte Spektrum der Dienstpflichten sensibilisieren und befähigen möchte, die über das Unterrichten als unumstrittene Kernaufgabe weit hinausgehen.

Parallel zum Start des Pilot-Durchgangs des berufsbegleitenden Masterstudiums »Mentoring – Berufseinstieg professionell begleiten« wurde auch das Entwicklungsprojekt »Kollegiales Mentoring und Begleiteter Berufseinstieg« in Kooperation mit dem Landesschulrat für Steiermark in drei steirischen Schulbezirken nordöstlich von Graz mit dem Schuljahr 2012/13 gestartet. Das Ziel dieses Unternehmens bestand darin, die neu entwickelten Konzepte und modellierten Inhalte zu erproben.

## 5. Zur Entwicklung eines Modellprojekts

Zwischen Oktober 2012 und Juni 2014 wurde an Volksschulen in den steirischen Bezirken Leoben und Bruck-Mürzzuschlag das Projekt »Kollegiales Mentoring und Begleiteter Berufseinstieg« durchgeführt, das vom Institut für Professionalisierung in der Elementar- und Primarpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Steiermark unter intensiver Mitarbeit der betrauten Bezirksschulinspektorinnen und -inspektoren initiiert worden war.

Die Region zeigt Spezifika geographischer und demographischer Natur; so gibt es einige sehr dicht besiedelte Industriezonen, während weite Teile kaum bewohnte alpine Gebiete umfassen. Dementsprechend stellen Beschulung und Beschäftigung große Herausforderungen vor Ort dar. Aufgrund rückläufiger Geburtenzahlen sind Schulen in spärlich besiedelten Bezirksteilen von der ständigen Gefahr der Schließung bedroht. Dies würde nicht nur die ohnehin prekäre Situation am Arbeitsmarkt in jenen Gebieten verschärfen, sondern auch die Erreichbarkeit der Schulen für Kinder aus entfernten Lagen erschweren. Darüber hinaus erfordern die Abgelegenheit mancher Standorte sowie die Zusammenlegungen von Schulen von Lehrpersonen die Bereitschaft, zu pendeln bzw. an mehreren Standorten zu arbeiten, was die (Nach-) Besetzung entsprechender Stellen ebenfalls problematisch macht. Damit verbunden ist die Tatsache, dass Berufseinsteiger/innen an besagten Kleinschulen<sup>1</sup> kaum erfahrene Ansprechpartner/innen vorfinden, die sie gegebenenfalls beraten könnten. In den städtischen Zentren sind die Lehrpersonen hingegen mit anderen Herausforderungen konfrontiert, etwa mit sehr großen Klassen mit entsprechend breitgefächelter Heterogenität. Die bevorstehende Pensionierung einer Vielzahl an Lehrpersonen in den nächsten Jahren trägt zusätzlich zur derzeitigen schwierigen Situation bei.

---

1 An Klein- und Kleinstschulen sind häufig lediglich ein bis zwei Lehrpersonen beschäftigt; zuweilen sind Kolleginnen und Kollegen Lehrer/ in und Schulleiter/ in in Personalunion. Im Zuge des Regionalen Bildungsplans für die Steiermark werden einklassige Kleinstschulen mit weniger als 20 Schülern/innen zunehmend geschlossen (Regionaler Bildungsplan I 2012).

In beiden Jahren, in denen das Projekt »Kollegiales Mentoring und Begleiteter Berufseinstieg« durchgeführt wurde, traten jeweils rund 40 neue Volksschullehrer/innen ihren Dienst an. Um diesen Generationenwechsel gut vonstatten gehen zu lassen, wurde von der Pädagogischen Hochschule ein Programm zum Einstieg entwickelt, das sich aus Mentoring an den Schulstandorten durch erfahrene Lehrer/innen sowie Begleitseminaren zu relevanten Praxisthemen zusammensetzte. Insgesamt nahmen im ersten Jahr 33 Schulen bzw. Schulleiter/innen mit 42 Berufseinsteigerinnen/-einstiegern und 35 Mentorinnen und Mentoren am Projekt teil. Im Folgejahr setzten sich die Teams von 26 Schulen bzw. Schulleiterinnen/Schulleitern aus 38 Berufseinsteigerinnen/-einstiegern und 31 Mentorinnen und Mentoren zusammen. In Absprache mit den Schulleiterinnen und Schulleitern wurden die Mentorinnen und Mentoren an den einzelnen Standorten ernannt. Dabei konnten diese auf eine Berufserfahrung von drei bis 30 Jahren zurückgreifen und waren zwischen 24 und 60 Jahre alt. An dieser Stelle sei erwähnt, dass das Pilotprojekt weder für Berufseinsteiger/innen noch für Mentorinnen bzw. Mentoren mit einer Unterrichtsstundenreduktion oder monetären Aufwendung verbunden war.

Die Halbtagesseminare, die von Referentinnen und Referenten der Pädagogischen Hochschule abgehalten wurden, wandten sich an die drei Zielgruppen Berufseinsteiger/innen, Mentorinnen/Mentoren sowie Schulleiter/innen und boten einerseits Inhalte zu fachlichen, pädagogischen, organisatorischen sowie sozialen Fragestellungen im schulischen Kontext an; andererseits wurden Grundlagen, Werkzeuge und Implementationsstrategien für Mentoring vermittelt. Die neuen Lehrkräfte wie auch deren Mentorinnen/Mentoren besuchten im Rahmen der jährlichen 15-stündigen Fortbildungsverpflichtung für Lehrerinnen und Lehrer das Begleitprogramm. Tabelle 1 fasst die Angebote nach Zielgruppen geordnet zusammen:

**Tabelle 1: Seminarreihen im Projekt Begleiteter Berufseinstieg**

<b>Berufseinsteiger/innen</b>	<b>Mentorinnen/Mentoren</b>	<b>Schulleiterinnen/Schulleiter</b>
Administrative Tätigkeiten im Jahreslauf Klassenzimmermanagement	Grundlagen kollegialer Beratung	Die Rolle der Schulleitung bei der beruflichen Sozialisation der Berufseinsteiger/innen
Leistungsbeurteilung	Kollegiale Unterrichtsbeobachtung	
Die Lehrer/innenrolle verbal und nonverbal verkörpern		Grundlagen einer schulischen Mentoringkultur
Kommunikation und Kooperation mit Eltern	Kollegiale Feedbackgespräche und Intervention*	

\* Bei der Intervention handelt es sich um eine Methode aus der pädagogisch-psychologischen Praxis, bei der ein Austausch unter Gleichrangigen in Bezug auf beruflich herausfordernde Situationen initiiert wird. Ziel ist das Finden von Lösungsstrategien unter Reflexion des eigenen Verhaltens sowie der Ressourcennutzung des Umfeldes, etwa Kolleginnen und Kollegen (Bergel 2004).

Um einen gemeinsamen Ausgangspunkt für die Mentoring-Arbeit zu schaffen, wurden einerseits das Konzept und seine Umsetzung in der schulischen Praxis an die Zielgruppe der Mentorinnen/Mentoren und Schulleiter/-innen herangetragen; andererseits hatten die Berufseinsteiger/innen Gelegenheit, sich in herausfordernden Berufsbereichen weitere Expertise anzueignen. Das Fortbildungsprogramm wurde im Rahmen der Begleitforschung auch evaluiert.

## 6. Forschungsdesign und -methodik

Der zweijährige Prozess wurde durch Begleitforschung unterstützt, deren Ziel die Identifikation von Gelingensbedingungen für Mentoring an Schulen auf personeller wie struktureller Ebene war. Erstere bezog sich auf die Entwicklungsaufgaben von Berufseinsteigerinnen und -einstiegern an Schulen (Helsper 1996, Terhart 2001, Hericks 2006), zweitere auf Aspekte der Schulentwicklung, die Mentoring voranzutreiben vermag. Dementsprechend wurde folgenden zentralen Fragestellungen nachgegangen:

- Welche Faktoren werden bei der Entwicklung einer schulischen Mentoring-Kultur als förderlich erachtet?
- Welchen Beitrag leistet Mentoring bei der Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben in der Berufseinstiegsphase?
- Welchen Beitrag leistet der Aufbau einer Mentoring-Kultur für die Schulentwicklung?

Zur vielfältigen Erfassung verschiedener Gelingensbedingungen und Einflussfaktoren wurde ein *Mixed-Methods*-Ansatz verfolgt; Daten wurden mittels Fragebögen, Gruppendiskussionen sowie Expertinnen-/Experteninterviews pro Bezirk erhoben. Tabelle 2 gibt dazu einen kurzen Überblick:

Tabelle 2: Erhebungsmethoden nach Zielgruppen geordnet

Zeit	Berufseinsteiger/-innen	Mentorinnen/Mentoren	Schulleiter/-innen
Oktober bis November 2012 und 2013	Schriftliche Befragung	Schriftliche Befragung	Schriftliche Befragung (nur 2013)
		Expertinnen-/Experteninterviews in jedem Bezirk	
März bis April 2013 und 2014	Gruppendiskussion	Gruppendiskussion	Gruppendiskussion (nur 2013)
		Expertinnen-/Experteninterviews in jedem Bezirk	
Juni 2013 und 2014	Schriftliche Befragung	Schriftliche Befragung	Schriftliche Befragung (nur 2014)
		Expertinnen-/Experteninterviews in jedem Bezirk	

Zur quantitativen Auswertung des Datenmaterials aus den Fragebogen-Erhebungen wurden Häufigkeitsanalysen durchgeführt, um einen Überblick zu schaffen und das Gesamtprojekt zu evaluieren. Qualitative Ansätze im Begleitforschungsprojekt

orientierten sich in der Auswertung an Mayrings Inhaltsanalyse (2010) sowie an Richtlinien zur Untersuchung von Experten-/ Expertinneninterviews (Meuser/ Nagel 1997, Gläser/ Laudel 2010). Induktiv vorgehend wurden Kategorien gebildet; die Ergebnisse wurden mit den Resultaten der Fragebogen-Erhebungen ergänzt, verglichen und abschließend interpretiert.

Mit allen Zielgruppen wurde jährlich jeweils zu Beginn und am Ende des Schuljahres eine schriftliche Befragung mittels Fragebögen durchgeführt. Die Teilnehmer/innen verwendeten dabei dieselben anonymisierten Codes, eine Kombination aus den ersten drei Buchstaben der Vornamen beider Eltern und dem Geburtsjahr, um eine spätere Zuordnung von Erst- und Zweitbefragung zu ermöglichen. In der Oktober-Erhebung wurden in beiden Projektjahren ausschließlich offene Fragen gestellt, die auf die Erwartungen der Teilnehmer/innen bezüglich Mentoring und die Herausforderungen des bevorstehenden Schuljahres fokussierten. Die Juni-Erhebungen beinhalteten sowohl offene Fragenformate als auch quantifizierbare *Multiple-Choice*-Antwortmöglichkeiten in Form von Likert-Skalen. Jene zielten vor allem darauf ab, Rückmeldungen zum Seminarangebot zu erhalten, das begleitend angeboten wurde. In Tabelle 3 werden die Teilnehmer/innenzahlen und entsprechenden Rücklaufquoten aus der schriftlichen Befragung dargestellt. Diese bewegten sich im ersten Projektjahr, abhängig von den Zielgruppen, zwischen 43 und 74 Prozent, im zweiten Projektjahr zwischen 29 und 63 Prozent. Die schriftliche Befragung der Schulleiter/innen wurde nur im zweiten Projektjahr durchgeführt, da 14 Leiter/innen sowohl im ersten als auch im zweiten Jahr am Projekt teilnahmen.

Tabelle 3: Teilnehmer/innenzahlen und Rücklaufquoten der schriftlichen Erhebungen 2012-2014

Projektjahr	Berufseinsteiger/-innen	Mentorinnen/ Mentoren	Schulleiter/-innen
2012/2013			
Oktober 2012	31 von 42	26 von 35	----
Juni 2013	25 von 42	15 von 35	----
<b>Projektjahr 2013/2014</b>			
Oktober 2013	24 von 38	9 von 31*	12 von 26
Juni 2014	15 von 38	9 von 31*	9 von 26

\* Sechs Mentorinnen/Mentoren wurden bereits im ersten Projektjahr befragt.

Darüber hinaus wurden in drei Schulen in den beteiligten Bezirken in jedem Projektjahr zwei bis drei Mal pro Person und Standort Expertinnen-/ Experteninterviews mit den jeweiligen Berufseinsteigerinnen/ -einsteigern, Mentorinnen/ Mentoren und Schulleiterinnen/ Schulleitern geführt; d. h. 27 Interviews im ersten und 18 im zweiten Jahr mit jeweils neun unterschiedlichen Personen. Dieses Vorgehen beabsichtigte einerseits, regionale Unterschiede als etwaige Einflussfaktoren zu identifizieren; andererseits konnte so die Entwicklung einzelner Mentoring-Prozesse genauer verfolgt werden.

Dementsprechend zielten Interviewfragen auf die spezifische Situation des Schulstandorts, Erfahrungen mit und Beurteilung von Mentoring, individuelle Mentoring-Beziehungen sowie die Wahrnehmung des Projekts im Kollegium ab. Außerdem wurde Feedback bezüglich des projektimmanenten Fortbildungsangebots sowie der Vernetzung der einzelnen Zielgruppen eingeholt.

Um den Forschungsfragen entsprechend Gelingensbedingungen für Mentoring sowie dessen Potenziale für Schulentwicklung aufzuspüren, wurden zusätzlich Gruppendiskussionen durchgeführt. Darin hatten Projektteilnehmende in beiden Jahren Gelegenheit, mündliches Feedback bezüglich Erfahrungen aus dem laufenden Projektjahr zu geben.

Tabelle 4: Teilnehmer/innenzahlen der Gruppendiskussionen

Gruppendiskussionen	Berufseinsteiger/-innen	Mentorinnen/Mentoren	Schulleiter/-innen
März 2013	5	6	2 Gruppen zu je 9 bzw. 15 Personen
März 2014	9	7	--

Im Jahr 2013 nahmen neun Schulleiter/innen, sechs Mentorinnen/Mentoren und fünf Berufseinsteiger/innen das Angebot wahr; 2014 gaben sieben Mentorinnen/Mentoren und neun Berufseinsteiger/innen Feedback. Da der Großteil der Schulleiter/innen im ersten Projektjahr Rückmeldungen in den Gruppendiskussionen gegeben hatte und sie im zweiten Jahr mit ihren Schulen wieder mit dabei waren, wurde das Format im zweiten Projektjahr durch eine schriftliche Befragung für diese Zielgruppe ersetzt.

Bezug nehmend auf die Forschungsfragen werden im Folgenden Ergebnisse aus der Begleitforschung beider Projektjahre dargestellt. Die Daten wurden aufgrund des größeren Stichprobenumfangs und Überlegungen hinsichtlich der Repräsentativität gewählt.

## 7. Darstellung ausgewählter Projektergebnisse

Der Berufseinstieg neuer Lehrer/innen ist von großen Herausforderungen geprägt; dabei kristallisieren sich Themen heraus, die durch Mentoring bearbeitet werden können. Das Projekt untersucht einerseits diese praxisrelevanten Bereiche und eruiert andererseits Gelingensbedingungen, die Mentoring erfolgreich verlaufen lassen. Dabei wird auch ein Fokus auf die Beziehung der beteiligten Personen sowie auf die strukturelle Komponente, die zeitliche Organisation der Gespräche, gelegt. Abschließend werden Schlüsse zur Implementierung von Mentoring an Schulen gezogen, die sowohl strukturelle als auch personelle Voraussetzungen beinhalten.

## 7.1 Herausforderungen

Neue Lehrerinnen und Lehrer stehen in ihrem ersten Dienstjahr vor individuellen Entwicklungsaufgaben (Veenman 1987, Hirsch 1990, Terhart u. a. 1994, Henecka/ Lipowsky 2002) Aus der Befragung von Berufseinsteigerinnen und -einsteigern in den Schuljahren 2012/13 und 2013/14 ging hervor, dass es Arbeitsbereiche gab, die als besonders anspruchsvoll wahrgenommen wurden. Dazu zählten mittel- und langfristige Planungsarbeiten sowie die Vorbereitung von Differenzierungs- und Individualisierungsmaßnahmen. Die Schwierigkeit lag für die Berufseinsteiger/innen darin, »leistungsschwache Kinder zu fördern bzw. starke Kinder zu fordern und nicht mit mehr Arbeit zu frustrieren.« In diesem Zusammenhang wurden auch die Arbeit in Mehrstufenklassen sowie die Betreuung von Kindern ohne Deutschkenntnisse erwähnt. Eine weitere Herausforderung lag in der Leistungsbeurteilung und -dokumentation. Dabei galt es neben korrekten Aufzeichnungen und »richtiger Benotung« auch Entscheidungen zu treffen, »die gesetzlich abgedeckt sind.« Ein Großteil der Berufseinsteiger/innen gab an, dass sie administrative und organisatorische Tätigkeiten als schwierig erlebten. Aufgaben wie die Organisation von Ausflügen, das Führen von Listen und Verwalten von Geldbeträgen etc. nahmen neben dem Unterricht viel Zeit in Anspruch. Darüber hinaus erwiesen sich für einige Lehrer/innen der Umgang mit einzelnen Schülerinnen und Schülern sowie die Disziplinierungsarbeit als herausfordernd. In vielen Fällen wurde auch die Elternarbeit als heikle Aufgabe definiert.

Die Mentorinnen und Mentoren führten vorwiegend projektspezifische Herausforderungen an. Die Umsetzung des Projekts verlangte von den erfahrenen Lehrerinnen und Lehrern effizientes Zeitmanagement, da ihre Beratungstätigkeit unter anderem die Organisation von Treffen oder Unterrichtsbeobachtungen vorsah. Der Mehraufwand führte oftmals zu zeitlichen Barrieren in der Umsetzung des Projekts. Die Herausforderungen in der kollegialen Beratung lagen im Aufbau von Vertrauen und in den Bemühungen, die »Mentees zum Sprechen zu bringen.« Darüber hinaus gaben die erfahrenen Lehrer/innen an, dass sich die Besprechung schwieriger Themen oder das Ansprechen von »Fehlverhalten« als herausfordernd erwiesen. Demnach war es nicht einfach, Feedback zu geben und konstruktive Gespräche zu führen, ohne Kolleginnen und Kollegen mit gut gemeinten Ratschlägen zu übervorteilen. Die Mentorinnen und Mentoren sprachen auch das »Spannungsfeld zwischen Schulleitung bzw. Leitlinien, eigener Meinung und Bedürfnissen der jungen Kolleginnen und Kollegen« an. Dabei war es für die erfahrenen Lehrer/innen oftmals schwierig, »die Sichtweisen und Probleme der Berufseinsteiger/innen zu verstehen.«

Die Schulleiter/innen erlebten unter anderem die Elternarbeit als herausfordernd, sofern Kritik an der Berufseinsteigerin bzw. dem -einsteiger geäußert wurde. Eine Teilnehmerin berichtete davon, dass der Neueinstieg einer Kollegin als Klassenlehrerin nicht bei allen Eltern Anklang fand und Zweifel über die fachliche Kompetenz laut wurden. Für eine weitere Leiterin waren das Zeitmanagement und die Koordination von Schule, Fortbildung und Mentoring schwierig. Als weitere Arbeitsbereiche für die Schulleitung kristallisierten sich die Personalentwicklung, das Miteinander von



verschiedenen Generationen und die Teambildung heraus. Hinzu kam der Anspruch an sich selbst, ständig die Übersicht zu behalten und neben der eigenen Arbeit zusätzlich für die Junglehrer/innen mitdenken zu müssen.

## 7.2 *Beratungsthemen*

Die Anlässe, warum Berufseinsteiger/innen bei ihren Mentorinnen oder Mentoren um Beratung anfragten, zeigten ähnliche Aufgabengebiete wie in der Frage nach den Herausforderungen. Die Beratung wurde unter anderem für die Reflexion und »Verarbeitung der Ereignisse« genutzt. Einen großen Themenbereich stellten dabei die Fragen rund um die Administration und Organisation im Schulalltag dar. Die Mentorinnen wie Mentoren gaben Tipps zur Planung und Umsetzung von Ausflügen, zu bürokratischen Anliegen wie Klassenbuchführung und vermittelten Informationen zu schulinternen Abläufen und Gebräuchen. In Hinblick auf die Planungen und Unterrichtsvorbereitungen wurden didaktisch-methodische Überlegungen getroffen. Dazu zählten Fragen zu Unterrichtsmaterialien, Tipps zur Stundengestaltung, die Verschriftlichung der (Jahres-) Planung wie auch die Umsetzung von Differenzierungs- und Fördermaßnahmen. Um Beratung wurde auch bei Problemen mit dem Sozialverhalten von Schülerinnen und Schülern angefragt. Hier wurden vor allem Überlegungen zum Umgang mit einzelnen Kindern angestellt. Darüber hinaus erwies sich auch die Elternarbeit als wichtiges Beratungsthema. Die Angaben der Mentorinnen und Mentoren sowie jene der Schulleiter/innen bestätigten die angeführten Beratungsthemen.

## 7.3 *Mentoring-Treffen*

Auf die Frage, wie viel Zeit pro Woche durchschnittlich in Mentoring-Treffen investiert wurde, gaben die Mentees sehr unterschiedliche Werte an; während manche etwa 20 bis 30 Minuten nannten, trafen sich andere ein bis drei Stunden pro Woche mit ihren Mentorinnen bzw. Mentoren. In einer Schule wurde für die kollegiale Beratung ein Jour fixe installiert, der wöchentlich mindestens zwei Stunden umfasste. Eine Berufseinsteigerin berichtete von einem »Treffen jeden Freitag nach der Schule, um zu planen.« In vielen Fällen fanden die Mentoring-Treffen nach Bedarf statt. Dass dieser im Laufe des Jahres abnahm, beschrieb eine Mentee mit ihrer Entwicklung im Verlauf des Schuljahres: Die Treffen fanden in ihrem Fall »abnehmend, von ein bis zwei Stunden pro Woche zu Beginn bis zu gelegentlichem Austausch, wenn nötig« gegen Ende statt. Ein Mentoring-Team hielt geblockte Treffen ab, die einmal im Monat stattfanden und vier bis sechs Stunden dauerten. Darüber hinaus gab es einen Fall, bei dem »ausschließlich E-Mail-Kontakt« zwischen Mentor/in und Mentee bestand.

Die befragten Mentorinnen und Mentoren gaben in Hinblick auf die zeitliche Struktur an, dass sie durchschnittlich 30 Minuten bis eine Stunde pro Woche in Mentoring-Treffen investierten. In jenen Fällen, bei denen Beratung nach Bedarf stattfand, wurden die Gespräche oftmals in den Tagesablauf, etwa am Morgen, in Pausen oder Freistunden, eingebunden. Einzelne Mentorinnen und Mentoren verwiesen diesbezüglich auf wenige oder keine Treffen bzw. die Übernahme der Mentoring-Rolle durch die Schulleitung, etwa in Kleinschulen.

#### *7.4 Beziehung zwischen Mentor/in und Mentee*

Sowohl im ersten als auch im zweiten Projektjahr beschrieb ein Großteil der befragten Berufseinsteiger/innen ihre Beziehung zur Mentorin bzw. zum Mentor positiv. Die Eigenschaften der Beziehungen waren vielfältig und reichten von offen, unkompliziert, freundlich, entspannt, hilfreich, ehrlich, vertraut, respektvoll bis hin zum verständnisvollen Umgang. Die freundschaftliche und kollegiale Zusammenarbeit zeigte sich durch die Unterstützung wie auch Ratschläge der Mentorinnen und Mentoren sowie ein offenes Ohr für Sorgen und das Gefühl, sehr gut aufgehoben zu sein. In einem Fall wurde die Beziehung als distanziert beschrieben; zwei weitere Berufseinsteiger/innen erfuhren nicht wie erwünscht Unterstützung und gingen daher auf andere Kolleginnen bzw. Kollegen zu, um sich beraten zu lassen.

Die Beschreibungen der Beziehungen von Seiten der Mentorinnen und Mentoren zeigten dasselbe Bild: Sie reichten von freundschaftlich, kollegial, respektvoll, gegenseitig wertschätzend, bereichernd, kooperativ, offen, ehrlich bis hin zu einer vertrauensvollen Beziehung auf »Augenhöhe«. Die Mentorinnen und Mentoren berichteten in diesem Zusammenhang von einem Erfahrungsaustausch, Bestärkung und Lob für die Arbeit der Mentees sowie Hilfe bei Konfliktsituationen und gegenseitigen Hospitationen. Distanzierte Beziehungen führte diese Gruppe auf wenige Begegnungen mit den Berufseinsteigerinnen und -einstiegern zurück. Darüber hinaus wurde in zwei Fällen Kritik am Verhalten der Mentees geübt: »Sie brachte selbst nicht immer etwas in das Team ein und verließ sich gerne auf andere« bzw. »manchmal fühlte ich mich aber auch ein bisschen ausgenutzt« wurde beanstandet.

Die Arbeit des Mentoring-Teams wurde von Seiten der Schulleitungen als harmonisch, wirkungsvoll, zielführend und kompetent beschrieben. Darüber hinaus wurde von gutem Teamwork berichtet. Eine Schulleiterin erwähnte die intensive Unterstützung durch die Mentorin; ihre Kollegin teilte mit, dass das Team immer um eine Lösung bemüht war. Den großen Gewinn von Mentoring fasste eine Schulleiterin in folgendem Resümee zusammen: »Die Schülerinnen und Schüler genießen die Vorzüge eines funktionierenden Teams.«

#### *7.5 Förderliche und hemmende Faktoren für die Entwicklung der Mentoring-Beziehung*

In Hinblick auf die Rahmenbedingungen, die einer Mentoring-Beziehung förderlich sind, erwiesen sich ein angenehmes Klima, Gespräche im kleinen Kreis, genügend Zeit, um miteinander zu sprechen sowie »regelmäßige Treffen außerhalb des Schulgebäudes« als hilfreich. Darüber hinaus waren für die Mentees kollegiale und freundschaftliche Beziehungen, geprägt von Ehrlichkeit und Sympathie, unterstützend. In diesem Zusammenhang wurde auch angegeben, dass dasselbe Alter bzw. der Einsatz junger Mentorinnen oder Mentoren von Vorteil waren. Aus schulorganisatorischer Sicht erwies sich für die Entwicklung der Mentoring-Beziehung das Unterrichten auf derselben Schulstufe sowie in unmittelbarer Nähe, etwa in angrenzenden Klassenräumen, als förderlich. Hemmende Faktoren zeigten sich im verpflichtenden Charakter

des Projekts, Stress, in wenig persönlichen Beziehungen im Team sowie wenigen Stunden an der Stammschule der Mentorin/ des Mentors. Hier gab eine Berufseinsteigerin beispielsweise an, dass sie durch den Unterricht an unterschiedlichen Schulen ihre Mentorin nur an bestimmten Tagen sah.

Aus Sicht der Mentorinnen wie Mentoren erwiesen sich gemeinsame Aktivitäten wie Essen und Ausflüge, eine fixe Mentoring-Stunde im Stundenplan und die Formulierung gezielter Fragestellungen als förderliche Faktoren für die Entwicklung der Mentoring-Beziehung. Des Weiteren wurde auch hier angegeben, dass sich dasselbe Alter von Mentor/ in und Mentee sowie Klassenräume, die sich »Tür an Tür« befinden, positiv auf die Beziehung auswirkten. Zeitliche Aspekte, die räumliche Trennung, die Bürokratie des Schulgeschehens sowie die Ablehnung des Projekts durch den restlichen Lehrkörper wurden als entwicklungshemmende Faktoren angeführt. Der Zeitdruck aufgrund der Vielzahl an Projekten und Schulveranstaltungen ließ wenig Zeitraum für die kollegiale Beratung. Des Weiteren wurde thematisiert, dass es keine gemeinsame Zeit gab, in der ein Treffen laut Stundenplan möglich gewesen wäre. In diesem Zusammenhang wurde wiederum die räumliche Trennung thematisiert, wenn der/ die Mentee nicht nur an einer Schule unterrichtete. Eine Mentorin schlussfolgerte dahingehend: »Wir waren oft nicht zum gleichen Zeitpunkt an der gleichen Schule.«

### *7.6 Implementierung von Mentoring*

Ein Großteil der befragten Mentees sprach sich für die Beibehaltung von Mentoring an den Schulen aus. Einige Befürworter/ innen sahen den Fortbestand des Projekts jedoch nur gegeben, wenn im Folgejahr wieder Neueinsteiger/ innen in die Schule kämen – an dieser Stelle sei auf die regionalen Besonderheiten der ländlichen Gebiete in den Projektregionen hingewiesen. Sollte das Mentoring-Projekt fortgeführt werden, so hielt es eine Berufseinsteigerin für sinnvoll, die Mentorin/ den Mentor selbst wählen zu können. Die Notwendigkeit der fixen Implementierung von Mentoring hinterfragten jene Mentees, die die Hilfe und gegenseitige Unterstützung als festen Bestandteil und Selbstverständlichkeit im Kollegium wahrnahmen.

Auch die Mentorinnen und Mentoren sprachen sich größtenteils dafür aus, dass Mentoring in Zukunft einen Stellenwert in der Schule haben sollte. Jedoch auch hier wurde darauf verwiesen, dass es davon abhing, ob es in Zukunft weitere Berufseinsteigerinnen und -einsteiger an der Schule geben würde. Bei der Fortführung des Mentoring-Projekts sollte berücksichtigt werden, dass die Tätigkeit der Mentorinnen und Mentoren im Stundenkontingent verankert und die Beratungstätigkeit zu festgelegten Zeiten durchgeführt werden könnte. Eine Mentorin meinte: »Ich finde, der Mentorinnen-/ Mentorenarbeit sollte mehr Stellenwert gegeben werden – durch eine halbe Stunde in der Lehrverpflichtung oder ähnliches, da es meiner Meinung nach eine wichtige und sinnvolle Arbeit ist und es dadurch auch von den anderen wahrgenommen werden würde, sonst klingt das ganz nach dem Motto: Was nichts kostet, ist auch nichts wert!«

Die befragten Schulleiter/ innen gaben an, dass Mentoring auch in Zukunft einen Stellenwert an ihrer Schule haben würde. Aber auch hier wäre die Fortführung des

Projekts an den möglichen Einsatz von Berufseinsteigerinnen/ -einsteigern gebunden. In Hinblick auf die Fortführung des Mentoring-Projekts gaben die Schulleiter/innen bereits folgende Entwicklungsthemen bekannt: Öffnen der Klassentüren, Teamarbeit im Kollegium, Gesprächsstunden und fixe begleitete Hospitationsstunden. Darüber hinaus planten sie, verschiedene Themen bei Konferenzen aufzuarbeiten und spezifische schulinterne Fortbildungen sowie Coaching anzubieten.

In Bezug auf die Forschungsfragen lässt sich zusammenfassend festhalten, dass festgelegte Besprechungszeiten mit gezielten Fragestellungen und genügend Zeit, um miteinander zu sprechen, für die Entwicklung einer Mentoring-Kultur förderlich sind. Darüber hinaus sorgen kollegiale und freundschaftliche Beziehungen, die von Ehrlichkeit und Sympathie geprägt sind, für ein angenehmes Klima in der Zusammenarbeit. Aus schulorganisatorischer Sicht tragen die Klassenführung auf derselben Schulstufe oder Klassenräume in unmittelbarer Nähe zur Entwicklung der Mentoring-Kultur bei.

Berufseinsteiger/innen stehen am Beginn ihrer Laufbahn vor zahlreichen Entwicklungsaufgaben. Wie die Ergebnisse der schriftlichen Befragung zeigen, leisteten die Mentorinnen wie Mentoren einen wesentlichen Beitrag, indem sie ihren Mentees als beratende Gesprächspartner/innen zur Seite standen. In erster Linie konnten die Mentorinnen/ Mentoren die Berufseinsteiger/innen mit praktischen Tipps wie etwa für Planungen und Unterrichtsvorbereitungen, Unterrichtsmaterialien und Umsetzung von Differenzierungs- und Fördermaßnahmen versorgen. Darüber hinaus gaben sie Informationen zu schulinternen Abläufen und Gebräuchen sowie administrativen und organisatorischen Arbeiten weiter. Gemeinsam wurden auch Überlegungen zum Umgang mit dem Verhalten einzelner Kinder angestellt und zur Elternarbeit getroffen.

Aus der Befragung der Schulleiter/innen wurde ersichtlich, dass der Aufbau einer Mentoring-Kultur zu neuen Schulentwicklungsthemen führte. Als entsprechende Maßnahmen sollten unter anderem die Teamarbeit im Kollegium gefördert, Klassen geöffnet und Gesprächsstunden sowie fixe begleitete Hospitationsstunden implementiert werden.

## 8. Resümee und Diskussion

Die Erstellung neuer Curricula für die Ausbildung österreichischer Lehrerinnen und Lehrer bedeutet eine tiefgreifende Strukturveränderung in dieser Profession. Nicht nur die Akademisierung des Primarstufenbereichs, sondern auch die gemeinsame Schulung von Sekundarstufenlehrerinnen und -lehrern aller Schultypen bringen große Herausforderungen mit sich. Dazu gehört auch die Einführung von Berufseinsteigerinnen und -einsteigern während eines verpflichtenden Induktionsjahres. Engagierte und kompetente Mentorinnen und Mentoren gelten als entscheidender Faktor für die Effektivität von Berufseinführungsprogrammen, da sich für neue Lehrpersonen erst in der realen Berufssituation Inhalte der Ausbildung mit tatsächlichen Anforderungen abgleichen lassen (Keller-Schneider/ Hericks 2011). Die Zusammenkunft von Menschen mit umfassender Berufserfahrung im Schulsystem mit Berufseinsteigerinnen bzw. Berufseinsteigern eröffnet im Sinne eines strukturierten Wissensmanagements große

Chancen für Schul-, Unterrichts- und Personalentwicklung. Darüber hinaus dient Mentoring dazu, gelebte Konzepte zu hinterfragen und zu überdenken.

Bezug nehmend auf die Forschungsfragen nach den Gelingensbedingungen von Mentoring sowie nach dessen Wert für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben in der Berufseinstiegsphase können aus den Erhebungsergebnissen zusammenfassend folgende Faktoren identifiziert werden:

- die Bearbeitung praxisrelevanter Fragestellungen der Berufseinsteiger/innen sowie die Reflexion des eigenen Handelns,
- eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Mentor/in und Mentee,
- ausreichende Zeitfenster zur gemeinsamen Reflexion,
- der Wunsch der Schulleitung, Mentoring zu etablieren
- sowie die Ernennung und Schulung von Mentorinnen wie Mentoren, die diese Funktion gerne übernehmen möchten.

Aus der Befragung von Berufseinsteigerinnen und -einstiegern aus den Schuljahren 2012/13 und 2013/14 wurde ersichtlich, dass spezielle Tätigkeiten und Arbeitsbereiche als herausfordernd empfunden wurden. Es galt Strategien zu entwickeln, um im neuen Berufsfeld Fuß zu fassen (Terhart 2001) und sich mit dem eigenen Handeln reflektiert auseinanderzusetzen (Feiman-Nemser 2001). Aus diesem Grund wurden im Zuge des Mentorings Themen wie die konkrete Umsetzung von Unterrichtsplanungen, Differenzierungs- und Individualisierungsmaßnahmen, Fragen zu administrativen und organisatorischen Tätigkeiten, Umgang mit einzelnen Schülerinnen und Schülern sowie Elternarbeit aufgegriffen. Jene Entwicklungsfelder wurden bereits von Helsper (1996), Terhart (2001) und Hericks (2006) aufgezeigt. Die zugehörigen Treffen gestalteten sich unterschiedlich und wiesen eine Dauer von 15 Minuten bis mehrere Stunden pro Woche auf. Die Basis für den Austausch zwischen Mentor/in und Berufseinsteiger/in bildete eine positive Beziehung, die unter anderem von einem vertrauten, respektvollen bis hin zu einem verständnisvollen Umgang geprägt war. Darüber hinaus erwiesen sich Gespräche im kleinen Kreis, genügend Zeit, um miteinander zu sprechen, sowie »regelmäßige Treffen außerhalb des Schulgebäudes« als förderliche Rahmenbedingungen für die Mentoring-Beziehung. Dies entspricht den Ergebnissen der Studie von Harrison und Kollegen (2006) wie auch Beer (2014a), in denen u. a. der Zeitfaktor sowie die funktionierende Beziehung im Mentoring-Team thematisiert werden. Aus schulorganisatorischer Sicht wirkte sich auch das Unterrichten im selben räumlichen Umfeld oder auf derselben Schulstufe positiv auf die Zusammenarbeit zwischen Mentor/in und Mentee aus. Wie in Keller-Schneiders Studie (2008) zur Einführung von Mentoring im schweizerischen Kanton St. Gallen wird der Wert eines niederschweligen lokalen Mentoringangebots am Schulstandort für Berufseinsteiger/innen bestätigt. Als hemmende Faktoren wurden hingegen wenig persönliche Beziehungen im Team sowie wenige Stunden an der Stammschule der Mentorin/des Mentors angegeben.

Rückmeldungen aus dem Kreis der Mentorinnen und Mentoren ergaben, dass diese das Zeitmanagement aufgrund des Mehraufwands im Projekt als herausfordernd empfanden, was auch die Erfahrungen von Beer (2014b) widerspiegeln. Kritisch

reflektiert wurde der Zeitdruck aufgrund einer Vielzahl an Projekten und Schulveranstaltungen, was die Zeit für die kollegiale Beratung einschränkte. Des Weiteren wurde die Problematik thematisiert, gemeinsame Besprechungszeiten im Stundenplan zu verankern. Als zusätzlicher hemmender Faktor wurde hier die Situation jener Mentees, die an mehreren Schulen beschäftigt waren, ins Treffen geführt. Zusätzlich wurde auf die Notwendigkeit verwiesen, die Beratungstätigkeit zu festgelegten Zeiten durchzuführen. Die Herausforderungen in der kollegialen Beratung lagen im Aufbau von Vertrauen, der Besprechung schwieriger Themen, Feedback wie auch im Führen konstruktiver Gespräche, ohne Kolleginnen und Kollegen zu bevormunden. Räumliche Trennung, die Schulbürokratie sowie die Ablehnung des Projekts durch den restlichen Lehrkörper wurden als entwicklungshemmende Faktoren angeführt.

Die Schulleiter/innen erlebten im Zusammenhang mit Berufseinsteigerinnen/-einstiegern unter anderem die Elternarbeit als anspruchsvoll, vor allem dann, wenn elterliche Zweifel über die fachliche Kompetenz der Berufseinsteiger/innen laut wurden. Durch Mentoring entlastet (wie auch von Ebenberger (2014) thematisiert), kristallisierte sich die Personalentwicklung als weitere Herausforderung für die Schulleitung mit Fokus auf dem Miteinander von verschiedenen Generationen und der Teambildung heraus, da die erfolgreiche Implementierung neuer Strukturen die Akzeptanz des gesamten Kollegiums benötigt (Niedermair/ Bachmann 2002, 103). In Hinblick auf die Fortführung des Mentoring-Projekts hatten die Schulleiter/innen die Entwicklungsthemen Öffnen der Klassentüren, Teamarbeit im Kollegium, Gesprächsstunden und fixe begleitende Unterrichtsstunden identifiziert, die in Konferenzen sowie durch spezifische schulinterne Fortbildungen aufgearbeitet werden sollten. Zusätzlich wurde das Vorhaben geäußert, Coaching anzubieten.

Mentoring stellt ein adäquates Instrumentarium zur Verfügung, um Berufseinsteigerinnen/ Berufseinsteiger am Beginn ihrer Berufskarriere zu unterstützen und Überforderung zu vermeiden. Außerdem ist deutlich geworden, dass professionelle Entwicklung Zeit zur Reflexion benötigt. Im Sinne höchstmöglicher Professionalisierung kann es von allen Beteiligten daher nur erwünscht sein, auch die Rahmenbedingungen für Entwicklungsgespräche sowie professionelles Mentoring durch adäquate Ausbildungsformate zur Verfügung zu stellen. Darüber hinaus hat das Projekt gezeigt, wie wichtig die Berücksichtigung lokaler Gegebenheiten ist. Gegebenenfalls ist es sicher notwendig, regionale Mentorinnen und Mentoren zu installieren, die schulstandortübergreifend agieren, solange es noch Kleinschulen gibt.

Schulaufsicht und Hochschule sind nun gemeinsam gefordert, Szenarien zu entwickeln, die innerhalb des gesetzlichen Rahmens die Umsetzung einer qualitätsvollen Induktionsphase gewährleisten und gleichzeitig auch der Schul-, Unterrichts- und Personalentwicklung dienen. Somit ist Mentoring als zukunftsweisender Motor für die Schulentwicklung und gleichzeitig als ein interdisziplinäres aktuelles Entwicklungs- und Forschungsfeld für Sozial- und Bildungswissenschaften anzusehen.

## Literatur

- Beer, Gabriele (2014a) *Beratungsverhalten der Mentorinnen und Mentoren*. In: Beer, Gabriele u. a. (HgInnen) *Mentoring im Berufseinstieg – eine mehrperspektivische Betrachtung*. Wien/Münster, 107–137.
- Beer, Gabriele (2014b) *Mentorinnen und Mentoren begleiten Berufseinsteiger/innen*. In: Beer, Gabriele u. a. (HgInnen) *Mentoring im Berufseinstieg – eine mehrperspektivische Betrachtung*. Wien/Münster, 138–158.
- Bergel, Stefanie (2004) *Coaching durch Kollegen*. In: *Managerseminare*, Nr. 81, 38–46.
- BKA (Bundeskanzleramt) (2013) *Dienstrechts-Novelle 2013 – Pädagogischer Dienst*, verfügbar unter: [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2013\\_I\\_211/BGBLA\\_2013\\_I\\_211.html](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2013_I_211/BGBLA_2013_I_211.html), 21. 11. 2014.
- BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (2012) *PädagogInnenbildung NEU – Die neuen Studienangebote*. Pressemitteilung, verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/ministerium/vp/2012/20120316.html>, 25. 11. 2014.
- BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (2013) *Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen*, verfügbar unter: [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/RegV/REGV\\_COO\\_2026\\_100\\_2\\_855066/REGV\\_COO\\_2026\\_100\\_2\\_855066.html](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/RegV/REGV_COO_2026_100_2_855066/REGV_COO_2026_100_2_855066.html), 21. 11. 2014.
- Ebenberger, Astrid (2014) *Erleben der Schulleitung – Gelungenes »Onboarding«?* In: Beer, Gabriele u. a. (HgInnen) *Mentoring im Berufseinstieg – eine mehrperspektivische Betrachtung*. Wien/Münster, 217–235.
- Feiman-Nemser, Sharon (2001) *Helping Novices Learn to Teach: Lessons from an Exemplary Support Teacher*. In: *Journal of Teacher Education*, Nr. 1, 17–30.
- Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2010) *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden (4. Aufl.).
- Harrison, Jennifer K. et al. (2006) *Mentoring Beginning Teachers in Secondary Schools: an Analysis of Practice*. In: *Teaching and Teacher Education*, Nr. 22, 1055–1067.
- Helsper, Werner (1996) *Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit*. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.) *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a. M., 521–569.
- Henecka, Hans Peter/Lipowsky, Frank (2002) *Berufseinstiege von Lehramtsabsolventen – Ergebnisse einer Längsschnittstudie an Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg*. In: Melenk, Hartmut u. a. (Hg.) *Perspektiven der Lehrerbildung – das Modell Baden-Württemberg*. Freiburg i. B., 251–266.
- Hericks, Uwe (2006) *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden.
- Hirsch, Gertrude (1990) *Biographie und Identität des Lehrers. Eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichem Selbstverständnis*. Weinheim.
- Höher, Friederike (2013) *Vernetztes Lernen im Mentoring. Eine Studie zur nachhaltigen Wirkung und Evaluation von Mentoring*. Wiesbaden.
- Keller-Schneider, Manuela (2008) *Evaluation der Berufseinführung des Kantons St. Gallen 2006–2008. Schlussbericht*, verfügbar unter: [http://www2.phzh.ch/ForschungsDB/Files/74/Schlussbericht\\_Eval\\_BEF\\_SG.pdf](http://www2.phzh.ch/ForschungsDB/Files/74/Schlussbericht_Eval_BEF_SG.pdf), 12. 1. 2015.
- Keller-Schneider, Manuela/Hericks, Uwe (2011) *Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf*. In: Terhart, Ewald u. a. (HgInnen) *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster, 296–313.
- Mayring, Philipp (2010) *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim/Basel (11. Aufl.).
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (1997) *Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung*. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (HgInnen) *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in den Erziehungswissenschaften*. Weinheim/München, 481–491.

- Niedermaier, Gerhard/ Bachmann, Helmut (2002) *Personalentwicklung*. In: Eder, Ferdinand (Hg.) *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen*. Innsbruck, 101–108.
- OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) (2006) *Stärkere Professionalisierung des Lehrerberufs. Wie gute Lehrer gewonnen, gefördert und gehalten werden können*. OECD Publishing. Paris.
- OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) (2014) *Education at a Glance. OECD Indicators*. OECD Publishing. Paris.
- Regionaler Bildungsplan Steiermark I (2012) *Regionaler Bildungsplan für die Steiermark. Arbeitspaket 1. Standortoptimierung für die Regionen*, verfügbar unter: <http://www.regionaler-bildungsplan.at/-arbeitspaket-1.html>, 9. 12. 2014.
- Schmid, Bernd/ Haasen, Nele (2011) *Einführung in das systemische Mentoring. Carl-Auer-Systeme*. Heidelberg.
- SCHOG (1962) *Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation* (Schulorganisationsgesetz), verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265>, 21. 11. 2014.
- Terhart, Ewald (2001) *Lehrberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalyse, Reformkonzepte*. Weinheim.
- Terhart, Ewald u. a. (1994) *Berufsbiografien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt a. M.
- UG (2002) *Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien*, verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128>, 22. 11. 2014.
- Veenman, Simon (1987) *Perceived Problems of Beginning Teachers*. In: *Review of Educational Research*, Nr. 54, 143–178.

*Kontakt:*

*andrea.holzinger@phst.at*  
*silvia.kopp-sixt@phst.at*  
*karin.darocha@phst.at*  
*andrea.voelkl@phst.at*