



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Professionalisierung von Lehrpersonen im
Berufseinstieg:
Mentoring in der Induktionsphase“

verfasst von / submitted by

Hanna Pammer, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the
degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2022 / Vienna, 2022

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft UG2002

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr.
Ilse Schrittmesser

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG.....	6
I. THEORETISCHER RAHMEN: FORSCHUNGSSTAND	9
1 PÄDAGOGISCHE PROFESSIONALITÄT.....	10
1.1 Der systemtheoretische Bestimmungsansatz.....	10
1.2 Professionalisierung als Prozess	13
1.3 Der strukturtheoretische Bestimmungsansatz.....	16
1.3.1 Die Nicht-Standardisierbarkeit des pädagogischen Handelns.....	16
1.3.2 Offenheit und Unsicherheit	17
1.3.3 Reflexionsfähigkeit und Fallverstehen	18
1.3.4 Widersprüche pädagogischen Handelns	20
1.4 Der kompetenzorientierte Bestimmungsansatz	22
1.4.1 Praktisches Wissen	23
1.4.2 Allgemeines pädagogisches Wissen.....	23
1.4.3 Fachwissen und Fachdidaktisches Wissen	25
1.4.4 Interpretative Kompetenzen	26
1.4.5 Werthaltung und Überzeugungen	27
1.4.6 Psychologische Funktionsfähigkeit	27
1.5 Resümee.....	28
2 DER BERUFSBIOGRAPHISCHE BESTIMMUNGSANSATZ	30
3 DER BERUFSEINSTIEG VON LEHRPERSONEN.....	34
3.1 Die Berufseinstiegsphase in der Berufsbiographie von Lehrpersonen.....	34
3.2 Forschungsergebnisse zu den Herausforderungen des Berufseinstiegs	39
3.3 Ressourcen im Berufseinstieg und Gelingensbedingungen für die Förderung von Professionalisierung	42
3.4 Resümee.....	44
4 DIE INDUKTIONSPHASE.....	45
4.1 Mentoring in der Induktionsphase	47
4.2 Erkenntnisse zum Mentoring in der Induktionsphase.....	51

4.3	Resümee.....	54
II.	EMPIRISCHER TEIL – BEANTWORTUNG DER FORSCHUNGSFRAGEN.....	55
5	RELEVANZ UND ZIELE DER FORSCHUNG	57
6	THEORETISCHE VORANNAHMEN	59
7	ERWARTETE ERGEBNISSE	60
7.1	Herausforderungen im Berufseinstieg.....	60
7.2	Das Mentoring in der Induktionsphase.....	60
7.3	Ressourcen im Berufseinstieg	61
8	FORSCHUNGSMETHODE.....	62
8.1	Methodische Aspekte.....	62
8.2	Die InterviewpartnerInnen.....	63
8.3	Datenerhebung.....	64
8.4	Datenauswertung.....	65
9	ERGEBNISSE.....	67
9.1	Herausforderungen im Berufseinstieg.....	67
9.1.1	Die Anfangszeit	67
9.1.2	Unterrichtsvorbereitungen und Fremdfächer.....	69
9.1.3	Balance zwischen Berufseingagement und Distanzierungsfähigkeiten	70
9.1.4	Klassenführung.....	71
9.1.5	Elternarbeit	71
9.1.6	Leistungsbeurteilung	72
9.1.7	Induktionslehrveranstaltungen.....	73
9.1.8	Organisation im Schulalltag und administrative Aufgaben.....	74
9.1.9	Weitere Herausforderungen.....	75
9.2	Die Rolle des Mentorings in der Professionalisierung im Berufseinstieg.....	77
9.2.1	Das Mentoring als Unterstützungsstruktur im Berufseinstieg.....	77
9.2.2	Das Mentoring als Unterstützung bei den beruflichen Herausforderungen	83
9.2.3	Probleme und Verbesserungsvorschläge	86
9.3	Gelingensbedingungen von Professionalisierung im Berufseinstieg.....	89
9.3.1	Kollegium	90
9.3.2	SchulleiterInnen.....	92

9.3.3	Bekannte und andere JunglehrerInnen	93
9.3.4	Schulalltag	93
9.3.5	Balance zwischen Berufsengagement und Distanzierungsfähigkeit	94
9.3.6	Berufsmotivation	95
10	DISKUSSION DER ERGEBNISSE UND FAZIT	98
11	LITERATURVERZEICHNIS	102
ANHANG 1	107
Abstract Deutsch	107
Abstract Englisch	108
ANHANG 2	109

EINLEITUNG

Der Berufseinstieg stellt für Lehrpersonen häufig eine besonders herausfordernde Phase dar und wie diese absolviert wird, kann maßgeblichen Einfluss auf ihre professionelle Entwicklung haben (Terhart 2011, S. 434). Diese Masterarbeit thematisiert demnach diese bedeutende Phase in der Berufsbiographie von Lehrpersonen im Zusammenhang mit der Förderung von Professionalisierung von Lehrpersonen. Dabei richtet diese Arbeit den Fokus besonders auf die in Österreich im Schuljahr 2019/20 eingeführte Induktionsphase, die im ersten Dienstjahr stattfindet und BerufseinsteigerInnen in dieser fordernden Zeit ihrer Berufslaufbahn durch Fortbildungen und Mentoring unterstützen soll (BMBWF 2022).

Als theoretische Grundlage der Arbeit dient der wissenschaftliche Diskurs über pädagogische Professionalität und deren Bestimmungsansätze. Dementsprechend wird zu Beginn geklärt, wie pädagogische Professionalität theoretisch bestimmt werden kann. Zuerst wird mithilfe des systemtheoretischen Ansatzes die Funktion der LehrerInnenprofession in der Gesellschaft skizziert. Danach wird erläutert, inwiefern im pädagogischen Beruf der Lehrkraft Professionalisierung stattfinden kann. Überdies wird die berufliche Handlungslogik von Lehrkräften mithilfe des strukturtheoretischen Bestimmungsansatzes beschrieben und anhand dessen argumentiert, warum sich das pädagogische Handeln von Lehrpersonen durch Professionalität auszeichnet. Basierend auf dem kompetenztheoretischen Bestimmungsansatz werden zusätzlich Kompetenzen dargelegt, die Lehrpersonen benötigen, um professionell handeln zu können.

Zuletzt wird genauer auf den berufsbiographischen Bestimmungsansatz von pädagogischer Professionalität eingegangen, der für die Professionalisierung im Berufseinstieg als Forschungsthema dieser Masterarbeit besondere Bedeutung hat, weil er pädagogische Professionalität an der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, die sich aus der Berufsbiographie ergeben, festmacht (Albisser 2009, S. 104). Wie Professionalisierung in der Berufseinstiegsphase von Lehrkräften gefördert werden kann, kann demgemäß als übergeordnete Forschungsfrage dieser Arbeit formuliert werden. Folglich soll ermittelt werden, welche Entwicklungsaufgaben und Herausforderungen den Berufseinstieg von Lehrpersonen kennzeichnen und wie diese erfolgreich bewältigt werden können, damit Professionalisierung forciert werden kann. Dazu kommt, dass die Induktionsphase als neuer

struktureller Bestandteil des Berufsbegins von Lehrkräften in Österreich bislang nicht sehr ausführlich untersucht wurde, weshalb in dieser Masterarbeit insbesondere die Rolle des Mentorings als bedeutsame Komponente der Induktionsphase hinsichtlich der Professionalisierung im Berufseinstieg genauer untersucht wird. Dementsprechend wird vorab angenommen, dass das Mentoring die professionelle Weiterentwicklung von LehrerInnen positiv beeinflussen kann, indem es als Unterstützungsstruktur für die Bearbeitung der zahlreichen Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg betrachtet wird.

Des Weiteren müssen JunglehrerInnen meist zu Beginn ihres Berufs bereits eigenständig zahlreiche berufliche Aufgaben bearbeiten und Herausforderungen bewältigen, weshalb sie oft auf Hilfemaßnahmen durch KollegInnen angewiesen sind und deshalb einer hohen Belastung ausgesetzt sind (Paseka 2008, S. 253). Aufgrund dessen lässt sich die Einführung von Mentoring als Unterstützungsstruktur für JunglehrerInnen legitimieren, um damit allen JunglehrerInnen die Möglichkeit zu bieten Unterstützungsmethoden in Form von Feedback, Beratung und Unterstützung bei Bedarf von einer erfahrenen Lehrkraft in der herausfordernden Berufseinstiegsphase zu erhalten (Schneider 2021, S. 186).

Mithilfe eines qualitativen Forschungszugangs, genauer gesagt durch eine Interview-Studie, wird des Weiteren ermittelt, inwiefern das Mentoring tatsächlich Unterstützung bei den von den befragten Lehrpersonen als Herausforderung wahrgenommenen Aufgaben bietet. Abgesehen vom Mentoring werden damit außerdem noch weitere Ressourcen im Berufseinstieg und dementsprechend Gelingensbedingungen für die Förderung von Professionalisierung in der Berufseinstiegsphase dargelegt. Der im theoretischen Teil der Masterarbeit dargestellte wissenschaftliche Diskurs über Professionalisierung und pädagogische Professionalität und besonders der berufsbiographische Professionalisierungsansatz fungieren im Kontext dieser Masterarbeit als theoretischer Rahmen und als Vorannahmen für die qualitative Forschung. Mithilfe von Leitfadeninterviews werden Lehrpersonen, die sich in der Induktionsphase befinden oder diese absolviert haben, nach ihren Erfahrungen im Berufseinstieg und mit dem Mentoring als Unterstützungsstruktur in der herausfordernden Phase des Berufseinstiegs befragt. Der empirische Teil und die Auswertung der generierten Daten im Zuge dieser Masterarbeit bezieht sich also auf die subjektiven Erfahrungswelten von BerufsanfängerInnen, die ausführliche Einblicke in den

Berufseinstieg von Lehrpersonen ermöglichen und insbesondere detaillierte Hinweise bezüglich der Rolle des Mentorings in der Professionalisierung von LehrerInnen liefern können.

I. THEORETISCHER RAHMEN: FORSCHUNGSSTAND

1 PÄDAGOGISCHE PROFESSIONALITÄT

Der Begriff Professionalität weist im alltäglichen Gebrauch oftmals beliebige Bedeutungen auf. Im wissenschaftlichen Diskurs hingegen werden Professionen im gesellschaftlichen Kontext der Arbeitsteilung theoretisch bestimmt und damit von anderen Berufen abgegrenzt. Des Weiteren widmen sich verschiedene Konzepte und Ansätze der Bestimmung und Beschreibung von pädagogischer Professionalität (Terhart 2011, S. 202), die im folgenden Kapitel dargelegt werden. Sie setzen dabei unterschiedliche Akzente und tragen damit zu einem umfassenden Diskurs über Professionalität und Professionalisierung im pädagogischen Arbeitsfeld bei. Aufgrund des Fokus dieser Arbeit auf den Beruf der Lehrperson werden die gewonnenen Erkenntnisse zur pädagogischen Professionalität speziell auf diese übertragen und genauer beleuchtet.

1.1 Der systemtheoretische Bestimmungsansatz

Die systemtheoretische Perspektive bezieht sich auf den Begriff der Profession und versucht die Funktionen von Professionen in der modernen Gesellschaft bestimmen, die sich nach Stichweh durch funktionale Differenzierung und Arbeitsteilung auszeichnet (1996, S. 9f.) Eine oder mehrere Professionen spielen dabei in der Gewährleistung der Funktionsfähigkeit von Funktionssystemen der Gesellschaft, wie zum Beispiel das Gesundheitssystem oder das Erziehungssystem, eine maßgebliche Rolle (ebd., S. 12).

Grundsätzlich unterscheiden sich Professionen durch den Besitz eines systematischen beziehungsweise wissenschaftlichen Wissens sowie einer Orientierung am Gemeinwohl von anderen Berufen (Combe 1996, S. 4). Sie tragen zur Erhaltung des Gemeinwohles bei, indem sie für die Lebensdimensionen von Individuen, wie Gesundheit, Gerechtigkeit oder Bildung, verantwortlich sind und sie diese meist durch die Tätigkeit in einer Institution (Nittel 2011, S. 42) oder in freier Praxis (Lundgreen, 2011, S. 9) verwalten (Nittel 2011, S. 42). Überdies wird davon ausgegangen, dass Lebensdimensionen die Identitäten von Individuen formen, und daher sind Professionen am Aufbau, an der Erhaltung sowie an der Veränderung von menschlichen Identitäten maßgeblich beteiligt. In Bezug auf die Profession der Lehrpersonen in der Institution Schule wirken LehrerInnen auf die Bildungslaufbahn und die Bildungsprozesse von Schülerinnen und Schülern ein und beeinflussen damit wiederum deren Identitäten. Professionen befinden sich demzufolge in

mehreren Verhältnissen und Beziehungen. Erstens befinden sich Professionen in einer Verpflichtung zur Gesamtgesellschaft, da sie in gesellschaftlichen Institutionen auf Basis eines gesellschaftlichen Auftrages handeln und zu welchem sie aufgrund einer Lizenz, die durch eine Ausbildungsinstitution erlangt wurde, berechtigt wurden. Darüber hinaus stehen Professionen durch die Interaktion mit Individuen in einer sogenannten KlientInnen-Beziehung und orientieren sich dabei an deren individuellen Anliegen auf der Grundlage eines vertrauensbasierten Arbeitsbündnisses (Nittel 2011, S. 42). LehrerInnen vermitteln dementsprechend zwischen den gesellschaftlichen Anforderungen, indem sie für die Dimension der öffentlichen Bildung zuständig sind, sowie jenen des einzigartigen Falles, der sich durch das Arbeitsbündnis mit den Schülerinnen und Schülern ergibt (Schrittesser 2013, S. 3).

Professionen sehen sich dementsprechend mit Problemlagen und Krisen ihrer KlientInnen konfrontiert, die nicht allein durch eine rein bürokratisch-administrative oder kommerzielle Bearbeitung bewältigbar sind, weshalb sie sich mit ihnen auf Basis ihres Expertenwissens befassen und sie gemeinsam mit ihren KlientInnen versuchen zu lösen (Nittel 2011, S. 45). Dazu lässt sich hinzufügen, dass sich die professionelle Arbeit immer auf die Interaktion und zukünftigen Handlungen mit den KlientInnen bezieht, auch wenn gewisse Arbeitsschritte in Abwesenheit von ihnen geschehen, wie zum Beispiel der Aufgabenbereich der Unterrichtsvorbereitung von Lehrkräften zeigt (Stichweh 1996, S. 13).

Professionen werden dementsprechend mit komplexen und herausfordernden Aufgaben und Anforderungen betraut, die nur durch eine „[...] anspruchsvolle[] Ausbildung und einer beruflichen Einsozialisation [...] kompetent bewältigt werden können“ (Helsper & Tippelt 2011, S. 273). Welche gesellschaftlichen und individuellen Probleme speziell die Schule und die darin agierenden Lehrpersonen bearbeiten, ist allerdings nicht abschließend geklärt (Terhart 2011, S. 204f.). Als Ziel professioneller Arbeit wird formuliert, Probleme oder Krisen, die einschränkend oder belastend auf die Lebenspraxis und das körperliche oder psychische Wohl der KlientInnen einwirken, gemeinsam lösen zu können (Oevermann 1996, S. 88). Bei den Schülerinnen und Schülern als KlientInnen lässt sich jedoch eher von einer Prävention und Vorbeugung diesbezüglich sprechen (Schrittesser 2013, S. 7), in der versucht wird Krisen erst gar nicht entstehen zu lassen (Oever-

mann 1996, S. 91). Darüber hinaus kann Kindern und Jugendlichen als Klientel der LehrerInnenprofession ein niedrigerer Status zugeschrieben werden, weil es sich dabei nicht um „Erwachsene mit existenziellen Problemen“ handelt (Terhart 2011, S. 205). Des Weiteren arbeiten LehrerInnen meist nicht mit einzelnen KlientInnen, sondern mit einer administrativ organisierten Klasse, wodurch ein Eingehen auf die einzelnen Bedürfnisse erschwert wird (Terhart 2011, S.205). Lehrkräfte arbeiten also hauptsächlich mit einem Kollektiv und nur in wenigen Situationen mit individuellen Personen (Schrittesser 2013, S. 6).

Überdies bekleiden Professionen meist öffentliche Ämter, in denen private Interessen nicht im Vordergrund stehen (Stichweh 1996, S. 5). Bei Professionen lässt sich ein nicht primär am Eigeninteresse beziehungsweise am kommerziellen Interesse ausgerichtetes Verständnis von Professionen feststellen, da vielmehr die gesellschaftlichen Interessen und Werte, die durch die Profession vertreten werden sowie die Interessen der KlientInnen im Vordergrund der beruflichen Identität von Professionen stehen. Zuletzt steht der Professionelle oder die Professionelle in einem Verhältnis mit der korrespondierenden wissenschaftlichen Bezugsdisziplin, die der Profession mit der Bereitstellung von Reflexions-, Fach- und Orientierungswissen dient (Nittel 2011, S. 42). Professionen handeln demzufolge auf Grundlage eines „Wissenskorpus [...], der ein relevanter Teil der europäischen Wissenstradition ist“ (Stichweh 1996, S. 12) und können demnach als sachorientiert beschrieben werden, was die Orientierung am Eigeninteresse ebenfalls in den Hintergrund rücken lässt (ebd.)

Die Aneignung eines theoretischen Professionswissens wird meist aus der zugehörigen wissenschaftlichen Disziplin bezogen. Für die Profession der LehrerInnen stellt die Bildungswissenschaft zu einem Teil die Bezugswissenschaft dar (Lucien & Hofstetter 2002, 17). Aus den zugehörigen allgemeinen pädagogischen Studien ergibt sich jedoch oft ein diffuses Wissen, wodurch es schwierig ist, spezifische Kompetenzen und Wissensstrukturen zu identifizieren, die für den LehrerInnenberuf als relevant bezeichnet werden können (Terhart 2011, S. 205). Besonders Lehrpersonen für die Sekundarstufe beziehen ihr Fachwissen aber auch zu einem großen Teil aus den Fachdisziplinen ihrer Unterrichtsfächer (Lundgreen 2011, S. 10f.), aus denen sich durchaus ein systematischer Wissenskom-

plex ableiten lässt (Terhart 2011, S. 205). Zusätzlich spielt die Fachdidaktik eine bedeutende Rolle für die LehrerInnenprofession, woraus sich schließen lässt, dass sich für diese Profession keine allumfassende und dominante Berufswissenschaft identifizieren lässt (Lundgreen 2011, S. 10-11).

Darüber hinaus kann das aus der Fachdisziplin geschöpfte Wissen nicht immer direkt auf die berufliche Praxis bezogen werden. Professionen stehen demzufolge in einem Spannungsverhältnis zwischen der Bezugsdisziplin und den praktischen Anforderungen des Berufes. Eine professionelle Identität bildet sich aber nur durch das Zusammenwirken von Theorie und Praxis aus. Das spezialisierte Wissen, welches in der Ausbildung vermittelt wurde, bringt Wissen und Können als auch gesellschaftliche Anerkennung mit sich. Durch das Praktizieren und den gesammelten Erfahrungen in der jeweiligen Profession können sich Fähigkeiten festigen und professionelle Routinen entwickelt werden (Criblez & Hofstetter 2002, 17). Die Differenz zwischen Theorie und Praxis, in der es nicht möglich ist theoretische Konzepte direkt auf die praktischen Anforderungen zu übertragen, stellt jedenfalls eine große Herausforderung für Lehrpersonen dar. Sie sind demnach gefordert Theorien als abstrakt anzunehmen und diese dann mit den eigenen Praxiserfahrungen zu verbinden und sind dadurch zudem aufgefordert, sich auf Unsicherheiten im Berufsleben einzulassen (Schneider 2021, S. 48).

1.2 Professionalisierung als Prozess

Während sich der systemtheoretische Begriff der Profession auf bestimmte Berufe und deren Funktion in der Gesellschaft bezieht, stellt der Begriff der Professionalisierung einen Prozess in den Vordergrund, dem eine Form der Aufwertung auf gesellschaftlicher sowie individueller Ebene von Berufen inhärent ist. Damit einhergehend wird Prestige, Einkommen als auch die Autonomie einer Berufssparte erhöht (Nittel 2011, S. 44f.). Auf gesellschaftlicher Ebene kommt es durch Professionalisierung zum Aufstieg eines Berufes innerhalb der beruflichen Hierarchie und zu einer Akademisierung desselben (Helsper & Tippelt 2011, S. 275). Die gesellschaftliche Ebene versucht dabei durch eine „Institutionalisierung von beruflichen Bildungsprozessen“, wie etwa durch die Einführung von einschlägigen Studiengängen, Beratungs-, Supervisions- und Reflexionsangebote für

Praktizierende, oder Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten, als auch durch die Schaffung von gesetzlichen und institutionellen Rahmenbedingungen, Professionalität zu fördern (Helsper 2021, S. 57).

Auf der individuellen Ebene hingegen versteht sich Professionalisierung als Entwicklung von Professionalität in der Berufsrolle, die mit dem Eintritt in das Berufsleben beginnt (Terhart 2011, S. 203). Die individuelle Ebene von Professionalisierung nimmt demzufolge eine berufsbiographische Perspektive ein, da der Fokus dabei auf der Entwicklung von Professionalität in der Berufsbiographie liegt. Berkemeyer, Järvinen, Otto und Bos nennen in diesem Kontext „[d]as berufliche Lernen [...]“ (2011, S. 227), welches als eine bedeutende Komponente von Professionalisierung formuliert wird (ebd.). Der Fokus liegt demzufolge zuerst auf den individuellen Dispositionen, die sich etwa aus individuellen Erfahrungen, aus dem sozialen Hintergrund oder aus der Persönlichkeit ergeben und wie diese in weiterer Folge durch Erfahrungen im Laufe der Berufsbiographie durch angeeignete Kompetenzen, Überzeugungen und Erfahrungen ergänzt werden (Helsper 2021, S. 57)

Um die prozessuale Dimension von Professionalisierung zu konkretisieren, wird zwischen professionalisierungsbedürftigen und nicht-professionalisierungsbedürftigen Berufen unterschieden sowie der aktuelle Professionalisierungsgrad einer Berufsgruppe in den Blick genommen (Nittel 2011, S. 47). Als professionalisierungsbedürftig werden dabei Berufe definiert, deren Tätigkeit und Handlungslogik sich zwar auf die als charakteristisch für Professionen beschriebene stellvertretende Krisenlösung bezieht, die in komplexen interaktiven Situationen stattfindet, sie jedoch eine unzureichende Professionalisierung durchlaufen haben (Helsper 2021, S. 58).

Nittel kritisiert in diesem Zusammenhang am systemtheoretischen Ansatz, dass kaum Berufe den Kriterien der traditionellen Professionsforschung und ihrem konstruierten Bild von Professionen entsprechen. Lediglich ÄrztInnen und JuristInnen könnten dabei als klassische Professionen gelten. Mit dem Prozessbegriff der Professionalisierung wird allerdings ein größerer Spielraum eröffnet und ein wissenschaftlicher Diskurs über Professionalisierung auch in anderen Berufen ermöglicht, indem sie als professionalisierungs-

bedürftig kategorisiert werden (2011, S. 47). Dementsprechend erscheint es wenig sinnvoll, eine klare Grenze zwischen gänzlich entwickelten Professionen und professionalisierungsbedürftigen Berufen zu ziehen, wohingegen der Begriff der Professionalisierung diese aufweichen und eine größere Offenheit im wissenschaftlichen Diskurs über Professionalität eröffnen kann (Terhart 2011, S. 203).

Demgemäß wird dem Begriff der Professionalität gegenüber dem der Profession immer öfter der Vorrang eingeräumt. Professionalität wird dabei als ein kontinuierlich angestrebtes Ziel eines Professionalisierungsprozesses verstanden, der in professionalisierungsbedürftigen Berufen stattfindet. Professionalisierung als Prozess impliziert außerdem die Bereitschaft zur Weiterentwicklung der professionellen Fähigkeiten und wird dabei als essenzielle Komponente von Professionalität angesehen. Infolgedessen kann auch in professionalisierungsbedürftigen Berufen Professionalität stattfinden und nicht etwa nur in den als klassisch aufgefassten Professionen (Helsper & Tippelt 2011, S. 272f.). Im wissenschaftlichen Diskurs über Professionalität lässt sich demnach eine Abwendung von „idealtypischen Bestimmungen“ (ebd., S.275) bezüglich Professionen hin zu einer „gezielt unschärferen Bestimmung“ (ebd.) von Professionalität erkennen (ebd.).

Die LehrerInnen betrachtet Oevermann auch als professionalisierungsbedürftig, allerdings erreichen sie eine vollständige Professionalisierung seines Erachtens nicht, weil das Kriterium eines freiwilligen geschlossenen Arbeitsbündnisses zwischen der Profession und ihren KlientInnen nicht erfüllt werden kann, da dieses zwischen SchülerInnen und LehrerIn aufgrund der bestehenden Schulpflicht nicht aus freien Stücken vereinbart werden kann (2011, S. 46). Infolgedessen bezeichnet Terhart die LehrerInnenschaft auch als „semiprofessionell“ (2011, S. 204). Durch die bestehende Verpflichtung zu einem Arbeitsbündnis zwischen LehrerIn und SchülerInnen wird dasselbe außerdem zusätzlich belastet, weshalb Lehrkräfte jedoch umso mehr herausgefordert sind, trotz den Umständen des Zwanges zu einem Arbeitsbündnis, eine vertrauens- und respektvolle Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern aufzubauen (Schneider 2021, S.48). Im nächsten Kapitel wird daher ein weiterer Ansatz des Professionalisierungsdiskurses vorgestellt, der die Eigenart pädagogischen Handelns betont und beschreibt und, die mithilfe des systemtheoretischen Ansatzes, als dessen Vertreter Talcott Parson und Rudolf Stichweh genannt werden können, nicht hinreichend beschrieben werden kann (Oevermann 1996, S. 71).

Dadurch wird pädagogische Professionalität nicht als defizitär, sondern als einzigartig und speziell in ihrem Handlungstypus aufgefasst (Schrittesser 2013, S. 7).

1.3 Der strukturtheoretische Bestimmungsansatz

In diesem Kapitel wird demgemäß der strukturtheoretische Professionalisierungsansatz näher beleuchtet, der seine Perspektive auf die Logik und Herausforderungen von professionellem Handeln richtet. Er versucht dabei weniger die Position und Funktion von Professionen in der Gesellschaft zu bestimmen, sondern die Tätigkeitslogik von pädagogischen Berufen zu beschreiben und damit die professionelle Eigenart derselben zu identifizieren (Terhart 2011, S. 205). Es wird demnach das Spezifikum professionellen Handelns erfasst und beschrieben, weshalb sich die Perspektive dieses Ansatzes auch als handlungstheoretisch charakterisieren lässt (Nittel 2011, S. 48). Die strukturtheoretische Perspektive beruht auf der Theorie des professionellen Handelns von Ulrich Oevermann, welche er ausgehend von der interaktionistischen Beziehung zwischen TherapeutIn und KlientIn im psychotherapeutischen Kontext entwickelt und auf das pädagogische Handeln übertragen hat (Baumert & Kunter 2006, S. 470). Darüber hinaus werden in diesem Kapitel Widersprüchlichkeiten oder so genannte Antinomien, des LehrerInnenhandelns (Helsper 1996, S. 529) skizziert, zwischen denen es als Professionelle oder Professioneller zu vermitteln gilt (Combe & Kolbe 2008, S. 857) Es wird demgemäß versucht die Typik von professionell-pädagogischem Handeln anhand des strukturtheoretischen Konzeptes darzulegen und die Spannungslinien pädagogischer Professionalität nachzuzeichnen.

1.3.1 Die Nicht-Standardisierbarkeit des pädagogischen Handelns

Wie schon erwähnt, verfügen Professionen über theoretische Wissensbestände, die sie sich durch eine wissenschaftsgeleitete Ausbildung angeeignet haben. Helsper räumt in diesem Zusammenhang aber ein, dass eine Definition von Professionen, die sich lediglich auf eine akademische Ausbildung bezieht, das Spezifikum eines professionalisierten Handelns nicht hinreichend erfassen würde. Professionen zeichnen sich nämlich dadurch aus, dass sie in komplexen interaktiven Situationen handeln, weshalb eine direkte Anwendung

ihres erlernten Fachwissens auf das praktische Handeln nicht möglich ist (Combe & Kolbe 2008, S. 863) und pädagogische Handlungsentscheidungen demzufolge als nicht technologisierbar bezeichnet werden können (Helsper 1996, S. 528f.). Der „subjektive[n] Welt der KlientInnen“ (Helsper & Tippelt 2011, S. 274) lässt sich demnach nicht mithilfe von standardisierten Handlungstechnologien begegnen, da interaktive Situationen immer in unterschiedlichsten Konstellationen und Formen auftreten können (ebd.). Professionelles Handeln entzieht sich dabei generell Rationalisierungsprozessen, indem das theoretische und systematische Wissen aus den Bezugsdisziplinen der Professionen nicht die alleinige Handlungsgrundlage darstellen kann, sondern vielmehr durch interpretative Kompetenzen ergänzt wird (Baumert & Kunter 2006, S. 471). Lehrpersonen müssen demnach fallorientiert handeln, indem sie Situationen mit ihren Schülerinnen und Schülern zuerst deuten und das Problem mit ihnen gemeinsam bestimmen und bearbeiten. Zudem wird das theoretische und akademische Wissen verwendet, „um den Fall einzuordnen, zu diagnostizieren, Schlüsse zu ziehen und die Vorgehensweise begründen zu können“ (Paseka, Schratz & Schrittmesser 2011, S. 22). Daher kann gesagt werden, dass sich interpretative Fähigkeiten zu einer wichtigen Kernkompetenz von pädagogischer Professionalität zusammenfassen lassen, auf die im kompetenztheoretischen Bestimmungsansatz von pädagogischer Professionalität nochmals eingegangen wird (siehe Kap. 1.4.4), da sich Lehrpersonen stets mit unterschiedlichen Einzelfällen konfrontiert sehen, auf die es zu reagieren gilt (Combe 1996, S. 517-519).

1.3.2 Offenheit und Unsicherheit

Aufgrund der genannten „Nicht-Technologisierbarkeit pädagogischen Handelns“ (Helsper 1996, S. 527) ergibt sich außerdem eine Offenheit in den Handlungsmöglichkeiten und ein Gestaltungsraum für das pädagogische Handeln, die aber auch Unsicherheit auslösen kann. Pädagogisches Handeln befindet sich demgemäß in einem Spannungsverhältnis zwischen produktiver Offenheit aber auch aus dem Ertragen der Unsicherheit und Unplanbarkeit pädagogischer Prozesse und ihrer Wirksamkeit. Aufgrund der zukunfts-offenen und unbestimmten Struktur pädagogischer Prozesse kann es keine pädagogische Aktion geben, die universal erfolgversprechend ist. Lehrpersonen als Professionelle müssen demnach jede pädagogische Situation neu interpretieren und können sich auch nie zweifelsfrei auf zuvor erfolgreiche Methoden verlassen (Combe 1996, S. 518f.).

Helsper und Tippelt bringen diesbezüglich die „Störanfälligkeit und das Ungewisse der Klienten-Professionellen-Interaktion“ (2011, S. 274) als Herausforderung von professionellem Handeln im schulischen Bereich ein (ebd.). Das Ziel einer pädagogischen Handlung deckt sich demzufolge meist nicht mit dem Ergebnis der ausgeführten Handlung, weshalb Wirkungen kaum auf treffsichere Weise eintreten (Combe & Kolbe 2008, S. 857). Baumert und Kunter leiten daraus allerdings kein Defizit für das pädagogische Handeln ab. Vielmehr fordert dieses Strukturmerkmal der Offenheit für sie eine Verabschiedung des Wunsches einer technischen Wissensanwendung und eröffnet dafür einen Vielzahl an Handlungsmöglichkeiten und ein Potential für Kreativität im LehrerInnenhandeln (2006, S. 477). In diesem Zusammenhang erwähnt Combe, dass professionalisiertes Handeln auch darin besteht, den Zustand der permanenten Ungewissheit und Unplanbarkeit als Charakteristik der professionellen Tätigkeit zu akzeptieren, als diesen zu beanstanden oder dagegen anzukämpfen (1996, S. 518).

1.3.3 Reflexionsfähigkeit und Fallverstehen

Combe und Kolbe schlagen ein interaktionistisches Konzept vor, um die Handlungssituation von Lehrpersonen in Schulen zu beschreiben, welches nicht nur die Spannungsverhältnisse von pädagogischem Handeln beschreibt, die es so gut als möglich auszubalancieren gilt, sondern es bezieht sich auch auf das Interpretieren von verbalen sowie non-verbalen Kommunikationen, in denen sich Lehrkräfte mit ihren SchülerInnen stets befinden. Im schulischen Kontext geht es demnach um die „Aushandlung von Bedeutung“ (2008, S. 857), die impliziert, dass zahlreiche Vorannahmen in den kommunikativen Situation vorherrschen, weshalb es ein hermeneutisches Verfahren erfordert, um ein wechselseitiges Verstehen zu ermöglichen (ebd.). In interaktiven Prozessen gibt es des Weiteren auf der Seite der Lehrpersonen als auch auf der Seite der SchülerInnen zahlreiche Handlungsmöglichkeiten und immer eine Alternative zu einer getroffenen Handlungsentcheidung. Folglich besteht das Risiko des Scheiterns einer pädagogischen Handlung permanent und wird auch als Grundproblem pädagogischen Handelns im handlungstheoretischen Konzept verhandelt. Zusätzlich treffen im schulischen Kontext unterschiedliche Bedeutungswelten aufgrund der Heterogenität der Lebenswelten von den beteiligten AkteurInnen aufeinander (Combe & Kolbe 2008, S. 858f.).

Eine Strategie, mit diesem Problem umzugehen, stellt die Reflexion dar, welche „das Bewusstsein über das eigene Tun“ (Combe & Kolbe 2008, S. 859) meint. Sie bezieht sich vor allem auf die Rückbesinnung und auf das Nachdenken über eine bereits ausgeführte Handlung. Weiters lässt sich dadurch die getroffene Handlungsentscheidung und die vergangene Situation interpretieren und es kann versucht werden, die Werte und Intentionen, die der Handlung inhärent waren, freizulegen. Sie ermöglicht demzufolge eine Einsicht in die pädagogische Wirklichkeit und formt dabei zukünftige Handlungsentscheidungen (Göhlich 2011, S. 139), indem durch Reflexionsprozesse Schlüsse für nachfolgende Aktionen gezogen werden können (Berkemeyer, Järvinen, Otto & Bos 2011, S. 227).

Die in der Situation getroffene Handlung ergibt sich meist aus einem impliziten Erfahrungswissen, das sich wiederum durch Erfahrungen in der Berufspraxis entwickelt und Routinen entstehen lässt. Durch das Nachdenken über die getroffenen Aktionsentscheidungen kann dieses Erfahrungswissen aber dann in das Bewusstsein gebracht und erweitert werden (Combe & Kolbe 2008, S. 865). Außerdem sollen dabei die getroffenen Handlungsentscheidungen durch die Einbeziehung von Wissen aus den Bezugswissenschaften legitimiert werden. Reflexionsprozesse beeinflussen dementsprechend die Art und Weise des weiterführenden pädagogischen Handelns (Combe 1996, S. 517-519).

Die Selbstkritik und die Rückwendung auf die ausgeführten Handlungen wird demnach im strukturtheoretischen Professionalisierungsansatz als essenziell für die Weiterentwicklung der professionellen Fähigkeiten und der professionellen Identität von Lehrpersonen erachtet (2011, S. 207). Darüber hinaus stellen Berkemeyer Järvinen, Otto und Bos die Bedeutung von kollektiven Reflexionsprozessen im Zusammenhang mit der Förderung von Professionalisierung heraus. Dabei nehmen die AutorInnen an, dass gemeinschaftlich gestaltete Reflexionen und Rückmeldungen mehrere Sichtweisen eröffnen sowie, dass in der individuellen Reflexion oft nicht bemerkte Aspekte aufgegriffen werden können, wodurch es wiederum zu Weiterentwicklungen des eigenen pädagogischen Handelns und somit zu einer Förderung von Professionalisierung kommen kann (2011, S. 228).

1.3.4 Widersprüche pädagogischen Handelns

Des Weiteren arbeitet Werner Helsper auf Basis von idealtypischen pädagogischen Erwartungen und Zielsetzungen fünf grundlegende Antinomien pädagogischen Handelns heraus, auf die in weiterer Folge näher eingegangen wird. Dazu gehören der Widerspruch zwischen Nähe und Distanz, Subsumtion und Rekonstruktion, Einheit und Differenz, Organisation und Interaktion sowie Heteronomie und Autonomie (Helsper 1996, S. 530ff.) Das Spannungsverhältnis zwischen Nähe und Distanz zeigt sich insofern, indem von Lehrpersonen zwar erwartet wird, Nähe und Vertrauen zu ihren SchülerInnen aufzubauen, um auf deren persönliche Anliegen und Emotionen einerseits einzugehen, andererseits verlangt die Ausführung einer professionellen Berufsrolle auch Neutralität und emotionale Distanz, die erforderlich ist, die geforderten Bildungsziele gemeinsam zu erreichen (Helsper 1996, S. 530f.) (Terhart 2011, S. 206).

In weiterer Folge beziehen sich Subsumtion und Rekonstruktion auf das Erfordernis, Bildungsprozesse von Schülerinnen und Schüler anzuregen und zu unterstützen, aber der Schüler oder die Schülerin soll dabei nicht in seiner oder ihrer gesamten Biographie zum Thema gemacht werden, sondern die Person wird über das Bildungsprogramm, wie den Lehrplan, vermittelt. Die Lehrkraft soll den SchülerInnen demnach zwar nicht mit Indifferenz zur Person des Schülers oder der Schülerin begegnen, sondern soll den Schulstoff auf die SchülerInnen als Personen und deren Lebenswelt anpassen, gleichsam soll aber nicht dieselbe Intimität zugelassen werden, wie in einem Therapiekontext. Fürsorge wird im pädagogischen Bereich zwar als wichtig erachtet, bedeutet im schulischen Kontext aber vielmehr ein Fördern in spezifischen Bereichen der Bildung und des Verhaltens, weshalb die Beziehung zwischen Lehrperson und SchülerInnen als sachorientiert und nicht als psychotherapeutisch zu beschreiben ist (Baumert & Kunter 2006, S. 472ff.). Die Arbeit mit Menschen, wie Schülerinnen und Schüler, erfordert demzufolge Beziehungsarbeit, die auch mit Gefühlen und Emotionen verbunden ist, um Interaktionen mit ihnen verstehen und nachvollziehen zu können. Auf der anderen Seite erfordern die Strukturen der Professionsrolle aber auch Distanz und damit die Vermeidung von zu starker Betroffenheit und Anteilnahme (Paseka, Schratz & Schrittemser 2011, S. 22).

Bezüglich des Widerspruches von Einheit und Differenz kann gesagt werden, dass auf die individuellen Bedürfnisse der SchülerInnen eingegangen werden soll, zugleich müssen aber die allgemeinen Vorgaben der Institution für alle SchülerInnen im Sinne einer „formalen Gleichbehandlung“ (Terhart 2011, S. 206) beachtet und eingehalten werden. Zudem ist es erwünscht, dass der Lehrer oder die Lehrerin die Interessen und Lebenswelten von einzelnen SchülerInnen in seinem oder ihrem Unterricht berücksichtigt. Zugleich steht die Lehrkraft aber in der Pflicht, den offiziellen und allgemeingültigen Anforderungen, wie zum Beispiel denen des Curriculums, gerecht zu werden (ebd.).

Das LehrerInnenhandeln schließt demnach immer an institutionelle Vorgaben und Entscheidungen an und wird davon in eine vorgegebene Richtung gelenkt (Baumert & Kunter 2006, S. 472), woran sich das Spannungsverhältnis zwischen Organisation und Interaktion erkennen lässt. Als Lehrperson in einer Institution tätig zu sein bedeutet demnach, sich den Regeln und Strukturen dieser und der dazugehörigen Berufsrolle anzupassen. Dies kann Professionellen auf der einen Seite Sicherheit durch Routinen und strukturierte Organisation von bestimmten Tätigkeiten vermitteln (Helsper 1996, S.534f.) Auf der anderen Seite stellt die KlientInnenorientierung in komplexen interaktiven Situationen, auf die situativ zu reagieren ist, eine wichtige Komponente von Professionalität dar (Terhart 2011, S. 206). Strukturen und institutionelle Regeln können dementsprechend auch einschränkend bezüglich des individuellen Handelns und Eingehens auf die SchülerInnen wirken. Andererseits erschaffen Strukturen auch einen strukturierten Rahmen, in dem Handlungen erst ermöglicht werden und verschiedene Methoden erprobt werden können. Sie eröffnen demgemäß trotzdem zu einem gewissen Grad Offenheit und bieten die Gelegenheit, dem eigenen pädagogischen Handeln einen individuellen Ausdruck zu verleihen. Des Weiteren erlaubt es die professionell-pädagogische Handlungslogik ohnehin nicht, Regeln mechanisch auf Situationen zu übertragen, weshalb es einen Spielraum für die Interpretation von Interaktionen und Erprobung von Handlungsmöglichkeit braucht (Paseka, Schratz & Schritteser 2011, S. 17-20) (Schritteser 2013, S. 5).

Darüber hinaus kann als Ziel und Zweck von Bildung die Förderung der Autonomiefähigkeit und die Vermeidung von zukünftigen Problemen mit der autonomen Bewältigung der Lebenspraxis von SchülerInnen genannt werden. Aufgrund der verpflichtenden Teilnahme am Unterricht, der zwar Selbstständigkeit zum Ziel hat, kann es jedoch nur zu

„einer Erziehung zur Autonomie mit Zwang“ (Helsper 1996, S. 535) kommen, woraus sich ein Widerspruch zwischen Autonomie und Heteronomie ableiten lässt. Demnach lässt sich in schulischen Kontexten ein Widerspruch zwischen einerseits der Entwicklung der angestrebten Autonomie der Schülerinnen und Schüler und andererseits die Abhängigkeit von schulischen Zwängen und Regeln, die die SchülerInnen damit zur Autonomie verpflichten, beobachten (ebd.) (Terhart 2011, S. 206).

Angesichts der dargelegten Widersprüche und den dazugehörigen Erwartungen an pädagogisches Handeln ergeben sich zahlreiche komplexe und fordernde Aufgaben für Lehrpersonen, denen professionell begegnet werden muss, indem diese durch die Lehrkraft reflektiert werden und zwischen ihnen vermittelt wird. Grundsätzlich lässt sich aber festhalten, dass der strukturtheoretische Ansatz die Besonderheit von pädagogischen Handeln nachzeichnen kann, womit auch die Komplexität pädagogischer Aufgaben betont wird. Folglich kann gesagt werden, dass der Beruf der Lehrpersonen aufgrund seiner in diesem Kapitel dargelegten Handlungsgrammatik professionalisierungsbedürftig ist.

1.4 Der kompetenzorientierte Bestimmungsansatz

Die skizzierte Struktur pädagogischen Handelns zeigt zahlreiche Herausforderungen für Lehrpersonen auf. Dies lässt wiederum auch die Frage aufkommen, welches Wissen und welche Fähigkeiten benötigt werden, um professionell mit den Herausforderungen des Lehrberufes umgehen zu können (Combe & Kolbe 2008, S. 859). Der kompetenzorientierte Zugang zur pädagogischen Professionalität soll dementsprechend die Frage beantworten, welche Kompetenzen von Lehrpersonen in der Ausbildung erlernt werden sollten, um im Berufsleben professionell handeln zu können und, um die Möglichkeit zu schaffen, diese im Laufe des Berufslebens weiterentwickeln zu können (Nittel 2011, S. 48). Um dem nachzugehen, wird in diesem Kapitel ein von Jürgen Baumert und Mareike Kunter vorgeschlagenes Modell skizziert, das sich mit der professionellen Handlungskompetenz von Lehrpersonen auseinandersetzt und Wissensbestände und daraus abgeleitete Kompetenzen beinhaltet (2006, S. 496).

1.4.1 Praktisches Wissen

Hinsichtlich der professionellen Wissensformen wird generell zwischen theoretischem und praktischem Wissen und Können differenziert. Unter praktischem Wissen wird das durch die Berufserfahrungen gesammelte Wissen verstanden, das sich im spontanen Handlungsvollzug zeigt, aber als implizit zu beschreiben ist. Trotz allem ist diese Wissensform nicht statisch, sondern kann in der Reflexion verändert und weiterentwickelt werden (Baumert & Kunter 2006, S. 483). Ferner wird die praktische Auseinandersetzung mit den Anforderungen des Berufsfeldes für die Entwicklung einer professionellen Identität von Lehrpersonen als sehr bedeutend betrachtet. Lehrkräfte entwickeln demnach durch die Bewältigung von Herausforderungen im Berufsfeld einen Bestand an Handlungsmöglichkeiten und Routinen, die die Basis ihrer professionellen Kompetenzen bilden. In der LehrerInnenausbildung sollen die zukünftigen Lehrpersonen auf die Bewältigung des Berufslebens durch die Aneignung eines Expertenwissens vorbereitet werden und das praktische Wissen durch die dort erlangten wissenschaftlichen Theorien bereichert werden (Oelkers 2010, S. 3f.).

Das Expertenwissen von Lehrkräften stellt sich nach Baumert und Kunter hauptsächlich als theoretisches Wissen dar, aus welchem sich Kompetenzen ableiten lassen, die in der kompetenzorientierten Perspektive auf pädagogische Professionalität von Bedeutung sind und in weiterer Folge basierend auf dem Modell der professionellen Handlungskompetenz von Baumert und Kunter nachgezeichnet werden (2006, S. 483). Generell wird bezüglich der theoretischen Wissenskomponenten professionellen Handelns von Lehrkräften zwischen „allgemeine[m] pädagogische[m] Wissen, Fachwissen, und fachdidaktische[m] Wissen“ (Baumert & Kunter 2006, S. 482) unterschieden, welche sich aber an die Anforderungen des Einzelfalles in der Schulpraxis anpassen lassen (ebd.).

1.4.2 Allgemeines pädagogisches Wissen

Zum allgemeinen und fächerübergreifenden pädagogischen Wissen zählen die Komponenten „erziehungsphilosophisches, bildungstheoretisches, schultheoretisches, bildungssoziologisches und bildungshistorisches Wissen“ (ebd.), die auch als bildungswissenschaftliche Grundlagen bezeichnet werden können. Aus diesem Wissenskomplex wird

die pädagogische Kompetenz der „Unterrichtsführung und Orchestrierung von Lerngelegenheiten“ (ebd.) abgeleitet, die sich vor allem auf eine effektive und effiziente Klassenführung bezieht (Baumert & Kunter 2006, S. 482), um positive Lernvoraussetzungen für die Schülerinnen und Schüler zu schaffen. Die Übergänge zwischen verschiedenen Arbeitsphasen und Methoden im Unterricht sollten dabei situationsadäquat gestaltet, die Aufmerksamkeit gleichmäßig auf alle Schülerinnen und Schüler verteilt, die Arbeitsaufträge und Aufgaben an die Schülerinnen und Schüler abwechslungsreich sein sowie dem Leistungsniveau derselben entsprechen, und es sollte regelmäßig Feedback der Lernfortschritte und erbrachten Beiträge im Unterricht gegeben werden (2011, S. 720).

Die „Herstellung konstruktiv-unterstützender Lernumgebungen“ (Baumert & Kunter 2006, S. 488) wird als bedeutsame Fähigkeit für die Unterrichtsqualität angesehen. Baumert und Kunter betonen dabei die Herausforderung, geduldig und respektvoll mit Fehlern oder Verständnisschwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler umzugehen also auch an das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen. Die Fähigkeit zur Geduld im Kontext einer strikten Strukturierung der Unterrichtszeit wird dabei als besondere fordernd charakterisiert (ebd.). Frey führt diesbezüglich die Kompetenz des Zeitmanagements an, welche die effektive Nutzung der verfügbaren Unterrichtszeit im schulischen Kontext zum Ziel hat (2011, S. 721).

Als letzte allgemeine pädagogische Kompetenz kann die diagnostische erwähnt werden, die sich auf die Fähigkeit bezieht, Urteile über die Schülerinnen und Schüler zu treffen. Ein wichtiger Bestandteil der Leistungsdiagnostik, die jedoch meist fachbezogen ist und deshalb vor allem dem Wissen über Fachdidaktik zuzurechnen ist und in weiterer Folge dargelegt wird, besteht nicht nur in dem Können, Leistungsbeurteilung in spezifischen Kontexten durchzuführen und zu bewerten, sondern auch „[...] Aufgaben und Arbeitsaufträge für den Unterricht auszuwählen, die ein diagnostisches Potential in sich selbst tragen (Baumert & Kunter 2006, S. 489). Außerdem werden Diagnosekompetenzen für den Umgang mit Lernkrisen sowie für die Einschätzung des Kenntnisstandes von SchülerInnen sowie deren individuelle Lernentwicklungen und Lernprozesse als essenziell erachtet (Frey 2011, S.720).

1.4.3 Fachwissen und Fachdidaktisches Wissen

Grundsätzlich gibt es bislang keinen Konsens darüber, um welche Art von Wissen es sich bei Fachwissen und fachdidaktischen Wissen handelt, sowie welches Wissensniveau von Lehrpersonen für welche Schulstufen vorausgesetzt werden sollte (Baumert & Kunter 2006, S. 492). Hinsichtlich des Fachwissens kann allerdings erwartet werden, dass Lehrpersonen die Inhaltsgebiete des zu unterrichtenden Unterrichtsfaches auf einem höheren und akademischeren Niveau beherrschen als es für Schülerinnen und Schüler vorgesehen ist. Dem Beherrschen des Fachwissens werden kognitive Fähigkeiten wie „Wissen abrufen bzw. Fakten kennen, Wissen situativ anwenden sowie auf einer Wissensbasis argumentieren und beweisen“ (Blömeke, Kaiser & Döhrmann 2011, S. 78) zugeordnet (ebd.). Trotz allem konnte herausgefunden werden, dass das fachdidaktische Repertoire unter anderem vom Umfang des erlangten Fachwissens abhängt (Baumert & Kunter 2006, S. 492f.). Am Beispiel des Unterrichtsfaches Mathematik konnte festgestellt werden, dass ein umfassendes Verständnis des Schulstoffes ein größeres Spektrum an Erklärungs- und Repräsentationsmöglichkeiten für Lehrpersonen eröffnet. Trotzdem ist das fachdidaktische Wissen nicht nur vom Fachwissen abhängig, sondern auch von Faktoren, wie beispielsweise der Unterrichtserfahrung. Daraus lässt sich ableiten, dass die fachlichen Kompetenzen nicht die einzige Voraussetzung darstellen, um einen qualitätsreichen Unterricht zu ermöglichen (Baumert & Kunter 2006, S. 492f.). Das Fachwissen stellt sich aber als notwendig für einen verständnisorientierten Unterricht heraus, ist aber keine hinreichende Bedingung für denselben. Vielmehr stellt es die Grundlage für einen fachdidaktischen Handlungsspielraum dar (Baumert & Kunter 2006, S. 496.). Das fachdidaktische Wissen definiert sich darüber hinaus durch curriculare Vorgaben und die Anwendung auf die Unterrichtspraxis, womit es unterrichts- und schülerbezogenes Wissen miteinschließt. Es umfasst dabei unter anderem das Wissen über die fachlichen Inhalte und die dazugehörigen Unterrichtsziele, die der Lehrplan vorsieht (Frey 2011, S. 719). Baumert und Kunter sprechen bezüglich der fachdidaktischen Kompetenzen von:

[dem] Wissen über das didaktische und diagnostische Potential von Aufgaben, Wissen über die kognitiven Anforderungen und impliziten Wissensvoraussetzungen von Aufgaben, ihre didaktische Sequenzierung und die langfristige curriculare Anordnung von Stoffen, Wissen über Schülervorstellungen (Fehlkonzeptionen, typische Fehler, Strategien) und Diagnostik von

Schülerwissen und Verständnisprozessen, Wissen über multiple Repräsentations- und Erklärungsmöglichkeiten. (2006, S. 495)

Fachdidaktisches Wissen wird demnach auf die Unterrichtssituation bezogen und schließt die Planung von Unterricht auf der Grundlage der curricularen Vorgaben ein. Überdies sind Analyse- und Diagnosefähigkeiten bei den fachdidaktischen Kompetenzen von Bedeutung, die das Interpretieren und Bewerten der SchülerInnenleistungen umfassen, mit dem Ziel, adäquate Rückmeldungen an die SchülerInnen zu geben (Blömeke, Kaiser & Döhrmann 2011, S.79).

Generell lässt sich sagen, dass das pädagogische, das fachliche und das fachdidaktische Wissen bedeutende Wissensbestandteile im Modell von Baumert und Kunter der professionellen Handlungskompetenz von Lehrpersonen ausmachen. Das Verhältnis der allgemeinen und den das Unterrichtsfach betreffenden Wissensbeständen zueinander ist jedoch nicht geklärt (ebd., S. 496).

1.4.4 Interpretative Kompetenzen

Die dargelegten Kompetenz- und Wissensanforderungen für die LehrerInnenbildung beziehen sich hauptsächlich auf kognitive Fähigkeiten. Schrittmesser fügt jedoch noch eine kreative beziehungsweise eine intuitive Komponente als wichtigen Bestandteil für professionelles Handeln im pädagogischen Bereich hinzu. Da die Struktur von pädagogischem Handeln als nicht-standardisierbar beschrieben wurde und deshalb theoretisches Wissen nicht direkt auf Situationen übertragbar ist, wird der Kompetenz des Fallverstehens ebenfalls eine bedeutende Rolle eingeräumt, um pädagogisch handlungsfähig zu sein. Demgemäß werden interpretative Kompetenzen benötigt, die es ermöglichen, Interaktionen zu verstehen und einordnen zu können, sowie zwischen den Zeilen zu lesen und unterschiedliche Deutungsmöglichkeiten wahrzunehmen. Diese Kompetenz beinhaltet aber weniger kognitive sondern vielmehr intuitive und kreative Wissensdimensionen sowie hermeneutisches Feingefühl und zeigt sich bei der Auslegung von Situationen im schulischen Kontext. Schrittmesser schlägt vor, diese Aspekte der Fähigkeit des Fallverstehens durch die Interpretation von Unterrichtsszenen oder durch den Einbezug von kreativen Kunstformen, wie literarische Texte oder durch Methoden der bildenden Künste, in der Ausbildung zu trainieren. Professionelle Handlungskompetenz umfasst demzufolge

nicht nur kognitive, sondern auch intuitive und emotionale Wissensdimensionen (2013, S. 8ff.).

1.4.5 Werthaltung und Überzeugungen

Ferner wird im Kompetenzmodell von Baumert und Kunter zwischen Wissen und Können auf der einen Seite und Werthaltungen und Überzeugungen auf der anderen Seite unterschieden. Werthaltungen und Überzeugungen stellen sich dabei als implizite Theorien über Lehren und Lernen und deren Ziele dar und müssen nicht argumentativ begründbar sein, sondern sind vielmehr persönliche Haltungen und Überzeugungen, die, ebenso wie das theoretische Wissen und das praktische Wissen, die Interpretation, Schlussfolgerungen und Erwartungen von Unterrichtsprozessen und das professionelle Handeln insgesamt beeinflussen (Baumert & Kunter 2006, S. 496ff.). Dementsprechend sollten sich LehrerInnen auch mit den persönlichen Einstellungen und den daraus hervorgehenden eigenen pädagogischen Tun reflexiv auseinandersetzen (Nittel 2011, S. 42). Oelkers nimmt an, dass sich das Wissen und Können von Lehrkräften und ihre beruflichen Erfahrungen mit den persönlichen Überzeugungen verbinden sowie auf die institutionellen Verhältnisse angepasst werden (2010, S. 5).

1.4.6 Psychologische Funktionsfähigkeit

Zuletzt gehen Baumert und Kunter in ihrem Kompetenzmodell auf die Bedeutung der psychologischen Funktionsfähigkeit der handelnden Lehrpersonen ein. Dazu wird zum einen das Konzept der Selbstwirksamkeit als bedeutend gesehen, worunter die Überzeugung verstanden wird, sich selbst als fähig und kompetent wahrzunehmen, ein festgelegtes Ziel zu erreichen. Es wurde dazu gezeigt, dass Lehrkräfte, die über Selbstwirksamkeitserfahrungen verfügen, Enthusiasmus und Motivation für den Unterricht zeigen, tendenziell länger im Beruf verbleiben und mit Berufsstress besser umgehen können. Enthusiasmus und Engagement der Lehrperson gelten bei Baumert und Kunter ebenfalls als professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen, da diese zur Förderung der Lernmotivation von SchülerInnen und der Qualität der Klassenführung beiträgt (2006, S. 504). Zum anderen wird die Wichtigkeit des „verantwortungsvolle[n] Umgang[s] mit den eigenen persönlichen Ressourcen“ (2006, S. 504) betont, welche auch als Selbstregulation

bezeichnet wird. Das Ausbalancieren des Spannungsverhältnisses zwischen hohem Berufsengagement und Distanzierungsfähigkeit wird dabei als besonders bedeutend für die psychologische Funktionsfähigkeit erachtet und damit auch als günstig für die Förderung der Professionalität von Lehrpersonen (ebd.).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass sich zwar einige bedeutende Wissens- und Fähigkeitsanforderungen, um pädagogische Professionalität zu gewährleisten, im kompetenzorientierten Konzept finden lassen. Allerdings lassen sich auch noch einige Uneindeutigkeiten und ungeklärte Fragestellungen feststellen. Bei den Begriffsdefinitionen von Kompetenz, Fertigkeiten, Standards oder Qualifikation lässt sich bisweilen keine Einigkeit finden. Weiters ergibt sich die ungeklärte Frage, welche Relevanz den verschiedenen Kompetenzen zugesprochen werden soll. Des Weiteren stellen sich nicht alle Kompetenzen als gänzlich messbar dar, da es sich besonders bei den interpretativen und fallverstehenden Kompetenzen als schwierig erweist, diese stringent zu erfassen (Frey 2011, S. 733). Die Frage, wie diese am ehesten produktiv zusammenwirken, ist demnach noch nicht geklärt (Schrittesser 2013, S. 7). Zudem gibt es noch wenige Erkenntnisse darüber, ob und wie die in der Ausbildung erworbenen Kompetenzen im praktischen Feld umgesetzt werden. Demzufolge bedarf es nach Frey einer umfangreichen theoretischen Fundierung von Standards und Kompetenzen zum professionellen LehrerInnenhandeln, empirische Studien sowie evaluative Kriterien, um weiterreichende Erkenntnisse über die Kompetenzen von Lehrpersonen zu erlangen und diese empirisch erfassen zu können (Frey 2011, S. 733).

1.5 Resümee

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die dargelegten Konzepte zur pädagogischen Professionalität verschiedene normative Vorstellungen darüber aufweisen, welche Kriterien für eine pädagogische Professionalität festgelegt werden sollen. Ihre Perspektiven berühren einander an manchen Stellen kaum, aber überschneiden sich auch zum Teil und ergänzen sich dadurch gegenseitig, um ein übergeordnetes Bild von pädagogischer Professionalität zeichnen zu können (Terhart 2011, S. 216). Dementsprechend lässt sich sagen, dass Lehrpersonen aufgrund ihrer beruflichen Handlungsstruktur komplexen und

herausfordernde beruflichen Aufgaben gegenüberstehen und sie daher eine anspruchsvolle Ausbildungsphase, eine ausführliche „berufliche Einsozialisation“ (Terhart 2011, S. 215) sowie verschiedene Kompetenzen benötigen, um diese Aufgaben erfolgreich bewältigen zu können. Darüber hinaus betont der Begriff Professionalisierung die prozessuale Dimension von Professionalität und betont dabei die Bedeutung der Weiterentwicklung von Wissen, Fähigkeiten und Haltungen, damit Professionalität im Beruf kontinuierlich gewährleistet werden kann. Im nächsten Kapitel wird deshalb ein weiteres Konzept zur Professionalität von Lehrpersonen erläutert, welches eine berufsbiographische Perspektive einnimmt und demzufolge auch die Weiterentwicklung der professionellen Kompetenzen in den Blick nimmt, indem davon ausgegangen wird, dass sich Professionalisierung durch biographische Entwicklung ergibt (Kosinar & Laros 2020, S. 255-256). Dabei wird angenommen, dass verschiedene biographische Phasen unterschiedliche Herausforderungen für Lehrpersonen mit sich bringen, weshalb Professionalität auch als ein kontinuierlicher und sich-wandelnder Prozess aufgefasst wird, der die Bereitschaft verlangt, sich je nach Berufsphase, neuen Herausforderungen zu stellen und sich dabei immer wieder Wissen und Können anzueignen, um im Laufe des Berufes professionell arbeiten zu können (Albisser 2009, S. 104). Des Weiteren kann der berufsbiographische Professionalisierungsansatz für diese Arbeit als besonders relevant bezeichnet werden, da die Professionalisierung in der Berufseinstiegsphase beziehungsweise in der Induktionsphase im ersten Berufsjahr mit dieser Arbeit genauer in den Blick genommen wird.

2 DER BERUFSBIOGRAPHISCHE BESTIMMUNGSANSATZ

Baumert und Kunter gehen in ihrem Kompetenzmodell davon aus, dass die jeweilige berufsbiographische Phase einen Einfluss auf die Kompetenzentwicklung und damit auf die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen hat. Demzufolge appellieren sie für den Einbezug der beruflichen Biographie in die Erforschung der Kompetenzentwicklung von Lehrkräften, um bestimmen zu können, wie der Kompetenzerwerb aufgrund der jeweiligen Berufsphase variiert (2006, S. 503ff.). Die Ausbildung liefert zwar den Grundstein für den Einstieg in den Lehrberuf in Form von Wissen und Fähigkeiten. Allerdings ist die Weiterentwicklung von Kompetenzen notwendig, um sich später im Beruf zurechtzufinden (Keller-Schneider & Hericks 2017, S. 302). Folglich kommt der berufsbiographischen Perspektive für die Beschreibung von pädagogischer Professionalität besondere Bedeutung zu. Terhart nimmt darüber hinaus an, dass der berufsbiographische Bestimmungsansatz eine Verbindung zwischen dem struktur- und kompetenzorientierten Ansatz schafft, weil in beiden die kontinuierliche Weiterentwicklung von Professionalität im pädagogischen Bereich als relevant erachtet, jedoch nicht im Detail erläutert wird, wozu der berufsbiographische Ansatz seines Erachtens nach eine Ergänzung und Verbindung liefert (2011, S. 208).

Zuerst wird pädagogische Professionalität in der berufsbiographischen Perspektive als „berufsbiographisches Entwicklungsproblem“ (Terhart 2011, S. 208) verstanden, welches über die gesamte Berufslaufbahn präsent ist. „Professionalität kann und soll sich demnach berufsbiographisch entwickeln“ (ebd.), da sich ein Weiterlernen kontinuierlich im Laufe der Berufsbiographie vollzieht. Lehrer oder Lehrerin zu werden und zu bleiben stellt sich demnach als „ein komplexer, krisenhafter und individueller Entwicklungsprozess“ (Keller-Schneider 2009, S. 108) dar (ebd.). Die professionelle Entwicklung verläuft des Weiteren nicht immer linear, sondern ist durch Brüche und Schwierigkeiten gekennzeichnet. Gewisse Themen oder Aufgaben können beispielsweise aufgrund individueller Faktoren wie Lebensumstände und oder aufgrund des Befindens in einer bestimmten Berufsphase besonders herausfordernd sein. Der berufsbiographische Ansatz bringt demzufolge „eine stärker individualisierte, breiter kontextuierte, und zugleich lebensgeschichtlich-dynamische Sichtweise in die Vorstellung von Lehrer[Innen]professionalität hinein“ (Keller-Schneider 2009, S. 108). Infolgedessen stellt die Entwicklung beziehungsweise

die Weiterentwicklung von Kompetenzen und der professionellen Identität im Laufe der Berufsbiographie die Kernthematik dieses Professionalisierungsansatzes dar. Die bedeutenden Forschungsthemen sind dabei die „langfristige Kompetenzentwicklung, Weiterbildungserfahrungen, Karrieremuster, kritische Lebensereignisse und ihre beruflichen Folgen, aber auch Belastungserfahrung und Belastungsbewältigung“ (Keller-Schneider 2009, S. 108), die die Prozesse in der Berufsbiographie von Lehrpersonen kennzeichnen. Im berufsbiographischen Bestimmungsansatz gilt es außerdem Fragen zu klären, wie etwa, was unter einer gelingenden oder nicht-gelingenden beruflichen Entwicklung verstanden wird oder welche Voraussetzungen für eine berufliche Weiterentwicklung von Bedeutung sind (Terhart 2011, S. 208)

Die berufsbiographische Forschung konzentriert sich demnach unter anderem auf die Erfahrungen von Lehrpersonen mit der Bewältigung von Herausforderungen, die sich in ihrer Berufsbiographie ergeben. Des Weiteren wird davon ausgegangen, dass Lehrpersonen im Laufe ihrer Berufslaufbahn immer wieder Schwierigkeiten oder Problemen begegnen, die es zu lösen gilt. Sie treffen dabei auf Anforderungen, zu deren Bearbeitung es ihnen an Wissen oder Können mangelt. Wenn es also in einer beruflichen Situation zu einem Wegfall der Handlungssicherheit und der Routinen kommt, kann dies eine Krisenerfahrung auslösen. Idealerweise verursacht solch eine Krise dann eine Lernmotivation, sich fehlendes Wissen oder Fähigkeiten für die Lösung der Krise oder der Bewältigung der Herausforderung anzueignen. Dies geschieht nach Kosinar und Laros dann, wenn das Bearbeitungsproblem der beruflichen Anforderung ins Bewusstsein gebracht wird, damit es darauffolgend benannt und konkretisiert werden kann, um letztlich Lösungsstrategien zu ermitteln und Lernprozesse auszulösen, in denen Handlungsmöglichkeiten erprobt werden (2020, S. 257f.).

Pädagogische Professionalität ergibt sich demzufolge unter anderem durch biographische Entwicklung, indem Entwicklungsaufgaben, die das Berufsleben mit sich bringt, gelöst werden, wodurch es dann zu einer Weiterentwicklung der Fähigkeiten und des professionellen Selbstbewusstseins kommt. In der beruflichen Entwicklung spielen Bewältigungsprozesse eine bedeutende Rolle, wie die Bewältigung beziehungsweise der Umgang mit Stress. Die Bewältigungsstrategien hängen dabei von dem individuellen Umgang mit Herausforderungen und den persönlichen Ressourcen und Dispositionen ab (Albisser

2009, S. 104). Keller-Schneider und Hericks bringen in diesem Kontext die transaktionale Stresstheorie von Lazarus (Lazarus & Folkman 1984) ein, in der die individuellen Ressourcen einer Person als Voraussetzung gesehen werden, wie berufliche Anforderungen wahrgenommen und bewertet werden. Dazu gehören Persönlichkeitseigenschaften und Emotionen (Keller-Schneider 2020, S. 66f.) sowie Wissen, Können, Werte und Überzeugungen, oder Selbstregulationsfähigkeiten (Keller-Schneider & Hericks 2017, S. 308), die bereits im Kapitel über den kompetenzorientierten Zugang zur pädagogischen Professionalität erläutert wurden (siehe Kap. 1.4). Jedoch wurde der starke Fokus auf die individuellen Faktoren im Umgang mit beruflichen Anforderungen und Stress auch kritisiert, da auch institutionelle Faktoren, wie beispielsweise die Bedingungen am Schulstandort, in die Analyse von Bewältigungsprozessen miteinbezogen werden sollten (Wesselborg 2016, S. 3).

Die Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen bringen zudem Beanspruchung und Belastungen mit sich, die oft mit dem Risiko eines Ressourcenverlusts in Zusammenhang gebracht werden, weshalb die Auseinandersetzung mit Anforderungen oft als negativ angesehen wird. Die erfolgreiche Bewältigung von neuen Herausforderungen und das Erreichen eigener beruflicher Ziele können aber auch eine Stärkung der individuellen Ressourcen bedingen. Ob es zum Verlust oder einer Stärkung von Ressourcen kommt, hängt dabei unter anderem mit den subjektiven Einstellungen und Überzeugungen zusammen, die die Interpretation von Anforderungen beeinflussen (Keller-Schneider 2020, S. 70). Aufgrund der individuellen Ressourcen wird eine berufliche Anforderung dementsprechend entweder als Herausforderung angesehen und folglich in einer ausführlichen Beschäftigung bewältigt, oder aber die Anforderung wird vermieden, weil sie als nicht bedeutsam genug oder als unmöglich zu bewältigen bewertet wird. Nach der transaktionalen Stresstheorie fördern nur die als Herausforderung wahrgenommenen Anforderungen und deren intensive Bearbeitung die Professionalisierung von Lehrkräften. Zudem wird Professionalisierung vorzugsweise dann forciert, wenn mit der Bearbeitung von Aufgaben Selbstwirksamkeitserfahrungen sowie eine Kompetenzzunahme einhergehen (Keller-Schneider & Hericks 2017, S. 308). Im Zusammenhang mit der Förderung von Professionalisierung wird außerdem die richtige Balance zwischen „ressourcenzehrenden und ressourcenaufbauenden Kräften“ gesprochen (Keller-Schneider & Hericks 2017, S.307f.). Dementsprechend ist es von Bedeutung, die individuellen Ansprüche und die

eigenen Ressourcen gründlich miteinander abzuwägen und so zu regulieren, dass die körperliche und psychische Funktionsfähigkeit erhalten bleibt (Keller-Schneider 2020, S. 66).

Die Beschäftigung mit beruflichen Anforderungen kann demnach die Professionalisierung von LehrerInnen fördern (Keller-Schneider 2017, S. 302). In der Auseinandersetzung mit Herausforderungen wird aber nicht nur Wissen stetig aufgebaut, sondern bestehendes Wissen wird mit neuen Erfahrungen und Erkenntnissen verknüpft, wodurch sich kontinuierlich ein neues, transformiertes Wissen und Können ergibt. Insbesondere BerufsanfängerInnen passen ihr zu Beginn vermehrt durch die Ausbildung geordnetes Wissen im Laufe der Zeit an bestimmte Erfordernisse von beruflichen Situationen an und entwickeln es damit weiter beziehungsweise transformieren es (Keller-Schneider & Hericks 2017, S.307f.).

3 DER BERUFSEINSTIEG VON LEHRPERSONEN

Im berufsbiographischen Bestimmungsansatz zur pädagogischen Professionalität wird also angenommen, dass für bestimmte Berufsphasen charakteristische Entwicklungsaufgaben zu bewältigen sind, die zudem gewisse Kompetenzen voraussetzen (Albisser 2009, S. 104). In diesem Kapitel wird, auch in Bezug auf die Fragestellung dieser Masterarbeit, insbesondere die berufsbiographische Phase des Berufseinstiegs von Lehrpersonen in dieser Hinsicht näher beleuchtet. In diesem Zusammenhang werden die Anforderungen und Herausforderungen für BerufseinsteigerInnen dargelegt, um die theoretischen Grundlagen für die Untersuchung des Berufseinstiegs von Lehrpersonen und insbesondere der Induktionsphase als struktureller Teil des Berufseinstiegs im empirischen Teil zu legen.

3.1 Die Berufseinstiegsphase in der Berufsbiographie von Lehrpersonen

Grundsätzlich beginnt die Berufseinstiegsphase mit dem Eintritt in das Berufsleben als Lehrkraft und setzt eine absolvierte LehrerInnenausbildung voraus. Das Ende des Berufseinstiegs wird dann mit dem „subjektiv wahrgenommene[n] Ankommen im Beruf“ (Keller-Schneider 2020, S. 65) markiert (ebd.). Die Berufseinstiegsphase stellt sich dabei als entscheidender berufsbiographischer Abschnitt in der Entwicklung einer professionellen Berufsrolle dar. Zuerst findet in dieser eine „[...] Umsozialisation vom Kontext der Hochschule in den Kontext des Lehrer[Innen]berufs bzw. der Schule [...]“ (Terhart 2011, S. 434) statt, weshalb in der Berufseinstiegsphase die berufliche Sozialisation eine bedeutende Rolle spielt (ebd.). Mit dem Berufseinstieg wird außerdem ein Positionswechsel vollzogen, da die BerufseinsteigerInnen nun nicht mehr als PraktikantInnen sondern als vollwertige Lehrkräfte in der Organisation Schule eigenverantwortlich tätig sind und auch deren Ordnung und Leitfaden vertreten (Paseka 2008, S. 245). Der Rollenwechsel von einer Studentin beziehungsweise einem Studenten zu einer Lehrperson stellt aber oft eine Herausforderung für BerufseinsteigerInnen dar (Schneider 2021, S. 187). Die fertigen Lehrpersonen treten nämlich mit ihren individuellen Erfahrungen und Überzeugungen in ein bestimmtes System ein, das diese aber möglicherweise auch irritiert. Folglich sind die BerufsanfängerInnen gefordert, ihre Überzeugungen mit den Erfordernissen der Praxis

und den Erwartungen der spezifischen Schule abzustimmen und dann zu transformieren. Beispielsweise müssen sie für sich feststellen, welche Qualitätsmerkmale sie für ihren Unterricht festsetzen, an denen sie sich in der Planung und Durchführung ihres Unterrichts orientieren. Diese individuellen Ansprüche an den eigenen Unterricht gilt es aber darauffolgend mit den Bedingungen des spezifischen Schulstandortes zu vereinbaren. Die Organisation Schule schreibt dabei jedoch keine festen Strukturen vor, die direkt in gewisse Arbeitsschritte umgewandelt werden können oder müssen. Vielmehr lassen schulische Strukturen Handlungsspielräume zu und fordern von den darin tätigen Lehrkräften, ihre Handlungsentscheidungen konstant neu zu legitimieren und auszuhandeln (Paseka 2008, S. 245).

Berufseinsteigende finden sich demnach in einem neuen sozialen Umfeld wieder, in der die StudienkollegInnen durch das LehrerInnenkollegium ersetzt wurden. Sie sind demzufolge gefordert, neue soziale Ressourcen im Kollegium zu erschließen und als gleichberechtigtes Mitglied darin anerkannt zu werden (Keller-Schneider 2020, S. 66). Außerdem gehen BerufsanfängerInnen mit dem Eintritt in die Schule gleich mehrere Beziehungen ein: mit ihren SchülerInnen, den eben genannten KollegInnen, den Eltern sowie der Schulleitung. Das LehrerInnenhandeln wird demnach ständig von zwischenmenschlichen Beziehungen und den Interaktionen mit den genannten Personengruppen geprägt. Die SchülerInnen spielen allerdings im Zusammenhang mit der Berufszufriedenheit und der Herausbildung einer beruflichen Identität die bedeutendste Rolle, da die Arbeit mit ihnen im Unterricht die Kernaufgabe von Lehrpersonen darstellt (Paseka 2008, S. 249). Die Berufszufriedenheit wird außerdem als sehr bedeutend für die Förderung von Professionalisierungsprozessen gesehen (Schneider 2021, S. 183). Gleichzeitig wird die Arbeit mit den SchülerInnen aber auch als sehr herausfordernd beschrieben (2008, S. 249), auf die in späterer Folge noch genauer eingegangen wird (siehe Kap. 3.2).

Die Beziehung zu den KollegInnen kann sich als sehr fordernd für viele Berufseinsteigende herausstellen. Als Herausforderung kann dabei die bereits erwähnte zu erreichende Anerkennung als gleichwertiges Mitglied im Kollegium genannt werden. Zudem können Uneinigheiten bezüglich der Vorstellungen von Unterricht oder von Organisation zur Belastung werden, die sich zum Beispiel aufgrund von Altersunterschieden ergeben können,

da verschiedene Generationen tendenziell unterschiedliche Erfahrungen und Einstellungen sowie mehr oder weniger Berufserfahrung mitbringen. JunglehrerInnen müssen sich deshalb erst Autorität in der Organisation Schule verschaffen. Überdies kann das Verhalten der Eltern sehr unterschiedlich ausfallen, wodurch sich stark variierende Beziehungsdynamiken mit den Eltern ergeben können. Die Elternarbeit kann dadurch als sehr verschieden herausfordernd erlebt werden. Ferner wird eine gute Beziehung zur Schulleitung insbesondere für die berufliche Zukunft als bedeutend erachtet, da diese über den weiteren Verbleib an der Schule entscheidet. Zudem wird sie speziell für Organisations- und Verwaltungsangelegenheiten oder das Umsetzen von Vorschriften als relevant erachtet (2008, S. 250f.). Zuletzt soll noch erwähnt werden, dass die genannten Beziehungen im System Schule nicht als getrennt zueinander aufgefasst werden können, denn diese wirken vielmehr zusammen und formen ein Beziehungsfeld in der Organisation Schule, in dem sich Lehrpersonen stets einbringen und positionieren müssen, wodurch sie die Organisation gleichsam mitgestalten. Grundsätzlich lässt sich also sagen, dass die Einsozialisation in die Organisation Schule, unter der das Sich-Einstellen auf die genannten Beziehungsdynamiken und auf die zugehörige Organisationskultur, wie Regeln und Normen einer bestimmten Schule, verstanden wird, eine Herausforderung im Berufseinstieg von Lehrpersonen darstellt (Paseka 2008, S. 250ff.).

Wie bereits im Kapitel zum berufsbiographischen Bestimmungsansatz erläutert, gilt der Berufseinstieg als eigenständige Phase in der Berufsbiographie von Lehrkräften, in der es zahlreiche Entwicklungsaufgaben zu bewältigen gilt und woraus sich spezifische Bedürfnisse von BerufseinsteigerInnen ergeben (Keller-Schneider & Hericks 2017, S. 306). Die spezifischen Aufgaben und Anforderungen entstehen dabei aus dem schulischen Kontext sowie aus der individuellen Situation. Die Art und Weise der Herangehensweise an die Entwicklungsaufgaben hängt auch von individuellen Ressourcen und Dispositionen ab, wie beispielsweise der Persönlichkeit, der Kompetenzen, der Überzeugungen sowie der psychische Funktionsfähigkeit. Für die Weiterentwicklung der professionellen Identität ist es demzufolge von Bedeutung, wie praktische Erfahrungen und der Umgang mit Herausforderungen von Lehrpersonen verarbeitet werden und ob es dadurch zu einem Aufbau und einer Weiterentwicklung an Kompetenzen kommt (Terhart 2011, S. 434). Der Anspruch der Weiterentwicklung geht aber auch meist mit Belastungserfahrungen

einher (Keller-Schneider & Hericks 2017, S. 302 ff.), da sich die intensive Auseinandersetzung und Bewältigung der Entwicklungsaufgaben und das Sammeln von Erfahrungen im beruflichen Bereich als aktiver Prozess darstellt, der die persönlichen Kräfte stark beansprucht. Gleichzeitig treibt er dabei auch Professionalisierung voran, weshalb es essenziell ist, wie mit den Belastungen und den eigenen Ressourcen umgegangen wird, um Professionalisierung auch tatsächlich fördern zu können (Keller-Schneider 2020, S. 66). Dazu muss einbezogen werden, ob Anforderungen vermieden werden oder man sich darauf einlässt (Kosinar & Laros 2020, S. 266).

Darüber hinaus kann die absolvierte LehrerInnenausbildung und das dadurch angeeignete Wissen in der Bewältigung der Anforderungen im Berufseinstieg nur bedingt angewandt werden, da die Ausbildung nicht direkt auf die Realität des Lehrberufes vorbereiten kann. Somit entsteht eine Krisenerfahrung, in der BerufsanfängerInnen erkennen, dass ein Weiterlernen und eine Weiterentwicklung ihrer Fähigkeiten essenziell ist, um im Beruf anzukommen (Keller-Schneider & Hericks 2017, S. 302). Anfangsschwierigkeiten werden bei Keller-Schneider und Hericks aber nicht als Defizit gesehen, sondern stellen für sie vielmehr ein charakteristisches Merkmal des Übergangs von der Ausbildung in den Beruf dar (2017, S. 306). Die Kompetenzen und das Wissen, welche man sich in der Ausbildung angeeignet hat, werden nämlich erst durch das tatsächliche Unterrichten gefestigt und weiterentwickelt (Oelkers 2010, S. 6), wobei die Berufseinstiegsphase die ersten eigenständigen Erfahrungen damit umfasst.

Der Berufseinstieg kann daher als ein „einmalige[r] Schritt im beruflichen Werdegang“ (Keller-Schneider & Hericks 2017, S. 302) betrachtet werden, in dem BerufsanfängerInnen erstmals mit der alleinigen Verantwortung ausgestattet werden, die Bildungsprozesse von Schülerinnen und Schülern kontinuierlich zu begleiten und zu fördern. Einerseits kann die nun eigenverantwortliche Tätigkeit und die Tatsache als vollwertige Lehrperson arbeiten zu können Stolz und Freude auslösen (Schneider 2021, S. 187). Andererseits fanden Kosinar und Laros heraus, dass die Autonomie, die im Berufseinstieg plötzlich vorhanden ist, von einigen Lehrpersonen als große Herausforderung wahrgenommen wird, der Verantwortung auch gerecht zu werden (2020, S. 261). Paseka betont zusätzlich, dass von JunglehrerInnen oft erwartet wird, mit Eintritt in den Beruf die volle Verantwortung für ihre Schülerinnen und Schüler zu übernehmen, und sie werden meist gleich zu

Beginn mit einer Vielzahl an Aufgaben betraut, die selbstständig zu erledigen sind (2008, S. 253). Dadurch kann aber auch ein „Gefühl des Allein-gelassen-Werdens“ (Schneider 2021, S. 183) bei BerufsanfängerInnen entstehen, welches in weiterer Folge Stress- und Belastungserfahrungen begünstigt. Schneider fügt diesbezüglich hinzu, dass sich BerufsanfängerInnen besonders bei administrativen Aufgaben häufig alleine gelassen fühlen. Dazu kommt, dass Tätigkeiten, die die Organisation des Schulalltags betreffen in der Ausbildung oder in den Praktika meist kaum thematisiert werden (ebd.). Junglehrpersonen werden demnach im Unterschied zu den Studierenden in Praktika mit einer Erweiterung und einer größeren Bandbreite an komplexen beruflichen Anforderungen konfrontiert. Dementsprechend ergeben sich für Berufseinsteigende zahlreiche neue Aufgaben, die gleichzeitig zu bewältigen sind als auch einer intensiven Beschäftigung bedürfen (Keller-Schneider & Hericks 2017, S. 302). Die eigenverantwortliche Tätigkeit im Berufseinstieg geht demnach zwar oftmals mit Freude und Zufriedenheit, aber auch mit Zweifeln an den eigenen Fähigkeiten und der Qualität der eigenen Leistung aufgrund der dazugehörigen Anfangsschwierigkeiten im Umgang mit den beruflichen Anforderungen einher (Keller-Schneider 2020, S. 66).

Ferner fehlt im Berufseinstieg oft Feedback, das in der Ausbildung von PraxisbetreuerInnen in den Praktika übernommen wurde, weshalb BerufsanfängerInnen gefordert sind, ihre Leistungen und Handlungen eigenständig zu bewerten und Leistungsziele und Qualitätsmaßstäbe für sich selbst zu wählen. Besonders in der Findung der Berufsrolle, der Abstimmung der persönlichen Ansprüche mit den persönlichen Ressourcen und in der Analyse der ausgeführten Handlungen spielt die im Zusammenhang von pädagogischer Professionalität bereits erwähnte Reflexion eine maßgebliche Rolle (Keller-Schneider 2020, S. 66).

Über das eigenverantwortliche Bearbeiten der Berufsanforderungen hinaus beginnt im Berufseinstieg die Weiterbildungsphase. Die Weiterbildung im Berufseinstieg soll dabei die Funktion übernehmen, bei der Lösung der zahlreichen Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg Unterstützung in Form von zusätzlichem Wissen zu liefern, um in weiterer Folge den Verbleib im Beruf wahrscheinlicher zu machen sowie um die Professionalisierung zu forcieren (Keller-Schneider & Hericks 2017, S. 304). Die Induktionsphase in

Österreich, die im vierten Kapitel zum Thema gemacht wird, sieht dabei ein verpflichtendes Berufseinführungsprogramm in Form von Fortbildungskursen sowie ein Mentoring in der Praxis vor, welche BerufsanfängerInnen im ersten Berufsjahr bei den zahlreichen Aufgaben unterstützen sollen, die basierend auf empirischen Untersuchungen, nun näher beschrieben werden.

3.2 Forschungsergebnisse zu den Herausforderungen des Berufseinstiegs

Um die Entwicklungsaufgaben von Berufseinsteigenden zu konkretisieren, werden hiermit Forschungsergebnisse diesbezüglich dargelegt. In diesem Zusammenhang wird auf zwei Studien, von Manuela Keller-Schneider und Uwe Hericks sowie von Stefan Albisser, eingegangen. Dazu muss allerdings gesagt werden, dass individuelle Faktoren sowie kontextuelle Faktoren die Wahrnehmung und Beschäftigung mit berufsphasenspezifischen Anforderungen von Lehrkräften beeinflussen und es wurde deshalb versucht, diese in die Untersuchung derselben einzubeziehen (Keller-Schneider & Hericks 2017, S. 306). Die individuellen Faktoren beziehen sich dabei auf die bereits erwähnten persönlichen Ressourcen, wie Vorerfahrungen im schulischen Kontext und die Verarbeitung derselben, Wissen über das Fach und die dazugehörige Fachdidaktik und über allgemein-pädagogische Studien, bereits angeeignete didaktische Handlungsmuster, Strategien im Umgang mit den Herausforderungen und Ungewissheiten pädagogischer Prozesse sowie auch individuelle Dispositionen, wie die psychische Funktionsfähigkeit. Die kontextuellen Faktoren hingegen betreffen das spezifische Arbeitsumfeld, in dem sich BerufsanfängerInnen befinden. Dabei wurden Aspekte, wie das pädagogische Leitbild der Schule, die Schulleitung sowie Standards und Erwartungen von Seiten des Schulstandortes sowie die Beziehung zum Kollegium als auch Aspekte, die die Eigenschaften der SchülerInnen betreffen, wie beispielsweise „die Vorerfahrungen und Vorwissen, Motivation und schulische Zielorientierung“ (Albisser 2009, S. 104) derer einbezogen. Zusätzlich werden die Ansprüche und die Zielvorstellungen der Lehrpersonen an sich selbst ebenfalls zu den kontextuellen Faktoren gezählt, da diese von den Bedingungen des Arbeitsplatzes und der Schülerinnen und Schüler abhängen (ebd.).

Keller-Schneider und Hericks fanden heraus, dass sich Lehrpersonen am intensivsten mit der „adressatenbezogenen Vermittlung“ (2017, S. 311) auseinandersetzen, die „[...] die individuelle Passung des Unterrichts sowie die Wahrnehmung und die Förderung der Schülerinnen und Schüler in ihren Lernprozessen [...] (ebd.) betreffen. Es konnte also festgestellt werden, dass die *adressatenbezogene Vermittlung* die größte Herausforderung für BerufsanfängerInnen darstellt (Keller-Schneider 2020, S. 69), da bei dieser Aufgabe oftmals eine intensive Auseinandersetzung stattfindet, jedoch wird die Bewältigung dieser oftmals als nicht besonders gut gelungen eingeschätzt (Keller-Schneider & Hericks 2017, S. 312). Auch Stefan Albisser fand heraus, dass Lehrkräfte im Berufseinstieg die „unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und [die] daraus resultierende[] didaktische[] Aufgabenstellung“ (2009, S. 105) tendenziell am stärksten belasten (ebd.). Auch Prenzel et al. identifizierten in ihrer Evaluation des Berufseinstiegs von Lehrpersonen in Österreich die unterschiedlichen Leistungslevels der Schülerinnen und Schüler als größte Belastung. Des Weiteren wurden Probleme mit der Disziplin in Bezug auf den Bereich der Klassenführung als besondere Herausforderung ausgewiesen (2021, S. 79).

Als weitere Herausforderungen, die eine intensive Auseinandersetzung verlangen und damit eine erhöhte Beanspruchung für die BerufseinsteigerInnen bedeuten, können der *Aufbau einer förderlichen Lern- und Klassenkultur*, die *Elternarbeit*, der *Umgang mit Belastungen* und das *Erfüllen der eigenen Ansprüche* genannt werden (Keller-Schneider 2009, S. 109). Überdies wurde festgestellt, dass die *Etablierung einer förderlichen Lernkultur in der Klasse* und die *Begleitung von Lernprozessen über einen längeren Zeitraum* herausfordernde Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen darstellen. Zudem wird das *Erfüllen der eigenen Vorstellungen* oftmals als fordernd erlebt, da häufig hohe Ansprüche gestellt werden, die aber mit den individuellen Selbstregulationsfähigkeiten und der eigenen Belastungstoleranz abgestimmt werden müssen (2009, S. 109). Die *Klassenführung* und die *klare Ausführung der LehrerInnenrolle* können zwar ebenfalls als herausfordernde Aufgaben bezeichnet werden, belasten die Berufseinsteigenden aber vergleichsweise weniger und werden auch häufig gut gemeistert. Der Anforderungsbereich, der die *Kooperation in der Schule* und die *Mitgestaltung derselben* betrifft, wird als eher gering fordernd erlebt und wird von den BerufseinsteigerInnen als weniger relevant als die anderen eben genannten Aufgaben erachtet (Keller-Schneider 2020, S. 69).

Darüber hinaus identifiziert Albisser als „überdurchschnittliche Belastungen“ (2009, S. 105) in der Berufseinstiegsphase:

Reformen und Neuerungen im Schulsystem, das Verhalten und die Motivation mancher Schüler/innen, ausserunterrichtliche Pflichten (Sitzungen, Administration), Stoffumfang, das Festlegen der Bildungschancen der jungen Menschen, Kontakte bzw. Zusammenarbeit mit den Eltern der Schüler/innen. (2009, S. 105)

Trotz der teilweise unterschiedlich ausgewählten Aufgabenkategorien, konnte Albisser ähnliche Ergebnisse wie Keller-Schneider erzielen. Wie schon erwähnt, identifizierten beide die *adressatenbezogene Vermittlung* beziehungsweise das *Eingehen auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der SchülerInnen* als die größte Belastung für Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg. Zudem wurde die *Zusammenarbeit mit den Eltern* bei Albisser als auch bei Keller-Schneider als fordernd aber nicht als Hauptbelastung identifiziert. Keller-Schneider bezog in ihrer Studie außerdem das *Erfüllen der eigenen Ansprüche* und *Berufsrollenfindungsprozesse* als Aufgabenbereiche mit ein, die ebenfalls als beanspruchend bezeichnet werden können (2020, S. 69). Zusätzlich dazu wurden *das Verhalten und die Motivation mancher Schüler/innen, Reformen und Neuerungen im Schulsystem, ausserunterrichtliche Pflichten* sowie die Thematik der *Bildungschancen der jungen Menschen* von Albisser als besonders herausfordernd bezeichnet (2009, S. 105). Wie auch Keller-Schneider fand Albisser heraus, dass *die Beziehung zum Kollegium und zur Schulleitung* als tendenziell wenig belastend charakterisiert werden kann. Darüber hinaus ermittelte Albisser, dass *Feedback oder Kritik von Seiten der Leitung oder des Kollegiums* sowie die *Aufteilung der Unterrichtsstunden* ebenfalls geringe Belastungsfaktoren darstellen (2009, S. 105).

Ergänzend soll nochmals festgehalten werden, dass die dargelegten Erkenntnisse auch aufgrund der individuellen Erfahrungen von LehrerInnen und der Umstände, in denen sie sich befinden, nicht als allgemeingültig gesehen werden können, weshalb der Einbezug der subjektiven Wahrnehmung von Lehrpersonen in der Erforschung des Berufseinstiegs zusätzlich von Bedeutung ist (Keller-Schneider & Hericks 2017, S. 312). Grundsätzlich kann aber gesagt werden, dass es BerufseinsteigerInnen an Routine in der Bearbeitung der genannten Vielzahl an Anforderungen des Lehrberufes mangelt, die sich natürlicherweise erst mit der Zeit ergibt. Trotz allem können Anfangsschwierigkeiten für viele Berufseinsteigenden belastend sein und Stress und Zweifel an den eigenen Fähigkeiten mit

sich bringen. Bei zu hoher Belastung kann es dabei zu einer hemmenden Wirkung auf die Professionalisierung im Berufseinstieg kommen (Schneider 2021, S. 187). Demzufolge werden in weiterer Folge Ressourcen skizziert, die eine Unterstützung in der Bewältigung der Herausforderungen des Berufsbeginns bieten können.

3.3 Ressourcen im Berufseinstieg und Gelingensbedingungen für die Förderung von Professionalisierung

Die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern und insbesondere das Eingehen auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen stellt zwar eine sehr große Herausforderung für BerufsanfängerInnen dar, zugleich kann sie auch als Ressource gesehen werden, da Lernerfolge von SchülerInnen direkt miterlebt werden können und folglich Zufriedenheit auslösen und positive Rückmeldungen an die Lehrperson senden. Auch Paseka geht davon aus, dass die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern eine wichtige Ressource darstellt, da sie einen großen Einfluss auf die Berufszufriedenheit und einen positiven Einfluss auf die berufliche Identität hat, da die Arbeit mit den SchülerInnen als Hauptaufgabe von Lehrkräften bezeichnet werden kann (2008, S. 249). Die erfolgreiche Bewältigung von Herausforderungen im Berufseinstieg wurde in der Interview-Studie zur Induktionsphase von Prenzel et al. grundsätzlich als Ressource identifiziert, die auch Keller-Schneider als hilfreich für eine Weiterentwicklung der professionellen Identität bezeichnet (Keller-Schneider 2020, S. 69). Dabei spielen wie erwähnt besonders positive Erfahrungen mit den Schülerinnen und Schülern eine zentrale Rolle (Prenzel et al. 2021, S. 106 ff.). Dementsprechend kann gesagt werden, dass sich Herausforderungen im Berufseinstieg generell als Ressourcen herausstellen können, wenn deren Bewältigung mit Erfolgserlebnissen einhergehen. Dies konnte beispielsweise auch bei den Anforderungen der Findung der Berufsrolle oder der Klassenführung beobachtet werden (Keller-Schneider 2020, S. 69).

Unter anderem lassen sich außerdem das Einstiegswissen sowie die Nutzung von sozialen Ressourcen, wie die Unterstützung von KollegInnen, der Schulleitung oder von MentorInnen, als günstige Bedingungen für eine Förderung der Professionalisierung im Berufseinstieg nennen (Albisser 2009, S. 107). Des Weiteren spendet eine gute Beziehung zu den KollegInnen Kraft, besonders wenn BerufsanfängerInnen als gleichwertiges Mitglied

anerkannt werden und in ihrer Person Akzeptanz erfahren. Insgesamt kann ein offenes Verhältnis zu den KollegInnen als Gelingensfaktor für einen erfolgreichen Berufseinstieg genannt werden. Solch eine Beziehung ermöglicht es, bei Problemen um Hilfe bitten und insgesamt offen über Anliegen oder Schwierigkeiten sprechen zu können sowie gehaltvolles Feedback zu erhalten (Paseka 2008, S. 250). Schneider betont in diesem Zusammenhang, dass Lehrpersonen am Beginn ihrer beruflichen Laufbahn Hilfemaßnahmen von Seiten der KollegInnen benötigen, um sich beruflich weiterentwickeln zu können und damit die Professionalisierung zu fördern. Dabei wird besonders die Wichtigkeit von Hilfeleistungen in Form von Gesprächen oder Tipps genannt. Daraus lässt sich ableiten, dass Mentoringstrategien, die Unterstützung und Feedback von einer erfahrenen KollegInnen ermöglichen sollen, dazu beitragen könnten, die Professionalisierung von Lehrpersonen im Berufseinstieg zu fördern (2021, S. 186). Im empirischen Teil dieser Arbeit wird folglich versucht, anhand subjektiver Erfahrungen von BerufseinsteigerInnen mit dem Mentoring in der Induktionsphase (siehe Kap. 4) Erkenntnisse zu gewinnen, ob dieses als professionalisierungsfördernd beschrieben werden kann.

Auch Prenzel et al. fanden durch die Befragung von Lehrkräften in der Induktionsphase heraus, dass die Unterstützung durch das Kollegium und besonders durch die TeamteachingpartnerInnen oder das Fachkollegium, sehr häufig als bedeutendste Ressource bezeichnet wird. Weiters wird die Hilfeleistung besonders dann als wertvoll erlebt, wenn sich diese auf die Durchführung und Planung von Unterricht bezieht. Überdies wird die Eingebundenheit in die Gemeinschaft für die emotionale Gesundheit als bedeutsam erachtet, da diese eine Wertschätzung als Lehrperson für BerufsanfängerInnen mit sich bringt und das Zugehörigkeitsgefühl stärkt. Zudem wirkt sich der Austausch mit anderen JunglehrerInnen positiv auf das Wohlbefinden aus, da diese mit ähnlichen Schwierigkeiten konfrontiert sind. Auch Erfahrungen in den Praktika während des Studiums können eine wertvolle Wissensgrundlage darstellen, auf die zu Beginn des Berufes zurückgegriffen wird (2021, S. 106ff.). Zuletzt kennzeichnen die InterviewteilnehmerInnen der Studie von Prenzel und anderen zur Induktionsphase zusätzlich die „geographische Nähe zur Schule“ (2021, S. 110) und die „Zugänglichkeit von Lehr- und Lernmaterialien“ (ebd.) als positive Bedingungen für einen gelingenden Berufseinstieg (ebd.). Die Unterstützung durch geteiltes Unterrichtsmaterial wird ebenso bei Paseka als hilfreich im Berufseinstieg herausgestellt (2008, S. 250).

3.4 Resümee

Grundsätzlich lässt sich sagen, dass die Berufseinstiegsphase viele Herausforderungen mit sich bringt und BerufseinsteigerInnen gefordert sind, diese zu bearbeiten, um im Beruf anzukommen und sich professionell weiterentwickeln können. Die Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben des Berufseinstieges stehen mit den allgemein fordernden Aspekten pädagogischen Handelns, die im ersten Kapitel behandelt wurden, in Verbindung. Die Ungewissheit und Unplanbarkeit pädagogischer Prozesse, die Komplexität von Interaktionen im schulischen Bereich, und die Widersprüchlichkeiten pädagogischen Handelns fordern Lehrpersonen generell und stellen für BerufsanfängerInnen zusätzlich zu den Entwicklungsaufgaben permanente Herausforderungen für ihr pädagogisches Handeln dar (Schneider 2021, S. 187). Daher ist eine stete und intensive Auseinandersetzung mit dem eigenen LehrerInnenhandeln in Form von individueller aber auch kollektiver Reflexion von großer Wichtigkeit. Zudem können einige Faktoren, wie beispielhaft soziale Ressourcen am Berufsort, bei dem Erfüllen der vielfachen Anforderungen unterstützen und eine emotionale Stütze bei einer hohen Arbeitsbelastung bieten. Insgesamt lässt sich also sagen, dass Lehrpersonen im Berufseinstieg einer hohen Gesamtbelastung ausgesetzt sind, die auch eine institutionelle Unterstützung in dieser herausfordernden Berufsphase legitimiert. Im nächsten Kapitel wird dementsprechend das Mentoring in der Induktionsphase als Unterstützungsstruktur für BerufseinsteigerInnen beschrieben.

4 DIE INDUKTIONSPHASE

Aufgrund der hohen Gesamtbelastung und des plötzlichen auf Sich-alleine-gestellt-sein im Berufseinstieg erscheint eine institutionelle Unterstützung in Form einer Einführung in den Beruf für BerufsanfängerInnen als sehr sinnvoll. Außerdem betont Keller-Schneider, dass BerufsanfängerInnen nach der Ausbildung kaum mehr Rückmeldungen über ihre Leistungen erhalten und stehen folglich in der Berufseinstiegsphase der Herausforderung gegenüber, ihr Handeln selbst bewerten zu müssen. Selbstreflexion stellt dabei auch eine wichtige Kompetenz dar und ist über die gesamte berufliche Laufbahn als Lehrkraft von Bedeutung. Trotz allem kann es hilfreich sein, besonders im ersten Berufsjahr, gelegentlich Feedback von KollegInnen sowie Unterstützung bei besonders fordernden Aufgaben zu erhalten. Keller-Schneider sieht Feedback als Gelingensbedingung für die Förderung von Professionalisierung und als Ressource für die Bewältigung des Berufseinstiegs (2020, S. 66). Auch Helsper und Tippelt sehen kollektive Reflexionsprozesse und Feedbackgespräche mit KollegInnen als bedeutend für die Begünstigung der Weiterentwicklung der Fähigkeiten (2011, S. 227). Baumert und Kunter bekräftigen dies, indem sie annehmen, dass JunglehrerInnen „[...] auf Vorbilder, Coaching und diskursive Rückmeldung angewiesen [...]“ (2006, S. 506) sind, um Kompetenzen und pädagogische Professionalität aufzubauen. Zusätzlich stellen sie heraus, dass dies nicht nur für die Berufseinstiegsphase gilt, sondern nehmen dem berufsbiographischen Professionalisierungsansatz entsprechend an, dass in der gesamten Berufsbiographie immer wieder Schwierigkeiten und Veränderungen auftreten, bei denen die Unterstützung und Zusammenarbeit mit KollegInnen durch Gespräche oder Rückmeldungen von Bedeutung sind (ebd.).

Paseka fügt hinzu, dass große Autonomie im Berufseinstieg zwar oft Freude bereitet, dass sie aber auch häufig mit großen Belastungen einhergehen kann, die alleinige Verantwortung zu tragen und im Alleingang neue Aufgaben lösen zu müssen. Deshalb erscheint ein institutionelles Berufseinführungsprogramm ihres Erachtens sinnvoll, da es das Potenzial in sich birgt, Belastungen im Berufseinstieg zu reduzieren und damit einen Verbleib im Beruf wahrscheinlicher zu machen sowie positive Entwicklungsperspektiven zu ermöglichen, um damit insgesamt zu einer Förderung von Professionalität beitragen zu können (2008, S. 260). Die Etablierung einer institutionellen Berufseinführung zeigt dabei die

Anerkennung der Bedeutung der Berufseinstiegsphase für die Förderung von Professionalisierung und den Bedarf an institutioneller Unterstützung für BerufsanfängerInnen (Keller-Schneider 2020, S. 89). Die Berufseinführung legt dabei ihren Schwerpunkt generell auf den „Übergang vom Studium in den Beruf“ (Schneider 2021, S. 63) und die Berufseinstiegsphase wird dabei als bedeutende und krisenhafte Phase bezeichnet, in der Lehrpersonen genau in dieser einflussreichen Phase Unterstützung erhalten sollten, um eine Professionalisierung von BerufsanfängerInnen zu fördern (ebd.).

Die Einführung der Induktionsphase in Österreich kann in diesem Kontext als Beispiel für eine institutionelle Berufseinführung genannt werden. Begleitend mit der Reform der LehrerInnenbildung, PädagogInnenbildung NEU, wurde damit auch der Berufseinstieg von Lehrpersonen institutionalisiert. Aus der Umstrukturierung der LehrerInnenbildung durch diese Reform ergab sich demnach eine Strukturierung der Berufseinstiegsphase und die Induktionsphase wird als ein bedeutender Teil der Reform PädagogInnenbildung NEU bezeichnet (Prenzel et al. 2021, S. 12).

Die Induktionsphase findet im ersten Dienstjahr statt und beinhaltet ein vorgegebenes Programm an Fortbildungskursen, das an pädagogischen Hochschulen oder Universitäten zu absolvieren ist, sowie Unterstützung in der Praxis in Form von Mentoring (BMBWF 2021). Ferner trat sie mit 1. September 2019 in Kraft, um gleichzeitig mit dem Beginn des Schuljahres starten zu können. Mit dem Antritt eines ersten Dienstverhältnisses beginnt dann die Induktionsphase, die zwölf Monate dauert und damit das erste Berufsjahr umfasst. Durch die alleinige Voraussetzung eines Dienstverhältnisses kann die Zahl der Stunden an Unterrichtsverpflichtung von Teilnehmenden an der Induktionsphase aber sehr unterschiedlich ausfallen. Demnach ist es möglich, mit einer sehr geringen Wochenstundenanzahl an der Induktionsphase teilzunehmen, wodurch folglich die Intensität und die Qualität des Unterstützungsangebotes variiert. Darüber hinaus lässt die Bestimmung über die Induktionsphase auch frei, nach welchen Kriterien ein Mentor oder eine Mentorin für einen Anwärter oder eine Anwärterin ausgewählt wurde. Diesbezüglich stehen Fragen offen, wie, ob die MentorInnen an dem gleichen Schulstandort ein Dienstverhältnis haben sollen oder ob die Fächerübereinstimmung ein Kriterium für das Eingehen eines MentorIn-Mentee-Verhältnis darstellt. Daraus folgt, dass sich die gesetzliche Vorgabe für

die Induktionsphase unterschiedlich auslegen und umsetzen lässt, weil diese einen breiten Rahmen an Möglichkeiten zulässt (Prenzel et al. 2021, S. 14).

4.1 Mentoring in der Induktionsphase

Dem Mentoring wird generell die Schlüsselrolle bezüglich der Induktionsphase zugeordnet, denn demselben wird insbesondere das Potential zugesprochen, zur Professionalisierung im Berufseinstieg von Lehrpersonen beitragen zu können, da Lehrpersonen damit aktiv in der Praxis unterstützt werden (Prenzel et al. 2021, S. 17). Die gesetzlichen Bestimmungen zur Induktionsphase sehen dabei vor, dass Lehrpersonen im ersten Berufsjahr von einem Mentor oder einer Mentorin unterstützt werden. Um Mentorin oder Mentor zu werden, wurden Voraussetzungen, definiert, die sich aus einer fünfjährigen Berufserfahrungen sowie aus einer Absolvierung eines Hochschullehrganges über Mentoring für den Berufseinstieg zusammensetzen. Als Übergangslösung wird es bis zum Schuljahr 2029/30 für BeraterInnen in Praktika von Studierenden oder Lehrpersonen, die einen kürzeren Lehrgang zum Thema absolviert haben, möglich sein, als Mentor oder Mentorin zu fungieren (ebd. S. 13)

Die TALIS-Studie definiert Mentoring im Kontext von Berufseinführungsprogrammen als „Unterstützungsstruktur an Schulen, bei der erfahrene Lehrpersonen weniger erfahrene Lehrpersonen unterstützen“ (Schneider 2021, S. 66). Das Vertragsbedienstetengesetz sieht als Funktionen und Ziele von Mentoring in der Induktionsphase vor:

Die Mentorin oder der Mentor hat die Vertragslehrperson in der Induktionsphase bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts zu beraten, mit ihr deren Tätigkeit in Unterricht und Erziehung zu analysieren und zu reflektieren, sie im erforderlichen Ausmaß anzuleiten und sie in ihrer beruflichen Entwicklung zu unterstützen. Die Mentorin oder der Mentor hat den Unterricht der Vertragslehrperson in der Induktionsphase im erforderlichen Ausmaß zu beobachten. Die Mentorin oder der Mentor hat ein Entwicklungsprofil der Vertragslehrperson in der Induktionsphase zu erstellen und bis spätestens drei Monate vor Ablauf der Induktionsphase ein Gutachten zu deren Verwendungserfolg zu erstatten. (Prenzel et al. 2021, S. 13) (§ 39a(4) VBG)

Mit der Induktionsphase in Österreich soll demnach ein formelles Mentoringprogramm forciert werden, das im österreichischen Schulsystem als Neuerung bezeichnet werden

kann. Die Mentees sind im Gegensatz zu einer informellen Unterstützung nicht gefordert, selbst einen Mentor oder eine Mentorin aufzusuchen, sondern der oder die wird ihnen institutionell zugewiesen. Des Weiteren enthält ein formelles Unterstützungsprogramm standardisierte Rückmeldungen sowie eine Abschlussbewertung und ein Gutachten, das die weitere Tätigkeit als Lehrkraft erlaubt. Zudem sollen damit auch Reflexionsprozesse bei den Mentees als auch bei den MentorInnen über das eigene pädagogische Handeln und den eigenen Unterricht angeregt werden (Schneider 2021, S.65). Überdies sollen derartige Beratungsmöglichkeiten soziale und emotionale Unterstützung leisten (Prenzel et a. 2021, S. 17). Weiters kann als Ziel von Mentoring „die fachliche und soziale Integration neuer Mitarbeiter[Innen] am Arbeitsplatz“ (Schneider 2021, S. 72) genannt werden. BerufsanfängerInnen werden somit dabei unterstützt, sich im neuen Arbeitsumfeld zurechtzufinden, Beziehungen aufzubauen und sich der Schulorganisation anzupassen und diese auch mitzugestalten sowie ihre Berufsrolle zu finden (ebd.).

Grundsätzlich können verschiedene Konzepte über Mentoring unterschieden werden. Für die Induktionsphase stellt sich allerdings als wichtig heraus, dass sich die Beziehung zwischen MentorIn und Mentee als kooperativ darstellt. Darüber hinaus sollte der Fokus auf die Person der oder des Mentees und deren individuelle Entwicklung und Lernprozess gerichtet sein. Damit kann als Hauptziel von schulischen Unterstützungsstrukturen im Berufseinstieg, „die persönliche Entwicklung der Mentees“, angeführt werden. Besonders die Individualisierung als Komponente von erfolgreichen Lernprozessen kann in Mentoringsettings produktiv umgesetzt werden, da MentorInnen ihre Aufmerksamkeit meistens nur auf einen oder eine Mentee richten müssen. Des Weiteren kann regelmäßiges Feedback beziehungsweise Rückmeldungen als bedeutsam herausgestellt werden, um Verbesserungen des LehrerInnenhandelns forcieren zu können (Schneider 2021, S. 75f.). Zudem können mit der Einführung von Mentoringstrukturen an Schulen auch andere positive Nebeneffekte erzielt werden. Zum Beispiel kann sich Mentoring positiv auf die gesamte Kooperation im Kollegium auswirken und damit das gesamte Schulklima positiv beeinflussen (ebd., S. 80).

Schneider hebt hinsichtlich des Mentorings besonders die Bedeutung der Rollen der beteiligten Personen hervor: die erfahrenen Lehrpersonen als Mentoren und die BerufseinsteigerInnen als Mentees. Die Beziehung zwischen MentorIn und Mentee sollte

sich in der Induktionsphase allerdings als möglichst wenig hierarchisch darstellen und es soll ein wechselseitiges Beziehungsverhältnis entstehen, wovon idealerweise beide profitieren. Demzufolge wird angenommen, dass ein gleichberechtigtes Verhältnis im Mentoringprozess sowie eine kooperierende Gestaltung desselben, in der auch alle Beteiligten zur Reflexion über die eigenen Handlungsstrategien angeregt werden, Professionalisierung und Weiterentwicklung fördern kann und insgesamt zu einer Qualitätssteigerung am Schulstandort beitragen kann. In diesem Zusammenhang wird auch erwähnt, dass die Übereinstimmung in den zu unterrichtenden Fächern zwischen MentorIn und Mentee nicht unbedingt erforderlich ist, da dabei sogar das Risiko besteht, sich im Mentoringprozess zu stark auf das Unterrichtsfach zu fokussieren. Vielmehr sollen „Persönlichkeitsbildung, Kooperation und Besprechung von Strategien“ (Schneider 2021, S. 67) dabei im Vordergrund stehen (ebd.). Zum hier verwendeten Begriff der Persönlichkeitsbildung kann allerdings angemerkt werden, dass dieser insbesondere auf der Coaching oder Supervisionsebene anzusiedeln ist, wofür MentorInnen keine Ausbildung mitbringen müssen. Eine professionell begleitete Persönlichkeitsbildung kann demnach im Mentoring nicht stattfinden und deshalb auch als Ziel des Mentorings in Frage gestellt werden. Prenzel et al. führen bezüglich des fachfremden Mentorings allerdings Belege an, dass Mentoring erfolgreicher ist, wenn die Unterrichtsfächer von MentorIn und Mentee übereinstimmen, um eine qualitative fachdidaktische Beratung zu ermöglichen (2021, S. 91f.) Fachdidaktische Kompetenzen (siehe Kap. 1.4.3) spielen beispielsweise eine bedeutende Rolle, um mit den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler umgehen zu können, die in den Studien von Keller-Schneider (2020, S. 69), und Albisser (2009, S. 105) als sehr große Herausforderung von Lehrpersonen im Berufseinstieg identifiziert wurde (siehe Kap. 3.2), da sich die Lernvoraussetzungen und Lernprozesse auch immer auf das jeweilige Fach beziehen. Diese Argumentation schließt aber natürlich nicht aus, dass auch allgemeine pädagogische Kompetenzen (siehe Kap. 1.4.2) von großer Bedeutung in diesem Zusammenhang sind, auf die im Mentoring auf jeden Fall eingegangen werden sollte (Schneider 2021, S. 67). Jedenfalls hängt die Qualität der Unterstützung in der Induktionsphase aber mit der verfügbaren Zeit für Mentoringprozesse in Form von Gesprächen, Rückmeldungen, Zusammenarbeit oder Hospitationen zusammen. Als weitere Bedingungen für ein gelingendes Mentoring können die Rollenklarheit sowie die Unterstützungsstrategien genannt werden (2021, S. 17).

Damit Mentoring professionalisierungsfördernd wirken kann, wurden demnach bereits Gelingensbedingungen in Bezug auf die Rollen von MentorIn und Mentee formuliert. Schneider legt diesbezüglich dar, dass sich MentorInnen grundsätzlich in der Rolle von LehrerausbildnerInnen sehen sollen, und dabei ist es von Bedeutung, dass sie ihre eigenen Handlungen und Routinen reflektieren. Zudem sollten sie Unterricht und LehrerInnenhandeln analysieren und diese mit den Inhalten der LehrerInnenausbildung in Verbindung bringen können, wodurch sie Theorie und Praxis vermitteln. Allerdings kann es auch zu Fehlinterpretationen der MentorInnenrolle kommen, die folglich einer Weiterentwicklung der BerufsanfängerInnen im Wege stehen können. Diesbezüglich nennt Schneider zum Beispiel das Einnehmen einer Vater- beziehungsweise Mutterrolle oder einer RetteInnen-Rolle, die beide eine persönliche und berufliche Weiterentwicklung verhindern, indem den Mentees dabei Schwierigkeiten abgenommen werden und sie folglich nicht lernen, wie diese bewältigt werden könnten. Darüber hinaus sollen MentorInnen nicht versuchen, den Mentees lediglich ihre eigenen Überzeugungen und Handlungsstrategien anzulernen, da diese für die Ausbildung einer persönlichen Identität als Lehrperson und die Ausbildung einer Berufsrolle hinderlich sein können. Vielmehr sollten verschiedene Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt und in Gesprächen gemeinsam reflektiert werden, wovon beide Seiten profitieren (2021, S. 67).

Hinsichtlich der Mentees wird erwartet, dass diese sich basierend auf einem nicht-hierarchischen Mentoring-Verhältnis aktiv in den Gestaltungsprozess des Mentorings einbringen, wie beispielsweise in Form von Fragestellungen oder Themenvorschlägen. Damit wird auch den Mentees Verantwortung für den Erfolg und die Intensität des Unterstützungsprogrammes zugeschrieben. Des Weiteren spielt die Bereitschaft, Handlungsmöglichkeiten eigenständig zu erproben und sich weiterzuentwickeln, eine wichtige Rolle im Gelingen eines Mentoringprogrammes. Im Sinne der Selbstverantwortung sollten Mentees außerdem Unzufriedenheiten oder Probleme mit dem bestehenden Mentoring ansprechen sowie Verbesserungsvorschläge einbringen, um idealerweise gemeinsam Lösungen bei etwaigen Problemen finden zu können (Schneider 2021, S. 68).

4.2 Erkenntnisse zum Mentoring in der Induktionsphase

Um einen Eindruck über die tatsächliche Umsetzung des Mentoring zu gewinnen, werden in diesem Kapitel Forschungsergebnisse aus der Evaluation zur Induktionsphase von Prenzel et al. vorgestellt. Generell kann anhand der TALIS-Studie, die den Zusammenhang der Entwicklung von pädagogischer Professionalität mit dem Mentoring Programm der Induktionsphase erforschte, für die Induktionsphase in Österreich gesagt werden, dass die Implementierung eines Berufseinführungsprogrammes in Österreich bisherig bei vielen Beteiligten noch keine hinreichende Bekanntheit erlangt hat, und sich die Induktionsphase im österreichischen Schulsystem erst etablieren muss und daher mehr Informationen darüber bereitgestellt werden sollten (Schneider 2021, S. 64).

Da sich die Induktionsphase dementsprechend erst etablieren muss und auch erst unlängst eingeführt wurde, gibt es nur wenige Daten diesbezüglich. Prenzel et al. führten allerdings eine breit angelegte Evaluation zur derselben durch. Damit erlangten sie unter anderem durch eine Interview-Studie einige Erkenntnisse zum Mentoring insbesondere in Bezug auf Probleme und Verbesserungsmöglichkeiten desselben, die in diesem Kapitel skizziert werden und damit auch als mögliche Ergebnisse für die Interview-Studie dieser Masterarbeit verhandelt werden. Generell fanden die Autoren der Studie heraus, dass besonders die emotionale und soziale Unterstützung am Berufsbeginn als sehr bedeutend von BerufsanfängerInnen gesehen wird (Prenzel et al. 2021, S. 17).

Des Weiteren ermittelten sie, dass der Mangel an zeitlichen Ressourcen für Mentoring, wie Gespräche, Hospitationen und regelmäßige Rückmeldungen, als größtes Problemfeld der Induktionsphase bezeichnet werden kann. Zeitknappheit tritt dabei insbesondere dann auf, wenn Mentees beziehungsweise AnwärterInnen mit einer vollen Lehrverpflichtung in den Beruf einsteigen oder MentorInnen mehreren Betreuungspflichten nachkommen müssen (2021, S. 89). Die sogenannte Gesamtbelastung wurde außerdem als sehr große Schwierigkeit für die erfolgreiche Bewältigung des Berufseinstiegs benannt, da BerufsanfängerInnen besonders in der ersten Zeit im Berufseinstieg häufig großen psychischen Belastungen ausgesetzt sind und es dementsprechend belastend sein kann, gleichzeitig die zahlreichen neuen Aufgaben zu bewältigen und dazu noch bewertet zu werden (ebd., S. 96). Gleichermäßen kann diese Erkenntnis auch als ambivalent bezeichnet werden, da die Einführung eines Mentorings meist mit dem Ziel einhergeht, berufliche Belastungen

für BerufsanfängerInnen zu reduzieren (Schneider 2021, S. 187). Möglicherweise bezieht sich dieses benannte Problem aber auch nicht immer konkret auf die Anforderungen des Mentorings, sondern auf die allgemein krisenhafte Berufseinstiegsphase.

Gleich nach zeitlichen Problem und der Gesamtbelastung von BerufseinsteigerInnen, wurden fehlende und oder zu spät eintreffenden Informationen über die Induktionsphase und das Mentoring als problematisch bezeichnet. Demzufolge besteht nach Berufseintritt oft noch keine Klarheit darüber, wer als Mentor oder Mentorin zugewiesen wird, und die Rollenaufgaben und Anforderungen für MentorInnen als auch für Mentees werden oftmals nicht ausreichend klar kommuniziert (ebd., S. 91). Daher forderten einige Interview-TeilnehmerInnen eine genauere Vorgabe hinsichtlich der Aufgaben von MentorInnen. In diesem Zusammenhang wurde in der Studie des Weiteren eine wenig organisierte Kommunikation mit den zuständigen Behörden betont, wodurch Informationen oft zu spät beziehungsweise gar nicht bei den Beteiligten eingetroffen sind. Ein weiteres viel benanntes Problemfeld stellt zudem das fachfremde Mentoring sowie das Dilemma der Doppelrolle von MentorInnen als einerseits UnterstützerInnen beziehungsweise Vertrauensperson und andererseits als GutachterInnen, die über die Leistung urteilen und sogar über die berufliche Zukunft ihrer Mentees entscheiden müssen. Zuletzt wurden eine oftmals passive Rolle der Schulleitung, unterschiedliche Schulstandorte zwischen MentorIn und Mentee sowie die Abhängigkeit der Qualität der Unterstützung von der persönlichen Beziehung zwischen MentorIn und BerufsanfängerIn als Probleme von Prenzel et al. durch die Interviews identifiziert (ebd., S. 95ff.).

Anschließend an genannte Problemfelder der Induktionsphase wurden mithilfe der Interview-Studie von Prenzel et al. auch Verbesserungsvorschläge aufgezeigt. Am häufigsten wurde dabei der Wunsch nach mehr zeitlichen Ressourcen für die Betreuung und Unterstützung betont, die aus der Sicht der Befragten die Qualität des Mentorings maßgeblich verbessern würden. Des Weiteren kam in den Interviews von Prenzel et al. heraus, dass klare Kommunikation und Vorgaben fehlen, wodurch es durch Leitfäden oder ein vorgegebenes Mindestmaß an Zeitaufwand zu einer Verbesserung der Umsetzung des Mentorings kommen könnte. Überdies wünschten sich viele Befragte einen leichteren und schnelleren Zugang zu Informationen über die Induktionsphase, die außerdem einheitlich und transparent sein sollten. Des Weiteren empfanden einige MentorInnen sowie Mentees

die verpflichtende Bewertung der Mentees durch die MentorInnen als Belastung. Auf Seiten der AnwärterInnen löst dies einen zu der allgemeinen Belastung im Berufseinstieg hinzukommenden Leistungsdruck aus und auf der anderen Seite leiden MentorInnen unter der Verantwortung, über die berufliche Zukunft ihrer Mentees zu entscheiden. Folglich wurde beispielsweise vorgeschlagen, die Beurteilung am Ende wegzulassen und sich gänzlich auf kontinuierliche Feedbackgespräche und Prozessbeschreibungen zu fokussieren, damit beide Seiten Entlastung erfahren. Des Weiteren erhoffen sich MentorInnen sowie Mentees eine zukünftig frühzeitigere Organisation des Mentorings und eine frühzeitigere Zuweisung einer Mentorin oder eines Mentors. In diesem Zusammenhang wurden auch Informationsveranstaltungen vor Beginn der Induktionsphase vorgeschlagen, um Unklarheiten oder Missverständnisse bei der tatsächlich stattfindenden Induktionsphase zu vermeiden. Bezüglich der hohen Belastung von BerufseinsteigerInnen wurde außerdem oft der Vorteil eines geringeren Ausmaßes an Unterrichtsverpflichtung betont. Zudem könnten die vielfachen Belastungen, besonders am Beginn der Induktionsphase, durch eine schrittweise Erhöhung der Verantwortung für BerufseinsteigerInnen eine Entlastung darstellen. In diesem Zusammenhang wurde sich in den ersten Monaten des Berufseinstiegs oftmals eine intensivere Unterstützung gewünscht, die dann sukzessive verringert wird, beispielsweise durch das gemeinsame Unterrichten mit den MentorInnen und häufiges gegenseitiges Hospitieren. Zuletzt wünschen sich auch einige Befragte eine stärkere Berücksichtigung von persönlichen Präferenzen bei der Zuweisung der MentorInnen und die Möglichkeit und die Möglichkeit, den Mentor oder die Mentorin wechseln zu können, da die persönliche Beziehung zwischen MentorIn und Mentee als sehr wichtig für den Erfolg des Mentorings gewertet wurde (Prenzel et al. 2021, S. 97ff.). Insgesamt lässt sich sagen, dass besonders die zeitlichen Ressourcen als bedeutend für den Erfolg von Mentoringstrategien angesehen werden, diese demnach aber beim Mentoring in der Induktionsphase häufig zu wenig vorhanden sind. Zudem konnte festgestellt werden, dass oft nur wenig Informationen über die Induktionsphase bereitgestellt werden sowie ausreichend klare Vorgaben über die Rahmenbedingungen und Anforderungen der Induktionsphase fehlen, weshalb sich besonders dahingehend Verbesserung gewünscht wird.

4.3 Resümee

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich die Einführung der Induktionsphase als institutionelle Berufseinführung, welche spezielle Fortbildungskurse und Mentoring im ersten Dienstjahr von Lehrpersonen vorsieht, dem berufsbiographischen Professionalisierungsansatz entsprechend als Anerkennung der Herausforderungen im Berufseinstieg und dem sich daraus ergebenden Unterstützungsbedarf auslegen lässt. Mentoring kann dazu beitragen, Belastungen von BerufsanfängerInnen zu reduzieren und dabei die berufliche Weiterentwicklung fördern, indem sie bei besonders fordernden Aufgaben Unterstützung durch eine zugewiesene Ansprechperson erhalten und sich durch Fortbildungen ein zusätzliches theoretisches Wissen aneignen, das an die Ausbildung anknüpft und die Themen, die sich auf die Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg beziehen, umfasst. Zudem kann die Reflexion als ein wichtiger Bestandteil der pädagogischen Professionalität genannt werden, die zum Beispiel durch den Austausch mit MentorInnen zusätzlich gefördert werden kann. Anhand der Ergebnisse der Evaluation über die Induktionsphase von Prenzel und andere konnte allerdings auch einiges an Verbesserungsbedarf bei der Planung und Umsetzung des Mentorings festgestellt werden, welches sich aber möglicherweise auch erst einmal etablieren muss, da es erst seit dem Schuljahr 2019/20 stattfindet.

**II. EMPIRISCHER TEIL –
BEANTWORTUNG DER FOR-
SCHUNGSFRAGEN**

In diesem Teil soll nun anhand einer qualitativen Studie herausgefunden werden, ob sich das Mentoring in der Induktionsphase als professionalisierungsfördernd beschreiben lässt. Zuerst werden die Ziele und die Forschungsfragen dieser Arbeit dargelegt. Darauf folgend werden bestehende Erkenntnisse zum Forschungsthema dieser Arbeit, wie zum Berufseinstieg von Lehrpersonen oder der Induktionsphase, skizziert und als mögliche und erwartbare Ergebnisse dieser Studie verhandelt. Danach wird die methodische Vorgehensweise anhand des Samples sowie der Datenerhebung und deren Auswertung näher beschrieben. Abschließend werden die Ergebnisse vorgestellt, die durch die Analyse des generierten Datenmaterials erlangt wurden, und mit dem explizierten Forschungsstand im theoretischen Teil verbunden

5 RELEVANZ UND ZIELE DER FORSCHUNG

Grundsätzlich lassen sich zur unlängst beschlossenen Induktionsphase in Österreich bislang nur wenige wissenschaftliche Beiträge finden. Demzufolge erscheint es bedeutsam, den derzeitigen Stand der Forschung zur Professionalisierung im Berufseinstieg an einer eigenen qualitativen Studie im Rahmen einer Masterarbeit zu prüfen und dabei besonders die Rolle der Induktionsphase in der Professionalisierung von Lehrpersonen in den Blick zu nehmen. Überdies stellt sich die Induktionsphase als bildungspolitische Neuerung dar, die einen Zeit- und Kostenaufwand mit sich bringt, weshalb eine qualitative Untersuchung im Rahmen der Masterarbeit dazu beigetragen könnte, den damit einhergehenden Aufwand zu begründen beziehungsweise Verbesserungsvorschläge einzubringen, die die Induktionsphase und speziell das Mentoring wirkungsvoller gestalten könnten, um Lehrpersonen einen Berufseinstieg zu ermöglichen, der sie in der Entwicklung ihrer professionellen Identität unterstützt und damit zur Professionalisierung im Berufseinstieg beiträgt. Das Hauptziel dieser Masterarbeit ist es demnach anhand subjektiver Erfahrungen von Lehrpersonen zu ermitteln, ob ihnen das Mentoring Unterstützung bei der Bewältigung der Herausforderungen im Berufseinstieg bietet und ob es die professionelle Entwicklung von BerufseinsteigerInnen fördert. Darüber hinaus könnten durch die Befragung auch Problemfelder bezüglich der Umsetzung des Mentorings aufgezeigt werden sowie Verbesserungsvorschläge diesbezüglich abgeleitet werden.

Insgesamt sollen mit dieser Masterarbeit drei Forschungsfragen beantwortet werden, die inhaltlich aneinander anschließen. Zuerst soll herausgefunden werden, welche Anforderungen und Aufgabenbereiche im Berufseinstieg von Lehrpersonen als besonders herausfordernd wahrgenommen werden und warum diese große Herausforderungen für sie darstellen. Darauf folgend soll erforscht werden, inwiefern das Mentoring in der Induktionsphase Lehrpersonen bei der Bewältigung der von ihnen genannten Herausforderungen unterstützt. Anhand der Erfahrungen von BerufsanfängerInnen sollen demnach die Herausforderungen des Berufseinstiegs sowie die Rolle des Mentorings hinsichtlich der Förderung von Professionalisierung eingehend beschrieben werden. Zusätzlich könnten durch die Erfahrungsberichte der Befragten auch Problemfelder ausfindig gemacht werden, aus denen sich wiederum Verbesserungsmöglichkeiten hinsichtlich der Umsetzung des Mentorings ableiten lassen. Zuletzt soll herausgefunden werden, welche Faktoren ab-

seits des Mentorings für die Lehrpersonen als bedeutend erachtet werden, um den Herausforderungen am Beginn des Berufes als Lehrkraft erfolgreich begegnen zu können. Daraus kann anschließend auf Gelingensbedingungen abseits des Mentoring für eine Professionalisierung von Lehrpersonen im Berufseinstieg geschlossen werden.

6 THEORETISCHE VORANNAHMEN

Als theoretische Bezugspunkte für den empirischen Teil fungieren die im ersten Teil dieser Arbeit dargelegten Bestimmungsansätze zur pädagogischen Professionalität sowie Erkenntnisse zur Professionalisierung im Berufseinstieg. Im Kapitel zum Berufseinstieg von Lehrpersonen (siehe Kap. 3) wurde unter anderem die Erkenntnis dargelegt, dass Feedback und Unterstützung von KollegInnen eine Gelingensbedingungen von Professionalisierung im Berufseinstieg darstellt. Demzufolge wird dem Mentoring das Potential zugeschrieben, die Weiterentwicklung und Professionalisierung von BerufseinsteigerInnen zu fördern und damit zu einem qualitativ hochwertigen Unterricht beizutragen, indem alle BerufsanfängerInnen einen Mentor oder eine Mentorin zugewiesen bekommen (Prenzel et al. 2021, S. 7), der oder die bei den zahlreichen Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg unterstützt. Professionalisierung wird dabei dem berufsbiographischen Professionalisierungsansatz entsprechend an der Auseinandersetzung mit beruflichen Aufgaben und deren Bewältigung festgemacht. Daraus lässt sich schließen, dass die Umsetzung der Induktionsphase mit dem dazugehörigen Mentoring einen bedeutenden Einfluss auf die Qualität des späteren Unterrichtens und auf das professionelle Handeln von Lehrpersonen nehmen kann. Demzufolge wird für die Interview-Studie dieser Arbeit auch angenommen, dass Mentoring die Professionalisierung von LehrerInnen fördern kann. Hiermit soll allerdings anhand von Erfahrungsberichten von Lehrkräften, die an der Induktionsphase teilnehmen oder teilnahmen, ermittelt werden, ob diese Annahme auf die untersuchten Einzelfälle zutrifft.

7 ERWARTETE ERGEBNISSE

Aufgrund der geplanten Durchführung von Leitfadeninterviews, auf die im Kapitel über die gewählte Forschungsmethode genauer eingegangen wird, werden sich die Ergebnisse auf konkrete Einzelfälle und subjektive Erfahrungsberichte von BerufseinsteigerInnen beziehen. Trotzdem können auf Basis von bereits durchgeführten Studien zur Berufseinstiegsphase und zur Induktionsphase, auf die in den theoretischen Überlegungen dieser Masterarbeit bereits eingegangen wurde, bestimmte Ergebnisse erwartet werden.

7.1 Herausforderungen im Berufseinstieg

Bezüglich der Forschungsfrage, welche Aufgabenbereiche von Lehrpersonen als besonders herausfordernd wahrgenommen werden, wurden in dieser Arbeit bereits Ergebnisse anderer Studien dargelegt (siehe Kap. 3.2). Demzufolge kann davon ausgegangen werden, dass die Interview-Studie dieser Masterarbeit ähnliche Ergebnisse erzielen wird. Beispielsweise wurde das Eingehen auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler (Albisser 2009, S. 105), deren angemessene individuelle Förderung und die adressatenbezogene Vermittlung des Lernstoffes im Unterricht als die größte Herausforderung für Lehrpersonen identifiziert (Keller-Schneider & Hericks 2017, S. 306). Bezüglich der Arbeit mit den SchülerInnen und der Klassenführung können Probleme mit der Disziplin zusätzlich als oftmals große Herausforderung herausgestellt werden (Prenzel et al. 2021, S. 79). Überdies konnte herausgefunden, dass BerufseinsteigerInnen mit administrativen Tätigkeiten oft alleine gelassen werden, zu denen sie meist kein Vorwissen aus der Ausbildung mitbringen (Schneider 2021, S. 182). Demgemäß kann angenommen werden, dass die skizzierten Anforderungen und Aufgaben von den InterviewteilnehmerInnen der Interview-Studie dieser Arbeit ebenfalls als sehr herausfordernd beschrieben werden.

7.2 Das Mentoring in der Induktionsphase

Der Fokus dieser Arbeit liegt insbesondere bei der Frage, wie sich die Rolle des Mentorings in der Professionalisierung von BerufseinsteigerInnen beschreiben lässt. Mit der

Studie von Prenzel und anderen konnten bereits Einblicke in die Planung und Durchführung des Mentorings in der Induktionsphase gewonnen werden. Die groß angelegte Evaluation zeigt insbesondere Problemfelder und daraus abgeleitete Verbesserungsvorschläge auf, und die Erkenntnisse diesbezüglich wurden im Kapitel über das Mentoring in der Induktionsphase zusammengefasst (siehe Kap. 4.2). Für die qualitative Untersuchung dieser Masterarbeit kann daher angenommen werden, dass ähnliche Themen oder Probleme hinsichtlich des Mentorings von den InterviewpartnerInnen angesprochen werden. Insbesondere die fehlenden zeitlichen Ressourcen für Mentoringstrategien wurden dabei von Prenzel und anderen als Hauptproblem identifiziert (2021, S. 89). Dementsprechend kann schlussgefolgert werden, dass in diesem Bereich ein außerordentlicher Verbesserungsbedarf besteht, da genügend Zeit für Unterstützungsangebote außerdem als wesentlich für das Gelingen von Mentoring angesehen wird (vgl. Schneider 2021, S. 17).

7.3 Ressourcen im Berufseinstieg

Überdies konnten bereits weitere, nicht auf das Mentoring bezogene Gelingensbedingungen von Professionalisierung im Berufseinstieg ausfindig gemacht werden, die im Kapitel über weitere Ressourcen im Berufseinstieg skizziert wurden (siehe Kap. 3.3) und die auch mithilfe der qualitativen Studie dieser Arbeit thematisiert werden sollen. In diesem Zusammenhang können zum Beispiel soziale Ressourcen genannt werden, wie der Erhalt von Feedback oder Tipps von KollegInnen, die Zurverfügungstellung von Unterrichtsmaterialien oder den gemeinsamen Austausch über Herausforderungen, der speziell eine emotionale Unterstützung gewährleistet. Des Weiteren kann zum Beispiel die erfolgreiche Bewältigung von beruflichen Aufgaben ebenfalls als Gelingensfaktor von Professionalisierung betrachtet werden, da diese mit Selbstwirksamkeitserfahrungen (Keller-Schneider & Hericks 2017, S. 308) einhergehen und damit das berufliche Selbstbewusstsein stärken sowie häufig die Berufszufriedenheit und die Berufsmotivation erhöhen (Paseka 2008, S. 249).

8 FORSCHUNGSMETHODE

8.1 Methodische Aspekte

Die Forschungsfragen dieser Arbeit wurden durch einen qualitativen Forschungszugang beantwortet. Genauer gesagt wurden leitfadengestützte Interviews angewandt, da diese die Möglichkeit bieten anhand von individuellen Einzelfällen, die subjektiven Erfahrungen mit dem Berufseinstieg und dem Mentoring in der Induktionsphase eingehend zu betrachten. Die Methode des Leitfadeninterviews ermöglichte es den StudienteilnehmerInnen demnach, ihre Wahrnehmungen auf ihren Berufseinstieg detailliert darzulegen und zu begründen, wie zum Beispiel bezüglich der Frage, inwiefern das Mentoring ihnen in ihrem Berufseinstieg und den damit einhergehenden Herausforderungen Unterstützung bietet oder bot. Dementsprechend ermöglicht dieser Ansatz eine tiefgehende Beschreibung der Erfahrungswelt der Befragten (Kaiser 2014, S. 5).

Die InterviewpartnerInnen wurden dann mithilfe eines leitfadengestützten Interviews zum Erzählen und Darlegen ihrer Erfahrungen mit ihrem Berufseinstieg und dem dazugehörigen Mentoring angeregt. Trotz der Anwendung eines Leitfadens, der das Interview durch darin enthaltene Interviewfragen strukturiert und in eine thematische Richtung lenkt, sollte in der Situation des Interviews versucht werden, die freie Entfaltung der Erzählung der InterviewteilnehmerInnen zu ermöglichen, indem zum Beispiel Bewertungen, Deutungen oder eine Lenkung in eine bestimmte Positionierung durch die Interviewerin so weit wie möglich vermieden wurden (Helfferich 2011, S. 43). Um die Forschungsfragen mithilfe von Interviews beantworten zu können, wurden dieselben zudem an die Gegebenheiten einer Interviewsituation angepasst. Demgemäß wurden für den Leitfaden Interviewfragen erstellt, die sich sowohl auf die Forschungsfragen und den theoretischen Rahmen der Masterarbeit beziehen, aber auch auf die vermutete Erfahrungswelt der Befragten sowie auf die Interviewsituation abgestimmt waren (Kaiser 2014, S. 55) (siehe Anhang 1).

8.2 Die InterviewpartnerInnen

Durch die Anwendung einer qualitativen Forschungsmethode wird der individuelle Fall durch eine systematische Analyse nachvollzogen, um daraus ausführliche und nachvollziehbare Erkenntnisse bezüglich der Forschungsfragen gewinnen zu können (Kaiser 2014, S. 6). Bei dieser qualitativen Studie wurde demnach kein repräsentatives Sample verwendet, sondern vielmehr war es von Bedeutung, dass die ausgewählten InterviewpartnerInnen einen inhaltlich reichhaltigen Beitrag zur Forschungsthematik einbringen können (Schambach-Hardtke 2005, S. 22). Dementsprechend sollten für die Interview-Studie BerufsanfängerInnen, die sich in der Induktionsphase befinden oder diese abgeschlossen haben und demnach bereits Erfahrungen mit dem Mentoring gesammelt haben, befragt werden. Den InterviewpartnerInnen wird dabei eine Expertenrolle zugeschrieben, da diese aufgrund ihrer Rolle als Lehrpersonen im Berufseinstieg und durch die Teilnahme an der Induktionsphase über ein besonderes Wissen, welches auf ihren persönlichen Erfahrungen basiert, über den Berufseinstieg und das dazugehörige Mentoring verfügen (Kaiser 2014, S. 39).

Die Interviewteilnehmerinnen wurden über Bekannte rekrutiert und auf diesem Weg konnten sieben Personen, die dem eben genannten Kriterium entsprechen, für ein Interview gewonnen werden. Diesen Personen wurde eine Interviewanfrage gesendet, in der das Forschungsthema kurz umrissen und die Rahmenbedingungen des Interviews kurz dargelegt wurden, sowie die vertrauliche Behandlung der Daten zugesichert wurde. Nach der Zusage, an dem Interview teilzunehmen, wurde ein Termin vereinbart. Insgesamt wurden sieben Interviews im Februar und Anfang März 2022 durchgeführt. Das vorgegebene Ziel von mindestens sechs InterviewpartnerInnen konnte für die Studie dieser Masterarbeit demnach erreicht werden.

Ferner hatten drei der Interviewpartnerinnen ihre Induktionsphase zum Zeitpunkt des Interviews bereits beendet, während die übrigen vier sich noch in der Induktionsphase befanden, als die Interviews durchgeführt wurden. Generell unterrichten die interviewten Lehrpersonen in verschiedenen Bundesländern und an verschiedenen Schulformen. Der Großteil unterrichtet beziehungsweise unterrichtete in ihrer Induktionsphase an einer Mittelschule, zwei an einer allgemeinbildenden höheren Schule und eine an einer Volksschule.

Weiters wurden die Interviewteilehmerinnen aus forschungsethischen Gründen anonymisiert, indem ihre Namen oder die spezifischen Schulen, an denen sie unterrichten, nicht veröffentlicht werden. Zusätzlich wird das Audiomaterial nicht veröffentlicht, sondern nur die transkribierte Version, um zu vermeiden, Rückschlüsse auf die befragte Person ziehen zu können. Zudem werden Namensnennungen oder Ortsbezeichnungen in den Interviews durch die Transkription anonymisiert.

Generell zeichnen sich qualitative Methoden zwar aufgrund einer eher geringen Strukturierung bei der Datenerhebung durch Offenheit aus und ermöglichen es daher, neue Perspektiven und Deutungen zu gewinnen. Allerdings kann gesagt werden, dass die Studie dieser Arbeit beispielsweise durch die eben beschriebene Auswahl der InterviewpartnerInnen oder der Interviewfragen im Leitfaden bereits in eine bestimmte inhaltliche Richtung gelenkt wurde (Kaiser 2014, S. 7). Beispielsweise die Entscheidung, AnwärterInnen des Mentorings zu befragen, richtet die Perspektive der Studie dieser Arbeit demnach auf die Mentees und bringt wahrscheinlich andere Ergebnisse hervor als bei einer Befragung von MentorInnen. Da das Forschungsinteresse dieser Arbeit aber der Professionalisierung von Lehrpersonen im Berufseinstieg gewidmet ist, wurde die Perspektive der BerufsanfängerInnen und deren Wahrnehmungen über ihren Berufseinstieg als auch was ihnen hilft im Beruf anzukommen, priorisiert. Eine Erweiterung der Studie durch Interviews mit MentorInnen wäre eine Möglichkeit gewesen, hätte den vorgegebenen Umfang einer Masterarbeit aber überstiegen.

8.3 Datenerhebung

Der Interviewleitfaden für die Datenerhebung wurde an die Interview-Studie von Prenzel und anderen in ihrer Publikation über die Induktionsphase „Der Berufseinstieg in das Lehramt: Eine formative Evaluation der neuen Induktionsphase in Österreich“ angelehnt und hinsichtlich der Forschungsfragen und des Forschungsinteresses dieser Masterarbeit adaptiert. Die Interviews für die Studie dieser Masterarbeit wurden allerdings im Gegensatz zur Studie von Prenzel et al. offener geführt, indem insgesamt weniger Interviewfragen und auch weniger detailorientierte und dafür offenere und umfassendere Fragen gestellt wurden, um Raum für die Erzählung der individuellen Erlebnisse und Perspektiven

zu schaffen. Somit konnten die InterviewpartnerInnen zum Teil selbst entscheiden, welche Aspekte ihres Berufseinstiegs und des Mentorings betont werden sollen. Demgemäß beziehen sich die Ergebnisse dieser Arbeit besonders auf die unterschiedlichen Perspektiven und Wahrnehmungen der ausgewählten InterviewpartnerInnen.

Des Weiteren wurde der Leitfaden, wie bei Prenzel et al., chronologisch aufgebaut. Demnach wurde in den Interviews zuerst die Anfangszeit der Induktionsphase näher beleuchtet, indem zuerst die Herausforderungen dieser Zeit und die Unterstützung durch das Mentoring sowie durch andere Ressourcen besprochen wurden. Anschließend wurde, je nachdem ob sich die befragte Person noch in der Induktionsphase befand oder diese bereits abgeschlossen hatte, entweder die gegenwärtige Situation oder der restliche Verlauf der Induktionsphase hinsichtlich der Herausforderungen, der professionellen Entwicklung, der Rolle des Mentorings und weiteren Ressourcen für berufliche Bewältigungsprozesse im Interview erörtert. Zuletzt konnten noch Verbesserungsvorschläge für das Mentoring in der Induktionsphase eingebracht werden als auch Anliegen oder weitere Aspekte angesprochen werden (siehe Anhang 1).

Nach der Durchführung eines Probeinterviews wurde der Interviewleitfaden der Erfahrung aus der Erprobung des Interviews und des Feedbacks der Interviewpartnerin etwas angepasst. Die weiteren sechs Interviews als auch das Probeinterview dauerten zwischen fünfzehn und dreißig Minuten und wurden im Februar und Anfang März 2022 durchgeführt. Das Probeinterview sowie ein weiteres wurden vor Ort durchgeführt, die anderen fünf fanden über Zoom statt. Mit der Aufnahmefunktion eines Mobiltelefons wurden die Interviews dann aufgezeichnet.

8.4 Datenauswertung

Nach der Durchführung der Interviews wurde durch das Auswerten beziehungsweise das Interpretieren des generierten Datenmaterials versucht, die individuellen Erfahrungen in der Berufseinstiegsphase zu verstehen und nachzuvollziehen und in die bereits dargelegten Konzepte der Professionalisierungstheorie einzuordnen, um schließlich Erkenntnisse hinsichtlich der Wirksamkeit von Mentoring in der Induktionsphase als auch der Gelin-

gensbedingungen von Professionalisierung von BerufsanfängerInnen gewinnen zu können. Zuerst wurden die Gespräche mit den InterviewpartnerInnen durch ein Transkriptionsverfahren nach Dresing & Pehl in einen geglätteten Text übertragen, der es ermöglicht die inhaltliche Dimension der Gespräche zu erschließen. Durch diese Art der Transkription können zwar Aspekte der Interviewsituation, wie Geräusche sowie Mimik oder Gestik, nicht abgebildet werden, dafür entstand aber ein inhaltlich zugänglicher und gut lesbarer Text, der es erleichtert, die für die Forschungsfragen relevanten Inhalte des Gespräches zu identifizieren. Dementsprechend wurde der semantische Bestandteil des Gesprächs in der Datenauswertung analysiert und in den Vordergrund der Forschung gerückt (Dresing & Pehl 2018, S. 16f.)

Basierend auf den Forschungsfragen dieser Masterarbeit wurden anschließend Kategorien entwickelt, die die Herausforderungen im Berufseinstieg, die Professionalisierung von BerufseinsteigerInnen, die Rolle des Mentorings in der Professionalisierung von Lehrpersonen und zuletzt die Gelingensbedingungen von Professionalisierung im Berufseinstieg einschließen. Bezogen auf die Technik der inhaltlichen Strukturierung, mit welcher das Material anhand festgelegter Kategorien beziehungsweise Themen zusammengefasst und strukturiert wird, wurden zuerst die Passagen des transkribierten Interviews, die sich auf die Kategorien beziehen, ausfindig gemacht und markiert (Mayring 2010, S. 98). Die für die Kategorien relevanten Textpassagen der transkribierten Interviews wurden in weiterer Folge nach den Kategorien strukturiert und zusammengefasst und dann mit den theoretischen Grundlagen der Masterarbeit in Verbindung gebracht (Gahleitner 2005, S. 58ff.). Dabei dienten die im theoretischen Teil erläuterten Bestimmungsansätze zur pädagogischen Professionalität, die Erkenntnisse zur Professionalisierung im Berufseinstieg als auch zur Induktionsphase als theoretische Bezugspunkte für die Analyse der gewonnenen Daten aus den Interviews. Generell kann hinzugefügt werden, dass das generierte Datenmaterial subjektive Perspektiven und Deutungen der InterviewpartnerInnen enthält und dementsprechend keine objektive Wahrheit wiedergibt. Zudem wird die Auslegung der Daten aus den Interviews vom Vorwissen, den Vorerfahrungen und der Interpretation der Forscherin beeinflusst, weshalb die Ergebnisse der Interview-Studie folglich nur eine subjektive Wirklichkeit abbilden können, die von der Forscherin und ihren InterviewpartnerInnen konstruiert wurde (Helfferich, S. 76ff.).

9 ERGEBNISSE

In diesem Kapitel werden nun die Erkenntnisse aus den durchgeführten Interviews in Bezug auf die Forschungsfragen erläutert. Diese beziehen sich zunächst auf die Frage, welchen besonderen Herausforderungen Lehrpersonen im Berufseinstieg begegnen. Daraufhin werden die Ergebnisse zur Rolle des Mentorings der Induktionsphase in der Professionalisierung von Lehrpersonen beschrieben. Professionalisierung wird dabei insbesondere an der Bearbeitung und Bewältigung der von den Interviewteilernehmerinnen genannten Herausforderungen im Berufseinstieg festgemacht. Zuletzt wird noch auf Gelingensbedingungen von Professionalisierung am Berufsbeginn unabhängig vom Mentoring eingegangen. Dazu werden Ressourcen, die die befragten Lehrpersonen in der Bewältigung von beruflichen Herausforderungen unterstützen sowie Berufserfahrungen, die Berufszufriedenheit und Berufsmotivation auslösen, dargelegt.

9.1 Herausforderungen im Berufseinstieg

9.1.1 Die Anfangszeit

Grundsätzlich konnte herausgefunden werden, dass insbesondere die Anfangszeit der Berufseinstiegsphase, also die ersten Wochen im Berufsleben, von allen Interviewpartnerinnen als sehr herausfordernd und aufregend wahrgenommen wurde. Die interviewten Lehrpersonen bezeichneten diese Zeit auch als „sehr intensiv“ (Interview 1, Z. 90) und als „schwierig“ (Interview 2, Z. 430), oder empfanden sie sogar als „Überforderung“ (Interview 6, Z. 1492). Viele der interviewten Personen wurden gleich zu Beginn mit der vollumfänglichen Verantwortung ausgestattet, die zahlreichen Aufgaben, die der Lehrberuf mit sich bringt, zu bearbeiten:

(...) Schularbeitstermine und / weil ich bin halt mitten im Jahr eingestiegen und ich hab das alles von den alten, also von den vorherigen Kolleginnen übernehmen müssen. Und ich bin gekommen am Montag und am Dienstag in einer Woche hatt ich die erste Schularbeit. Das war hart (...) (Interview 4, Z. 981-985)

Einige der befragten Lehrpersonen in der Studie von Prenzel et al. über die Induktionsphase beschreiben ebenfalls ihren Berufseinstieg als „hochgradig emotional und empfinden [häufig] starken psychischen Druck“ (2021, S. 96).

Die Tatsache plötzlich eigenverantwortlich als Lehrperson arbeiten zu dürfen kann demnach mit Freude einhergehen (vgl. Interview 5, Z. 1217-1222) (Schneider 2021, S. 187), aber auch als Herausforderung gesehen werden, der großen Verantwortung gleich am Beginn des Berufes gerecht zu werden (Kosinar & Laros 2020, S. 261). Diesbezüglich formuliert Paseka, dass von Lehrpersonen häufig gleich am Anfang des Berufes erwartet wird, die vollständige Verantwortung für die zahlreichen Aufgaben und Anforderungen der LehrerInnenprofession zu übernehmen. Dies kann demnach sehr fordernd und schwierig für BerufsanfängerInnen sein und kann sogar (2008, S. 253,), wie Schneider beschreibt und auch in einem Interview erzählt wurde (vgl. Interview 2, Z. 423-429), ein „Gefühl des Allein-gelassen-Werdens“ (2021, S. 183) auslösen (ebd.).

Zumindest eine interviewte Lehrkraft berichtete von einer angenehmen ersten Woche im Beruf, die es ermöglichte, einige grundlegende Organisationsabläufe kennenzulernen, ohne schon gänzlich eigenständig beruflich tätig zu sein: „Die erste Woche war recht angenehm, weil ich musste überhaupt noch nicht unterrichten. Einfach nur mal das Schulgebäude anschauen und wie‘s so läuft in der Schule (Interview 7, Z. 1647-1648). Nach dieser Woche war diese Lehrperson dann aber schon eigenständig tätig: „In der zweiten Woche ging‘s dann voll los. Das war recht stressig (Interview 7, Z. 1650-1651).“

Lediglich eine Interviewpartnerin sprach insgesamt von einem „sanften Einstieg“ (Interview 3, Z. 677-678), aufgrund spezieller Rahmenbedingungen an ihrem Schulstandort, wodurch sie in den ersten Wochen als Unterstützungslehrerin fungierte und stetig Eigenverantwortung und eigene Stunden übernahm:

Hab mich ein bisschen einleben können. Hab die Schule kennenlernen dürfen. Hab die Kolleginnen kennenlernen dürfen. Hab die Kinder kennenlernen dürfen. Und die ganzen Rahmenbedingungen ein bisschen reingeschnuppert. Und dann nach und nach hab ich dann auch meine eigenen Stunden übernommen. (Interview 3, Z. 681-685)

Diese interviewte Lehrerin war außerdem dankbar, nicht, wie von einer anderen Interviewpartnerin berichtet: „ins kalte Wasser geschmissen worden“ zu sein (Interview 2, Z. 429), sondern sie bekam die Möglichkeit ohne große Überforderung mit den zahlreichen Aufgaben vergleichsweise langsam umgehen zu lernen und sich in den Beruf einleben zu können.

9.1.2 Unterrichtsvorbereitungen und Fremdfächer

Dazu kommt allerdings, dass die Unterrichtsvorbereitungen trotz allem sehr zeitintensiv und fordernd für die Lehrerin waren:

Natürlich auch viel Arbeit und ich hab mir auch viel angetan und so. Es ist jetzt nicht so, dass ich jetzt irgendwie heimkommen bin und nichts getan hab, sondern natürlich hab ich (.) auch viel zum Vorbereiten gehabt, aber es war jetzt nicht gleich voll ins kalte Wasser geworfen und du bist auf dich alleine gestellt. So hab ich's nicht erlebt. (Interview 3, Z. 697-701)

Diese Interviewpartnerin sprach in diesem Zusammenhang außerdem an, zu Beginn wenig Zeit für sich selbst gehabt zu haben, auch aufgrund der Vorbereitungen auf den Unterricht (vgl. Interview 3, Z. 870-871), bei denen außerdem das Zeitmanagement eine Herausforderung für sie darstellte und immer noch darstellt:

(...) naja einfach auch einmal so wirklich die Unterrichtsvorbereitungen so machen, dass sich halt einfach auch zeitlich alles ausgeht. Und da muss man auch wirklich voll reinwachsen, find ich. Das gelingt mir auch nach wie vor nicht immer. (Interview 3, Z. 714-716)

Aufgrund der rigiden Strukturierung der Unterrichtszeit im schulischen Alltag (Baumert & Kunter 2006, S. 488) stellt es für Lehrpersonen dabei oft eine Herausforderung dar, die verfügbar Zeit effektiv zu nutzen als auch gleichzeitig die individuellen Lernbedürfnisse der SchülerInnen zu berücksichtigen und diesbezüglich auch Geduld aufzuweisen (Frey 2011, S. 721). Die Unterrichtsvorbereitung wurde auch von anderen Interviewpartnerinnen als aufwendig beschrieben. Zum Beispiel vor allem, wenn BerufseinsteigerInnen mehrere Schulstufen unterrichten und daher verschiedenes Unterrichtsmaterial bereitstellen müssen:

Also abgesehen eh vom Unterrichtsvorbereiten, was ich halt am Anfang schon ein ein irr-sinniger Aufwand ist, weil das bist ja auch nicht gewöhnt. Und dann hab ich im ersten Schuljahr erste bis dritte alle Klassen gehabt. Und dann hab ich halt in jeder Schulstufe halt unterschiedlich vorbereiten müssen. (Interview 5, Z. 1399-1402)

In Bezug auf die Unterrichtsvorbereitungen gingen zwei Interviewteilnehmerinnen zudem auf die Herausforderung ein, Fächer unterrichten zu müssen, die sie nicht studiert haben und für die sie nicht fachdidaktisch ausgebildet wurden. Demgemäß wurde beispielsweise von der Herausforderung gesprochen, wenig Materialien für den Unterricht in diesen Fächern zu besitzen: „Weil ich hab zum Beispiel am Anfang nicht gewusst für Englisch, ähm wie soll ich da unterrichten. Welche Bücher gibt es (Interview 2, Z. 542-

543)“, oder sich erst einmal in eine Thematik einzulesen, und sich grundlegendes Fachwissen anzueignen:

Ähm vor allem meine Fächer, die ich unterrichte (lacht). Also ich, durch das, dass ich halt Geschichte unterrichte, ähm ein Fremdfach, und ich persönlich einfach nicht viel damit anfangen kann ähm ist das für mich halt voll herausfordernd in dem Sinn, dass ich einfach überhaupt nichts über die Thematik weiß und ich mich jedes Mal wieder aufs Neue einarbeiten sollte ähm, wo ich dann aber irgendwann auch sag, ich muss für mich selber irgendwo eine Grenze ziehen können, dass ich sag ähm, ich nehm jetzt das mal nicht so genau und arbeite mich nicht so genau in ein Thema ein, aber dafür kann ich mich dann am Abend mal entspannen und bin nicht durchgehend in der Schule drinnen. (Interview 1, Z. 198-205)

Die Unterrichtsvorbereitungen wurden demnach als zeitaufwendig und herausfordernd beschrieben und wurden durch bestimmte Rahmenbedingungen an der Schule, wie der Unterricht von Fremdfächern sowie vieler verschiedener Klassen, oder auch Förderunterricht in Integrationsklassen (vgl. Interview 3, Z. 705-709) (vgl. Interview 2. Z. 423-429), zusätzlich erschwert.

9.1.3 Balance zwischen Berufsengagement und Distanzierungsfähigkeiten

Zudem wurde in der zitierten Passage die Herausforderung angesprochen, eine Balance von beruflichem und privatem Leben zu finden, um die persönlichen Ressourcen nicht zu verausgaben und sich auch vom Beruf und dessen Aufgaben distanzieren zu können, da Lehrkräfte keine abgegrenzten Arbeitszeiten besitzen und deshalb die Grenze zwischen Privatem und Beruflichem oft verschwimmt:

Und ich find das ist halt gerade im Lehrerberuf, wo du dir eh schon so viel Arbeit mit heim nimmst voll wichtig, dass du dann auch wirklich sagen kannst: „So ich tu jetzt mal nichts und ich leg die Schulsachen jetzt auf die Seite“. Und ich genieße meine Zeit und ich tue jetzt wirklich das, was ich gern machen möchte, wie du das in einem anderen Beruf halt auch hast. Ja klar hast du dann konstant eigentlich im Hinterkopf: „Das sollt ich noch machen und das sollt ich noch machen und das sollt ich noch machen (...) (Interview 1, Z. 206-211)

Eine weitere Lehrerin sprach von dem Umstand, wenig Zeit zu haben, sich „coole Sachen zu überlegen“ (Interview 4, Z. 999-1000). Baumert und Kunter betonen in diesem Kontext die Bedeutung, mit den eigenen persönlichen Ressourcen so umgehen zu lernen, dass die psychologische Funktionsfähigkeit erhalten bleibt, welche auch im gleichnamigen

Kapitel (siehe Kap. 1.4.6) als wichtige Fähigkeit im kompetenztheoretischen Bestimmungsansatz erläutert wurde und deshalb für die Professionalisierung von Lehrpersonen eine wichtige Rolle spielt. Für Lehrkräfte bedeutet dies demnach, sich in ihrem Berufsengagement nicht zu verausgaben und sich auch distanzieren zu können, um in ihrem Beruf langfristig funktionsfähig zu bleiben (2006, S. 504).

9.1.4 Klassenführung

Zu der fordernden Aufgabe, Unterricht zu planen und durchzuführen, kommen außerdem weitere Anforderungen hinzu, die ebenfalls als herausfordernd in den Interviews erörtert wurden. Dazu zählen zum Beispiel die Klassenführung und Probleme mit der Disziplin, insbesondere bei einer Lehrperson, die betonte, dass sie in einer Schule im städtischen Kontext arbeitet: „Und eben auch, es hat schon ein, zwei Klassen gegeben, da hab ich mich gar nicht so durchsetzen können“ (Interview 5, Z. 1299-1300). Eine andere Lehrerin berichtete ebenfalls von Problemen mit manchen Klassen, die das Pädagogische betreffen (vgl. Interview 6, Z. 1538), also sich wahrscheinlich auf allgemeine pädagogische Kompetenzen (siehe Theorieteil Kap 1.4.2) und insbesondere auf die Aufgabe der Klassenführung beziehen:

Und wir haben's dann wirklich so gemacht, ähm sie ist dann mitgegangen in die Stunden, weil ich gesagt hab: „Ma mit der Klasse komm ich nicht zusammen. (.) Weiß ich nicht, soll ich irgendetwas anders machen?“ (Interview 6, Z. 1542-1543)

Auch Prenzel et al. ermittelten, dass die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern insbesondere bezogen auf die Klassenführung und auf Probleme mit der Disziplin als große Herausforderungen für BerufsanfängerInnen zu sehen sind (2021, S. 79).

9.1.5 Elternarbeit

Auch die Elternarbeit und dabei besonders Elterngespräche zu führen, wurde in manchen Interviews als fordernd bezeichnet (vgl. Interview 6, Z. 1515-1517) (vgl. Interview 3, Z. 777-780). Ferner wurde in diesem Kontext von einer Lehrkraft besonders die Notengebung als Herausforderung angeführt, den Eltern transparente Mitschriften über die Leistungen der Schülerinnen und Schüler vorzuweisen und in vereinzelten Fällen auch Konfliktgespräche mit den Eltern diesbezüglich zu führen:

(...) da hab ich eine Anruf gekriegt, dass (.) sie halt mit der Note nicht einverstanden sind, was ich dem Kind gebe. Und das ist irgendwie / beschäftigt mich schon auch immer noch (.) und (.) es wird auch ein Gespräch auf uns alle zukommen ähm nach den Ferien. Und das sind einfach schon so Sachen, mit denen ich noch nicht ganz so gut umgehen kann, weil ich es halt einfach noch nie erlebt habe (lacht). (Interview 3, Z. 798-802)

Eine weitere Lehrkraft erzählte dabei von der Belastung, kritische Nachrichten von Eltern zu erhalten:

Zum Beispiel im Lockdown hab ich auch zwei Mails von Eltern bekommen, die sehr seltsam waren, da hab ich's gleich angerufen, dann haben wir eine halbe Stunde telefoniert und sie hat mich halt beruhigt (Interview 7, Z. 1722-1724).

9.1.6 Leistungsbeurteilung

Eine andere befragte Lehrperson sprach in diesem Zusammenhang auch von der für sie fordernden Aufgabe, gut organisierte und transparente Mitschriften über die Leistungen ihrer SchülerInnen zu erstellen, um dabei auch die Notengebung beziehungsweise die Leistungsbeurteilung zu erleichtern und ihre Entscheidungen legitimieren zu können:

Genau und was ich auch ganz, also was für mich die größte Herausforderung ist meine Mitschriften. Also ich komm da irgendwie nicht mit, mit Unterrichten gleichzeitigem Aufschreiben, wer mitarbeitet. Und das ist alles irgendwie ein großes Chaos. (Interview 4, Z. 990-993)

Die Notengebung wurde insgesamt von mehreren Lehrerinnen als schwierige Aufgabe bezeichnet, obwohl eine Lehrkraft einräumte, dass dabei auch viel Freiraum für Lehrpersonen besteht, dieser aber auch oft eine Herausforderung darstellt, ein eigenes zufriedenstellendes Beurteilungssystem zu finden und umzusetzen:

Und wie du zu die Noten kommst. Ich mein das bleibt dir eh alles selber über, wie's du das machst. Aber es ist trotzdem, dass du da mal einen Schlüssel zusammenstellst und so machst und was halt funktioniert. Vor allem es funktioniert nicht alles in jeder Klasse. Auf das musst du auch wieder aufpassen. Und ja, das war halt schon schwierig. (Interview 5, Z. 1296-1299)

Paseka schreibt diesbezüglich von der Herausforderung für Lehrpersonen am Beginn ihrer Berufslaufbahn, sich über die eigenen Qualitätsmerkmale bewusst zu sein und diese in ihren Unterricht und in diesem Zusammenhang auch in die Leistungsbeurteilung einfließen zu lassen. Die individuellen Ansprüche von Lehrkräfte an sich selbst müssen aber

auch noch an die Gegebenheiten des jeweiligen Schulstandorts abgestimmt werden. Außerdem fordern die verschiedenen Beziehungssysteme in der Institution Schule, also Beziehungen mit den SchülerInnen, den KollegInnen, mit der Schulleitung und den Eltern, Lehrpersonen immer wieder heraus, ihre Handlungsentscheidungen zu begründen und auszuhandeln (2008, S. 245). Die Elternarbeit kann, wie bereits von einer interviewten Lehrperson an einem Beispiel bezüglich der Notengebung beschrieben wurde demnach in vereinzelt Fällen zu einer großen Herausforderung werden, da das Verhalten und die Beziehungsdynamiken der Eltern häufig stark variieren (Paseka 2008, S. 250f.):

Es ist jetzt um eine Note gegangen (lacht) im Zeugnis. Im Halbjahreszeugnis, wo ja (.) wo entweder während des Semesters zu wenig Transparenz meinerseits einfach auch gegenüber von den Eltern war oder ja (...) (Interview 3, Z. 794-796)

Zusätzlich wurde auch angesprochen, dass einige rechtliche Fragen hinsichtlich der Leistungsbeurteilung, insbesondere von SchülerInnen mit speziellem Förderbedarf oder speziellen Bedürfnissen am Beginn nicht klar waren:

Ich hab halt zum Beispiel eine Frage gehabt zu einer Notengebung, weil ein Kind wirklich, also ähm (.) auf die Schularbeit einen Fünfer geschrieben hat, auf die erste und auf die zweite einen Vierer. Aber wenn man halt dann Integrationskinder einen Vierer ins Zeugnis gibt, ist das halt voll schlecht. (Interview 2, Z. 525-529)

Also ja, weil ich hab jetzt / also ich hab in meiner einen Englischklasse zwei Schüler mit Autismus und einen mit einer Angststörung. Und wie da der Rahmen ist (...) (Interview 4, Z. 1042-1044)

9.1.7 Induktionslehrveranstaltungen

Bezüglich der Leistungsbeurteilung, den rechtlichen Fragen oder auch bei den Themen Konfliktmanagement oder Elternarbeit wurde die Hoffnung formuliert, in den verpflichtenden Lehrveranstaltungen der Induktionsphase Klarheit und Informationen zu erhalten beziehungsweise Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt zu bekommen. Fast alle Interviewpartnerinnen, sahen diese aber eher als Stressfaktor, bei einer hohen Arbeitsbelastung dann zusätzlich die von den meisten Interviewteilernehmerinnen auch als wenig ertragreich erachteten Induktionsveranstaltungen besuchen zu müssen:

Weil es ist mehr belastend, weil ich weiß, ich hab teilweise daheim / bin daheim gesessen und habe online eine Fortbildung gehabt und hab daneben die Hefte liegen gehabt und hab korrigiert. Weil ich mir gedacht habe: „Ich habe so viel zu tun und dann hab ich das auch

noch und deswegen, wie gesagt, war ich froh, dass ich dann oft nicht auf der Uni war und mir das anhören hab müssen, sondern nebenbei was anderes machen hab können. (Interview 1, Z. 357-362)

Aber gerade im ersten Jahr, wo man unterrichtet, ist eh alles andere so viel und man hat echt viel zum Vorbereiten und eh kaum Zeit für sich selbst und dann musst du dich da teilweise noch halt eh nur viermal also eigentlich fünf-oder sechsmal (...). Das hat / das ist mir / halt ja / mir hat's halt einfach nie recht reingepasst (...). Aber ich denk mir, ja man könnte die Sachen auch irgendwie schon im Studium davor gut behandeln und dann die Induktionslehrer sozusagen oder (.) die Junglehrer in der Induktionsphase da ein wenig entlasten, weil ja. (Interview 3, Z. 869-878)

Ja ich find ehrlich gesagt, dass es einen Druck macht, dass du die 16 Einheiten, oder was da auch immer waren, innerhalb von dem Jahr machen musst. Weil wenn du wirklich / stell dir vor du hast die ganze Lehrverpflichtung oder du hast noch Kinder daheim, oder du studierst nebenbei. Dann macht das schon ein wenig einen Stress, dass du das alles zusammenbringst. (Interview 5, Z. 1356-1360)

9.1.8 Organisation im Schulalltag und administrative Aufgaben

Überdies wurde häufig berichtet, dass Organisationsabläufe in der Institution Schule und administrative Aufgaben eine Herausforderung in der Berufseinstiegsphase darstellen, da sie oft als Belastung zu den eben genannten sehr fordernden Aufgaben, wie das Planen und Durchführen des Unterrichts, Elternarbeit, Klassenführung, oder Leistungsbeurteilung hinzukommen und BerufseinsteigerInnen meistens nicht darauf vorbereitet sind:

Also der Unterricht an sich war am wenigsten stressig eigentlich. Also man ist halt reingegangen, ich hab das gemacht und ich hab mich in den Klassen eigentlich gleich wohlfühlt, also das war eigentlich das kleinste Problem. Es war mehr das ganze Drumherum. (Interview 4, Z. 978-981)

Schneider bestätigt dies, indem er anmerkt, dass sich BerufsanfängerInnen besonders bei administrativen Aufgaben häufig alleine gelassen fühlen, da diese außerdem in der Ausbildung und in den Praktika oftmals kaum thematisiert werden (Schneider 2021, S. 183). Dabei können zum Beispiel die Einteilung von Wiederholungs- und Schularbeitsterminen sowie auch das Erstellen von Schularbeiten, auf das in der Ausbildung nicht vorbereitet wird, zur zusätzlichen Herausforderung werden:

(...) dass ich genau weiß, wann ich Wiederholungen plan in den Klassen, also grammar oder vocabulary. Das ist alles halt ein bisschen Rhythmus hat und nicht, dass die Kinder, keine Ahnung, dass sie sich eine Woche Vokabelwiederholung von zwei Units mach und

dann drei Wochen keine und dann wieder eine. Dass das halt alles ein bisschen eine Regelmäßigkeit hat, auch aber das, glaub ich, muss sich erst ein bisschen entwickeln. (Interview 4, Z. 1070-1074)

Ja einfach, dass man null Informationen gekriegt hat. Also ich bin wirklich wegen jeder Kleinigkeit bin ich halt in die Direktion gelaufen und hab halt nachgefragt. Ähm, wie läuft das ab und so. Und auch was jetzt auch war / ich mein die Notengebung ist jetzt eh am Ende des Semesters. Aber da hat man auch (.) nur oder halt null Einblick sozusagen, wie das jetzt abläuft. (Interview 2, Z. 445-450)

Im Kontext von administrativen Aufgaben wurde zum Beispiel: „[...] Schularbeiten auf Webuntis eintragen oder Noten auf Sokrates eintragen, oder was weiß halt ich auf diesen ganzen Plattformen“ (Interview 4, Z. 1015-1016) oder auch kleine Aufgaben, wie den Kopierer bedienen und das Wissen über den Standort von Unterrichtsmaterialien, wie Trennwände (vgl. Interview 4, Z. 1081-1084) genannt.

Der Schulalltag wurde von einer Lehrerin ferner als stressig beschrieben (vgl. Interview 4, Z. 1117-1119) und die zahlreichen Eindrücke, der Lärmpegel sowie mehrere Stunden hintereinander zu halten wurden dabei besonders am Anfang von einer Lehrkraft als ungewohnt und anstrengend wahrgenommen (vgl. Interview 7, Z. 1658-1659). Auch eine weitere Lehrperson erläutert diesbezüglich: „(...) wie gesagt, das Drumherum war eher so die Herausforderung. Wie rennt der Alltag ab [...]“ (Interview 6, Z. 1484-1485). Eine andere Lehrerin spricht in diesem Zusammenhang außerdem von Pflichten nach der Ausführung von gewissen pädagogischen Handlungen, über die sie zu Beginn nicht Bescheid wusste war, wie:

(...) wie ja wenn einer laut ist, dann schick ich ihn raus aus der Klasse, oder dann (.) bleibt er wirklich mal da nach der Schule. Dann muss ich halt die Eltern anrufen, die darüber informieren. Und also eigentlich alles was drumherum dazu gehört (...) (Interview 5, Z. 1250-1253)

9.1.9 Weitere Herausforderungen

Zuletzt wurden vereinzelt Herausforderungen angesprochen, die die Rollenfindung als Lehrperson (vgl. Interview 6, Z. 1464-1470) oder die Etablierung im Kollegium (vgl. ebd.) betreffen. Allerdings fühlte sich diesbezüglich nur eine befragte Lehrperson von den KollegInnen tatsächlich alleine gelassen:

Und auch (.) am Anfang mit dem Kollegium einfach, weil halt ich sozusagen nicht wirklich ein Fachlehrer bin, sondern die Integration (räuspern). Da war's dann auch schwierig. Da / man hat halt einfach gemerkt, es hilft dir keiner und es interessiert sich nicht wirklich wer für dich. (Interview 1, Z. 441-444)

Die meisten sahen ihre KollegInnen aber als Unterstützung, auf deren Funktion im Kapitel über die Ergebnisse über die weiteren Gelingensbedingungen von Professionalisierung noch genauer eingegangen wird (siehe Kap. 9.3). Die Schwierigkeit, auf die individuellen Lernbedürfnisse von Integrationskindern einzugehen, wurde von einer Lehrerin thematisiert, insbesondere deshalb, weil sie als Integrationslehrerin gleichzeitig zwei Fächer unterrichten muss (vgl. Interview 2, Z. 506-513). Außerdem stellt die Verteilung der Unterrichtsstunden im Stundenplan für eine andere Interviewpartnerin eine große Belastung dar:

Und ja was halt auch noch bei mir der Fall ist, ist Supplierstunden, dass ich relativ viel hab, weil ich / weil mein Stundenplan nicht so ideal ist. Also, was heißt nicht so ideal, passt eh, aber es ist halt, wenn du das mit den anderen Lehrern vergleichst an der Schule einfach / es sind viele Löcher drinnen, viele Freistunden und durch das, dass natürlich coronabedingt jetzt auch immer wieder viel Lehrer nicht da sind und das ist und dies ist und krank werden ähm / bin halt jetzt oft ich diejenige, die herhalten muss für Supplierstunden (.) ähm und (.) ich eigentlich eh genug zu tun habe mit meine Geschichtevorbereitungen. (Interview 1, Z. 213-219)

Insgesamt kann daher gesagt werden, dass der Berufseinstieg von Lehrpersonen eine hohe Gesamtbelastung für die JunglehrerInnen bedeutet, die sich unter anderem aus den eben genannten zahlreichen Aufgaben zusammensetzt. Es konnte anhand der Interviews zudem festgestellt werden, dass eine volle Lehrverpflichtung im ersten Dienstjahr oder auch ein Studium neben einer halben Lehrverpflichtung diese ohnehin schon große Belastung am Berufsbeginn noch erhöhen. Auch Prenzel et al. sehen eine volle Lehrverpflichtung als Zuspitzung der schon allgemein hohen Belastung in der Berufseinstiegsphase und dem hohen Arbeitsaufwand in dieser Zeit (2021, S. 96).

Generell können zudem einige Ähnlichkeiten zu bereits erläuterten Erkenntnissen zu den Herausforderungen von Lehrpersonen im Berufseinstieg festgestellt werden (siehe Theorieteil Kap. 3.2). Dabei wurde der Umgang mit den individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler als größte Herausforderung identifiziert. Diese berufliche Anforderung wurde in den Interviews für diese Masterarbeit jedoch nur im speziellen Kontext der Förderung von Integrationskindern thematisiert (vgl. Interview 2, Z. 506-

513) (vgl. Interview 5, Z. 1291-1300). Allerdings wurden in den durchgeführten Interviews die Elternarbeit, die Klassenführung oder der Umgang mit Belastungen, ähnlich wie bei den Ergebnissen von Keller-Schneider und Albisser, als Herausforderungen eingestuft, während das Kollegium in fast allen Interviews weniger als eine Herausforderung, sondern vielmehr als Unterstützung bezeichnet wurde. Bei Keller-Schneider und Albisser stellt der Umgang mit dem Kollegium dabei ebenfalls einen geringen Belastungsfaktor dar. Allerdings wurden Organisationsabläufe in der Schule und administrative Aufgaben von den Interviewteilernehmerinnen sehr häufig angesprochen, die bei Albissers und Keller-Schneiders Studien hingegen eher weniger zum Thema gemacht wurden. Man könnte diese aber in Stefan Albissers verwendeten Begriff der „außerunterrichtlichen Pflichten“ (2009, S. 105) einordnen.

9.2 Die Rolle des Mentorings in der Professionalisierung im Berufseinstieg

Nachdem die Herausforderungen für BerufseinsteigerInnen im vorherigen Kapitel erläutert wurden, wird in diesem Kapitel versucht zu beschreiben, inwiefern das Mentoring in der Induktionsphase in der Bewältigung der von den Interviewpartnerinnen beschriebenen Herausforderungen Unterstützung bot. Die Bearbeitung und Bewältigung von Herausforderungen im Beruf als LehrerIn und die sich daraus ergebende berufliche Weiterentwicklung wird dabei als Professionalisierungsprozess aufgefasst und es wird versucht die Rolle des Mentorings in diesem Prozess näher zu beschreiben.

9.2.1 Das Mentoring als Unterstützungsstruktur im Berufseinstieg

Grundsätzlich konnte bezüglich des Mentorings festgestellt werden, dass Lehrpersonen im Berufseinstieg es als hilfreich und unterstützend wahrnehmen, wenn ihnen einen Mentor oder eine Mentorin zugewiesen wird, auf den oder die sie jederzeit mit einem Anliegen oder mit einer Frage zukommen können:

Genau in Englisch eben ähm hab ich's da eigentlich kennengelernt und sie war auch voll nett und sie sie war auch gleich voll so: „Wenn's irgendwas gibt, kannst mich fünfzehn mal dasselbe fragen. Es ist überhaupt kein Problem“. Und schon voll unterstützend und voll doch auch wertschätzend irgendwo. (Interview 1, Z. 71-74)

(...) da war einfach auch meine Mentorin eine ganz eine große Stütze. Zu der hab ich auch einfach immer kommen können und fragen können, oder eh nach wie vor: Hey (Name der Mentorin), wie läuft das ab? Kannst du mir das nochmal erklären? (Interview 3, Z. 737-739)

Und also er hat das eigentlich schon relativ ernst genommen. Ich bin mit jedem Anliegen hab ich zu ihm kommen können. (Interview 5, Z. 1261-1262)

(...) oder er hat mir dann auch seine Handynummer gegeben und ich hab ihm dann Sachen geschrieben, wenn ich Fragen hatte oder so. Also das hat schon / hat eigentlich immer ein voll offenes Ohr gehabt. (Interview 5, Z. 1335-1337)

Ja also das war eine große Unterstützung. Ich hab eine ganze eine nette Betreuerin gehabt, also ich hab jederzeit zu ihr kommen können. (Interview 6, Z. 1476-1477)

Sie war da sehr entgegenkommend und wirklich bei jedem kleinen und sie hat dir schon sehr reflektierte Tipps mitgeben, also es war schon begleitend und ja man hat gewusst, man hat immer jemanden, den man fragen kann. Da kann die Frage noch so blöd sein unter Anführungszeichen, aber man kann immer zu jemanden kommen, der immer da ist, also das war schon, war ich schon sehr dankbar dafür ja. (Interview 6, Z. 1478-1483)

Das Mentoring war wirklich eine große Unterstützung. Ich konnt zu meiner Mentorin immer gehen, wenn ich was brauchte. (Interview 7, Z. 1662-1663)

Sondern auch für die Psyche manchmal immer ein offenes Ohr hatte. Zum Beispiel im Lockdown hab ich auch zwei Mails von Eltern bekommen, die sehr seltsam waren, da hab ich's gleich angerufen, dann haben wir eine halbe Stunde telefoniert und sie hat mich halt beruhigt, dass sie schon ganz oft solche Mails bekommen hat und so und, dass ich mir nichts denken soll. Und ja. Also das war überhaupt das Allerwichtigste für mich. (Interview 7, Z. 1721-1726)

Aus der letzten zitierten Passage kommt außerdem hervor, dass die stetige Verfügbarkeit der MentorInnen für Anliegen und Hilfestellungen auch eine sehr wichtige emotionale Stütze für die interviewte Lehrerin bedeutete. Daraus lässt sich ableiten, dass das Mentoring in dieser Hinsicht eine wirksame Unterstützungsstruktur für Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase bieten kann. Daher kann außerdem gesagt werden, dass das Mentoring wenig Unterstützung bietet, wenn sich der Mentor oder die Mentorin nicht am gleichen Schulstandort befindet, da damit die Verfügbarkeit an Unterstützungsangeboten stark eingeschränkt wird. Die MentorInnen aller interviewten Lehrerinnen befinden beziehungsweise befanden sich allerdings an der selben Schule und die meisten Interviewpartnerinnen betonten auch die Wichtigkeit dieses Aspekts des Mentorings, indem sie häufig von Fällen berichteten, in denen MentorInnen an einem anderen Schulstandort tätig sind:

Und ähm viele haben dann auch einen Mentor, der nicht einmal am selben Schulstandort ist. Also es ist sehr / musst sagen, klingt gut, aber die Ausführung ist nicht so (.) prickelnd. (Interview 2, Z. 548-550)

Ich war einfach froh, dass ich meine Mentorin, ich direkt bei der Hand habe sozusagen. Weil ich weiß es von vielen Kolleginnen in der Einstiegsphase, dass die Mentoren nicht einmal an der Schule sind, also an der Schule, wo die unterrichten. Und (.) von dem her (..) kann ich mir vorstellen, dass das, wenn das bei mir so gewesen wäre, dass das schon einfach / dass da was gefehlt hätte. Und so hab ich halt einfach meine Mentorin immer bei der Hand gehabt sozusagen. Und ja hab mich immer auf sie verlassen können. Weil ja, ich denke mir, wenn die in einer anderen Schule ist, dann hat sie natürlich auch / hat sie nicht so einen Einblick als wie wenn sie jetzt da bei mir in der Schule ist und genau weiß, wo der Hase lang läuft. (Interview 3, Z. 746-754)

Ja dass der Mentor zugeteilt wird das find ich eigentlich schon gescheit hilfreich, obwohl ich auch gehört hab, dass das anscheinend auch sein kann, dass das ein Mentor von einer anderen Schule ist, was wieder keinen Sinn nicht macht. Dass das auch passieren kann. (Interview 5, Z. 1383-1385)

Ja also ich weiß von meiner Mentorin, die hat dann auch an anderen Schulen ähm Studenten oder halt Junglehrer betreut. Also natürlich nicht am selben Standort ist natürlich schon ähm besser, wenn das mehr an der selben Schule ist. (Interview 6, Z. 1603-1605)

Ein Verbesserungsvorschlag wär auf jeden Fall, dass man nur Fachlehrer Lehrerinnen bekommt. Und auch Lehrer Lehrerinnen, die auch an der Schule sind. Weil ich kenn ein paar Leute, die haben eben wen zugeteilt bekommen, mit einem anderen Fach oder sogar an einer anderen Schule. Also (.) das find ich dann echt schwierig. (Interview 7, Z. 1766-1769)

Weiters berichteten alle Interviewteilnehmerinnen über eine gute Beziehung zu ihren MentorInnen, und es wurde allen Junglehrerinnen grundsätzlich vermittelt bei Bedarf Unterstützung zu erhalten. Jedoch erörterten manche Interviewpartnerinnen, dass diese Unterstützung oft nicht sehr hilfreich war:

Also ich muss ehrlich sagen durch das, dass die (Name der Mentorin) ähm, also meine Mentorin, ähm (..) mit mir nur Englisch gehabt hat und mir halt in den anderen Fächern halt eigentlich auch nicht wirklich, also in Biologie, für das, dass sie ja eigentlich Biologielehrerin ist, hat sie mir gar nicht geholfen. Da hätte ja theoretisch irgendwie von ihr kommen können: „Ma du unterrichtest ja Biologie, ich habe Sachen, die könntest du mit den Kindern machen“ oder so. Ähm ist aber halt gar nichts gekommen von ihr, obwohl, also sie hat, glaub ich, schon gewusst, dass ich Biologie hab und da ist aber überhaupt nichts gekommen von ihr (Interview 1, Z. 106-113) Ähm (.) und durch das, dass wir in in Englisch eh relativ viel mit dem Buch arbeiten, war die Hilfe von ihr jetzt nicht wirklich da, weil das war ja

jetzt nicht das Herausfordernde, also das Hauptfach, sondern es waren halt wirklich für mich die Nebenfächer (...)" (Interview 1, Z. 119-122)

Und dann hab ich gefragt, wie ich da am besten tun soll. Hab sie dann auch eine Schularbeit anschauen lassen und sie hat mir einfach keine richtige Antwort geben können (Interview 2, Z. 529-531)." „Ähm (.) also, wenn ich sie was gefragt habe, dann hat sie schon (.) so reagiert, aber, ob mir das jetzt wirklich geholfen hat (lacht), ja ist jetzt fraglich. (Interview 2, Z. 465-466)

Also alles, wo ich wirklich konkrete Fragen hab, wie zu meinem Vertrag oder wie wird das ausbezahlt oder Fachzulagen, oder weiß ich nicht, was alles notwendig ist, kann sie mir eigentlich nicht helfen. Also das ist eigentlich, dieses Mentoring ist eigentlich in meiner Situation jetzt nur damit das Offizielle alles abgedeckt ist. (Interview 4, Z. 953-956)

An diesen Passagen lässt sich erkennen, dass diese drei Interviewteilnehmerinnen wenig vom bedarfsorientierten Mentoring profitierten. Eine der Junglehrerinnen zeigte sich zum Beispiel enttäuscht, dass ihre Mentorin ihr nicht bei ihrer großen Herausforderung, Fremdfächer unterrichten zu müssen, Unterstützung bot (vgl. Interview 1, Z. 106-112). In diesem Zusammenhang äußerte eine weitere Lehrerin, dass ihre Mentorin wenig Interesse an ihrer Tätigkeit als Mentorin besaß. Zwei dieser Lehrpersonen betonten außerdem, dass ihre Mentorinnen wenig über ihre Aufgaben und Pflichten Bescheid wussten:

(...) und dann hat mir halt einfach unsere Direktorin gesagt: „Ja sie ist deine Mentorin“ und sie (Die Mentorin) hat aber dann auch gleich zu mir gesagt: „Ähm ja sie hat das noch nie gemacht.“ (Name der Schulleiterin) hat halt sie gefragt, ob sie das machen kann und sie hat halt ja gesagt. Also sie hat auch keinerlei Ausbildung oder irgendetwas in die Richtung. (Interview 1, Z. 80-84)

Ähm sie ist glaub ich in der (..) Mitte der zweiten Woche gekommen (..). Ähm hat sich dann mal kurz bei mir vorgestellt. Und hat aber eigentlich gleich gesagt: „Ja sie weiß halt auch nicht was zu tun ist“ (lacht). (Interview 2, Z. 455-457)

Unter anderem aufgrund eines geringen Wissens über die Anforderungen an MentorInnen erhielten die befragten Lehrpersonen auch keine anderen Arten der Unterstützung durch dieselben. Die Lehrerin im zweiten Interview schlug diesbezüglich Hospitationen vor, die ihre Mentorin aber nicht durchführte mit der Begründung zu wenig zeitliche Ressourcen dafür zu besitzen (vgl. Interview 2, Z. 521-524). Eine weitere Lehrperson erzählte zwar von Hospitationen, die ihre Mentorin bei ihr durchführte, aber sie erhielt ihrer Meinung nach kein konstruktives Feedback, unter anderem auch weil ihre Mentorin andere Fächer unterrichtet und sie ihr daher kein hilfreiches Feedback zu ihrem Unterricht geben konnte:

Also ich würd mir auf jeden Fall wünschen, dass das fachgleich ist. Weil das halt schon / also einiges bringen würd. Weil sie, meine jetzige Mentorin hat halt gesagt: „Ja es ist immer so nett, wenn ich in den Englischstunden sitz, dann lern ich was.“. Und ich so, ja aber es ist ja nicht der Sinn der Sache. Ich soll ja was von ihr lernen und nicht du von mir. Also es geht nicht darum, dass sie jetzt ein neues Vokabel lernt, oder was weiß ich, sondern ich sollt von ihr halt konstruktives Feedback bekommen, wie ich’s besser machen kann. (Interview 4, Z. 1154-1160)

Eine andere Lehrperson bestätigte diese Meinung, indem sie betonte, dass sie sehr stark vom Mentoring profitierte, weil ihre Mentorin das gleiche Fach unterrichtet und ihr deshalb wertvolle Anregungen bezüglich der Planung ihres Unterrichts bereitstellen konnte (vgl. Interview 7, Z. 1662-1668). Diesbezüglich kann noch angemerkt werden, dass die beiden interviewten Lehrkräfte, die ein fachgleiches Mentoring forderten beziehungsweise diesen Aspekt als sehr relevant für ihre Unterstützung von den MentorInnen erachteten, die einzigen an einer AHS tätigen interviewten Lehrkräfte waren. Eine dieser Lehrerinnen fügte in dieser Hinsicht hinzu, dass MentorInnen an der AHS besonders für fachliche oder fachdidaktische Fragen benötigt werden, weil für organisatorische oder administrative Fragen, die zwar eine große Herausforderung am Berufsbeginn für LehrerInnen darstellen, ein Administrator oder eine Administratorin zur Verfügung steht (vgl. Interview 7, Z. 1768-1771), während dies an der Volks- oder Mittelschule nicht der Fall ist, weswegen das Mentoring diese Aufgabe vermehrt übernimmt:

Also es war dann auch eigentlich egal, dass es nicht die gleichen Fächer sind, sondern, wie gesagt, das Drumherum war eher so die Herausforderung. Wie rennt der Alltag ab, wie geh ich mit Kindern um, wenn’s streiten oder sonstige Sachen. Also das war schon eine irrsinnige Unterstützung. (Interview 6, Z. 1483-1486)

Diese zitierte Lehrperson hebt dementsprechend hervor, sich nicht unbedingt ein fachgleiches Mentoring zu wünschen, sondern besonders eine Unterstützung durch Beratung zu allgemeinen pädagogischen Themen sowie durch Hilfeleistungen bei organisatorischen oder administrativen Tätigkeiten. Die anderen befragten Lehrerinnen, die in der Mittelschule oder der Volksschule unterrichten, äußerten den Wunsch nach einem fachgleichem Mentoring grundsätzlich nicht explizit.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich drei von den sieben interviewten Lehrpersonen demnach nicht sehr zufrieden mit ihrem Mentoring und den Unterstützungsstrategien zeigten. Die AHS-Lehrerin sieht den hauptsächlichen Grund für die Unzufriedenheit darin, keine fachdidaktische Beratung bekommen zu haben. Zusätzlich auch darin,

dass ihre Mentorin wenig Stunden an der Schule verfügbar ist und ihres Erachtens wenig Engagement zeigt, sich als Mentorin neues Wissen und Fähigkeiten anzueignen, da sie bald pensioniert wird (vgl. Interview 4, Z. 951). Alle drei der Interviewteilnehmerinnen merken außerdem das Problem an, dass ihre MentorInnen keine Ausbildung und deswegen wenig Informationen über die Ziele und Strategien vom Mentoring in der Induktionsphase besitzen. Deshalb betonen sie die Notwendigkeit einer Betreuung durch ausgebildete MentorInnen (vgl. Interview 1, Z. 164-174) beziehungsweise als Übergangslösung MentorInnen zumindest zu einer Fortbildung oder einem Kurs zum Thema Mentoring in der Induktionsphase zu verpflichten (vgl. Interview 2, Z. 585-593), damit JunglehrerInnen vom Mentoring auch profitieren können und dieses sie tatsächlich in ihrer beruflichen Weiterentwicklung unterstützen kann:

(...) definitiv, dass das nicht mehr jeder machen darf und, dass die Leute, selbst, wenn sie keine Ausbildung haben, dass vielleicht zumindest ein Seminar oder so verpflichtend zu besuchen hätten, was denn eigentlich gedacht wäre, dass sie mit uns machen. So sei's zum Beispiel, uns anbieten, dass wir hospitieren kommen können bei ihnen im Unterricht. Wenn dir das nicht bewusst ist, dass das eigentlich dazugehört, na ja würd ich jetzt auch nicht auf die Idee kommen, dass ich zu jemanden Neuem sag: „Ja sitz dich bei mir rein in den Unterricht und schau mir zu.“ (Interview 1, Z. 328-334)

Ja also das große Problem ist, dass die Mentoren selbst nicht wissen, wie sie ähm (.) also ein (.) Junglehrer unterstützen sollen. Also vielleicht wärs gut, wenn man da mal / wenn die alle eine Einführung kriegen würden. Du sollst ja wirklich keine Ahnung / irgendeine Konferenz oder irgendwie sowas geben würde oder eine Fortbildung einfach für die Mentoren, dass die wissen, worauf sollen sie schauen. Wie kann man unterstützen. Weil schließlich kriegen sie für das ja auch bezahlt, dass sie uns da unterstützen. Und wenn dann im Endeffekt nichts dabei rauskommt ist das auch schade. Weil also das wär schon wichtig, dass wir da in dem / in der Hinsicht auch ein bisschen ein (.) ja ein Hintergrundwissen hätten.

Es bestand überdies der Wunsch dieser Interviewpartnerinnen nach mehr Initiative von Seiten ihrer MentorInnen und sie hätten sich auch mehr Unterstützungsangebote, etwa durch eine intensive Begleitung am Beginn ihrer Berufstätigkeit, die ohnehin bereits als besonders herausfordernde Zeit in der Berufsbiographie von Lehrpersonen beschrieben wurde (siehe Kap. 9.1) gewünscht:

Ja vor allem / ja genau vor allem beim Einstieg, dass man einmal ähm sich gut einfindet, dass sie da einen unterstützt und einem alles zeigt. Ähm Unterlagen zeigt, mit denen man arbeiten kann. Wie das alles abläuft, auf was zu achten ist. Das wär halt schon wichtig gewesen. (Interview 2, Z. 569-472)

Des Weiteren wurden Hospitationen, konstruktives Feedback, oder eine Unterstützung bei der Unterrichtsplanung in Form von Anregungen oder Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien als Wünsche für das Mentoring geäußert:

Ja, also eigentlich glaub ich halt schon, dass ich's, wenn das jetzt wirklich wer ist, die die Ausbildung auch hat, dann denk ich mir, dann kann dich die auch sicher gut auf Sachen hinweisen (.), die du vielleicht jetzt nicht so wahrgenommen hättest. Keine Ahnung, wann ich jetzt im Unterricht irgendetwas ist wo du sagst: „Hey das könntest vielleicht so anders machen“ (...) (Interview 1, Z. 157-161)

Ja ähm, dass wir einfach viel mehr Unterstützung kriegt. Dass man viel mehr Austausch hat. Dass man wirklich sagt, ja man hat in der Gruppe die eine Stunde, wo man alles bespricht. Wo man seine Anliegen sagen kann (.) und so. Ich mein, das ist schon so, ich kann schon auf sie zukommen, aber das Problem ist, ob sie mir dann weiterhilft ist die Frage. Und das war mir halt eigentlich schon wichtig, weil für das ist das Mentoring ja eigentlich da (lacht). Und ähm (.) ja, was mir noch helfen würd einfach, dass sie mir Materialien zur Verfügung stellt oder, dass sie sagt: „Schau da rein.“ (Interview 2, Z. 536-542)

Ferner wurde in den Praktika Feedback zur Unterrichtstätigkeit erhalten, weshalb es für Berufsneulinge eine Schwierigkeit darstellen kann, plötzlich gänzlich eigenständig die eigenen pädagogischen Handlungen zu reflektieren. Demnach wäre es für BerufseinsteigerInnen trotz allem eine Unterstützung, hin und wieder Rückmeldungen zur eigenen Arbeit zu bekommen und darüber mit einer erfahrenen Lehrkraft zu reflektieren, um Anregungen für die Leistungsziele und Qualitätsmaßstäbe für den eigenen Unterricht zu gewinnen (Keller-Schneider 2020, S. 66).

9.2.2 Das Mentoring als Unterstützung bei den beruflichen Herausforderungen

Die übrigen vier Interviewpartnerinnen erzählten, dass ihnen das Mentoring in der Induktionsphase bei den Herausforderungen in ihrem Berufseinstieg Unterstützung bot. Die Lehrpersonen sprachen von einer sehr unterstützenden Atmosphäre in ihrem Mentoring und sie hatten das Gefühl, dass ihre MentorInnen ihre Tätigkeit ernsthaft und kompetent ausführten:

Nein also es hat eigentlich voll gepasst. Also er hat auch die Ausbildung dazu gehabt, weil es gibt ja glaub ich Lehrer, die also die ganze Ausbildung. Es gibt ja irgend so einen Crashkurs auch, dass du das machen kannst. Und also er hat das eigentlich schon relativ ernst

genommen. Ich bin mit jedem Anliegen hab ich zu ihm kommen können. (Interview 5, Z. 1259-1262)

Also es war alles sehr gut strukturiert. Man hat sich immer wieder treffen müssen, Termine vereinbaren und auch Aspekte vereinbaren, auf die man in den nächsten Stunden mehr achtet. Also eigentlich war das sehr genau durchgeplant und das war auch das, was ich am Anfang auch als Überforderung empfunden hab. Also es war wirklich, ich hab dann die Beurteilungskatalog gesehen und was da alles drinnensteht und das war eigentlich sehr gut geplant und ich hab mich eigentlich ganz gut aufgehoben gefühlt. (Interview 6, Z. 1489-1495)

Überdies wurde auch die Wichtigkeit einer offenen Gesprächsatmosphäre, in der man alles ansprechen kann, betont: „Also wir haben von Anfang an gut miteinander kommuniziert und ja ganz offen miteinander geredet und das ist auch nach wie vor so.“ (Interview 3, Z. 840-841). Eine weitere Lehrerin erzählte, dass sich sie und ihre Mentorin auf Augenhöhe begegneten und berichtete besonders nach einiger Zeit auch von einem freundschaftlichen Verhältnis zwischen ihr und ihrer Mentorin:

Es wurde immer freundschaftlicher, kommt mir vor. Also zuerst eher so wirklich (.), wie soll ich das beschreiben, (..) quasi, dass sie mich einführt und für mich zuständig ist. Aber dann wirklich freundschaftlicher und auf Augenhöhe (..) und intimer unter Anführungszeichen (lacht) privater. (Interview 7, Z. 1729-1732)

Schneider deutet im Kontext dieser Aussage der Interviewpartnerin darauf hin, dass sich die Beziehung zwischen MentorInnen und Mentees idealerweise als wenig hierarchisch darstellen und sich auch durch Gleichberechtigung und Kooperation auszeichnen sollte, um eine günstige Lernkultur zu schaffen, die die Professionalisierung beider Beteiligten fördern kann (2021, S. 67).

Insbesondere am Beginn erhielten viele der BerufseinsteigerInnen mehr Unterstützung, zum Beispiel in Form einer Einführung in Organisationsabläufe des Schulstandorts oder Unterstützung bei spezifischen Anfangsschwierigkeiten:

Ja also wir haben uns am Anfang natürlich öfter getroffen genau. Dann eben wie das Problem halt aufgetreten ist, dass ich mit der Klasse eben nicht so gut kann, ist das natürlich auch intensiver geworden. Also es hat schon / je nach Bedarf würd ich sagen. Also immer, wie's halt mir gegangen ist, wenn ich gesagt hab, ok ich brauch mehr, oder weniger, oder ja. (Interview 6, Z. 1559-1562)

Die erste Woche war recht angenehm, weil ich musste überhaupt noch nicht unterrichten. Einfach nur mal das Schulgebäude anschauen und wie's so läuft in der Schule. Und meine

Mentorin hat mir einige (.) wichtige organisatorische Dinge gezeigt und auch (..) bei Unterrichtsplanung geholfen und so weiter und so fort. (Interview 7, Z. 1647-1650)

Ein Ziel vom Mentoring besteht nämlich auch darin, BerufseinsteigerInnen bei der Einfeldung in das neue Arbeitsumfeld zu helfen, zu dem die Unterstützung bei der Anpassung an die Schulorganisation oder der Aufbau von Beziehungen zu KollegInnen gehört (Schneider 2021, S. 72). Hierzu kann ausgesagt werden, dass eine intensive Unterstützung am Anfang von besonderer Wichtigkeit ist, da, wie bereits festgestellt wurde, besonders die Anfangszeit als belastend und herausfordernd erlebt wird und dabei auch der Schulalltag und die dazugehörigen organisatorischen Aufgaben (siehe Kap. 9.1). Generell konnte erkannt werden, dass zwei der Lehrerinnen, die sich durch das Mentoring sehr unterstützt fühlten, erzählten, zu Beginn intensive Unterstützung in Form von Einführungen erhalten zu haben und im Laufe der Induktionsphase dann meistens nur bei Problemen oder besonderen Herausforderungen durch das Mentoring unterstützt wurden.

Viele der Interviewteilnehmerinnen nahmen ihre MentorInnen auch als Unterstützung bei speziellen beruflichen Herausforderungen wahr. Zum Beispiel bei Problemen mit der Disziplin erhielt eine Lehrerin Hilfestellung, indem Handlungsmöglichkeiten gemeinsam erarbeitet wurden:

Also es war halt schon jederzeit so, dass wir uns zusammensitzen haben können und dass wir dann Lösungen besprochen haben. Also er war nicht so: „Das kannst du machen, das kannst du machen, das kannst du machen.“, sondern er so: „Was glaubst du machen?“ Und dann haben wir halt gemeinsam so Sachen besprochen (...) (Interview 5, Z. 1247-1250)

An diesem Beispiel zeigt sich, dass über das von der Lehrperson berichtete Mentoring auch reflexive und kooperierende Elemente enthielt, in dem gemeinsam über Handlungsmöglichkeiten nachgedacht wurde (Schneider 2021, S. 67).

Überdies unterrichtete ihr Mentor auch öfter mit der interviewten Lehrperson und sie erhielt im Zuge dessen hilfreiches Feedback und Lob:

Und auch wenn Situationen im Unterricht waren, weil er ja teilweise oft dabei war bei die Stunden: „Wie hätt ich das besser machen können? Oder wie war das, wie war das?“ Und das hat gut funktioniert. (Interview 5, Z. 1254-1256)

Schneider schreibt in diesem Zusammenhang von der Bedeutung von regelmäßigem Feedback, welches das Potential besitzt, das LehrerInnenhandeln zu verbessern und damit

die berufliche Weiterentwicklung zu fördern (2021, S. 75f.). Eine andere Lehrkraft betonte, dass sie sich die Erfahrung ihrer Mentorin zu Nutze machen konnte, indem sie von ihr Tipps und Verbesserungsvorschläge sowie Rückmeldungen zur Erprobung derselben erhielt (vgl. Interview 6, Z. 1541-1547). Die Anwärtlerin des Mentorings wurde demnach auch dazu angeregt, ihre pädagogischen Handlungsweisen stetig zu reflektieren (Schneider 2021, S. 65) und konnte Mentoringstrategien, in denen Personen mit wenig Erfahrungen von dem Erfahrungswissen ihrer MentorInnen profitieren (ebd. S. 66), für sich nützen.

Zusätzlich ließ ihr ihre Mentorin auch hilfreiche Literaturhinweise zukommen (vgl. Interview 6, Z. 1555-1556) und eine weitere Lehrerin fühlte sich bei der für sie herausfordernden Unterrichtsplanung in Form von fachdidaktischen Anregungen für ihren Unterricht sehr gut unterstützt:

Ich konnt zu meiner Mentorin immer gehen, wenn ich was brauchte. Und vor allem war das Gute, dass sie die gleichen Fächer hatte und wenn ich nicht wusste: „Ok, wie sie (Unterrichtsthema) zum Beispiel unterrichtet.“ Das Thema (Unterrichtsthema), konnte sie mir eben weiterhelfen, Tipps und Tricks zeigen und geben. (Interview 7, Z. 1663-1666)

Außerdem erhielt sie auch emotionale Unterstützung in Stresssituationen, zum Beispiel bei schwierigen Situationen mit Eltern von Schülerinnen und Schülern, indem sie sich stets für ein Gespräch mit der Junglehrerin Zeit nahm (vgl. Interview 7, Z. 1720-1726). Das Mentoring kann demnach auch eine wichtige soziale und emotionale Unterstützung für Lehrpersonen im Berufseinstieg leisten (Prenzel et al. 2021, S. 17).

9.2.3 Probleme und Verbesserungsvorschläge

Dementsprechend lässt sich zusammenfassen, dass sich vier von sieben Interviewteilerinnen grundsätzlich sehr gut von ihren MentorInnen betreut fühlten. Basierend auf diesen vier Erfahrungsberichten konnte des Weiteren festgestellt werden, dass außerdem eine Bemühung von Seiten ihrer MentorInnen vorhanden ist oder war, diese Unterstützung auch wirkungsvoll umzusetzen. Die vier Interviewpartnerinnen äußerten dabei auch keine zusätzlichen Wünsche bezüglich der Betreuung in ihrem Mentoring (vgl. Interview 3, Z. 828-829) (vgl. Interview 6, Z. 1548-1551) (vgl. Interview 7, 1717). Lediglich eine dieser vier Lehrkräfte hätte sich noch etwas mehr Unterstützung gewünscht, besonders

als sie Schwierigkeiten bei der Klassenführung hatte, die aber aufgrund zeitlicher Probleme nicht stattfinden konnte. Zudem erhielt sie gegen Ende ihrer Induktionsphase aufgrund der Versetzung ihres Mentors kein Mentoring mehr. Insgesamt äußerte sie sich aber trotz allem zufrieden mit dem Mentoring in ihrer Induktionsphase (vgl. Interview 5, Z. 1317-1330).

Des Weiteren können einige Ähnlichkeiten der Ergebnisse zum Mentoring dieser Interview-Studie zur Evaluation über die Induktionsphase von Prenzel et al. erkannt werden. Prenzel et al. konnten ebenfalls herausfinden, dass JunglehrerInnen besonders am Beginn einer hohen Gesamtbelastung ausgesetzt sind, woraus sie ableiten, dass ein geringeres Ausmaß an Unterrichtsverpflichtung und auch eine schrittweise Erhöhung der beruflichen Verantwortung und eine größere Unterstützung am Beginn der Induktionsphase durch das Mentoring eine Entlastung bedeuten könnten (2021, S. 96). Auch die Interviewpartnerinnen dieser Studie mit einer vollen Lehrverpflichtung oder mit einem parallelen Studium betonten, sehr ausgelastet zu sein (Interview 1, Z. 96-101; 274-282) (vgl. Interview 2 Z. 423-429) (vgl. Interview 3, Z. 698-700) (vgl. Interview 4, Z. 939-945) und manche wünschten sich auch eine intensivere Betreuung von ihren MentorInnen beziehungsweise äußerten sich dankbar, wenn dies der Fall war (vgl. Interview 2, Interview 3, Interview 7).

Ferner ermittelten Prenzel et al., dass oftmals wenig Informationen über das Mentoring und dessen Ziele und Aufgaben am Schulstandort zur Verfügung standen (2021, S. 90f.). Diesbezüglich merkten manche Interviewteilnehmerinnen in der Studie dieser Arbeit an, dass ihre MentorInnen wenig über ihre Tätigkeit als MentorInnen Bescheid wussten und daher auch wenig Unterstützung leisteten (vgl. Interview 1, Z. 79-84) (vgl. Interview 2, Z. 585-593). Die StudienteilnehmerInnen von Prenzel et al. forderten diesbezüglich zum Beispiel klarere Vorgaben über die Anforderungen und Aufgaben des Mentorings in der Induktionsphase sowie Informationsveranstaltungen vor Beginn des Mentorings (2021, S. 100f.), das auch eine Interviewteilnehmerin vorschlug (Interview 2, Z. 585-593). Zudem wurden fehlende zeitliche Ressourcen für Unterstützungsformen als ein sehr großes Problem des Mentorings von Prenzel et al. identifiziert (2021, S. 88ff.). Zu wenig Zeit für Mentoringstrategien wurde zwar von den InterviewpartnerInnen teilweise als hinderlich für intensivere Unterstützung bezeichnet und einige wünschten sich auch mehr Zeit für Betreuung in Form von Hospitationen und Reflexionsgesprächen (vgl. Interview 1, Z.

164-174) (vgl. Interview 2, Z. 469-472) (Interview 5, Z. 1317-1327), aber als zentrales Problem wurden fehlende zeitliche Kapazitäten in den Interviews nicht hervorgehoben. Unterschiedliche Schulstandorte von MentorInnen und Mentees wurden hingegen als großes Hindernis für erfolgreiches Mentorings gesehen (siehe S. 69f.) und wurden auch in der Evaluation der Induktionsphase als großes Problem angesehen (Prenzel et al. 2021, S. 96). Überdies wurde die Doppelrolle von MentorInnen als UnterstützerInnen aber auch als BewerterInnen als Schwierigkeit für Mentees aber auch für die MentorInnen genannt (ebd., S. 93f.) Der Beurteilungsteil als formaler Teil des Mentorings am Ende der Induktionsphase wurde allerdings hier nur von einer Lehrerin angesprochen. Sie nahm diesen zu Beginn als Belastung und Stressfaktor wahr, insbesondere deshalb, weil MentorInnen damit über die berufliche Zukunft von JunglehrerInnen entscheiden müssen, und machte sich zu Beginn Sorgen diesbezüglich, wobei ihr Mentor allerdings diese relativierte:

Und was ich nicht gewusst hab, dass am Anfang der Induktionsphase, dass quasi dein Mentor den Bericht dann schreibt. Und wenn das nicht funktioniert (.), ich mein dann schaut er wer anderer drüber und beurteilt dich wer anderer nochmal, aber wenn das anscheinend absolut nicht passt, dann kannst du deinen Beruf nie wieder ausüben. Dann kannst du kein Lehrer mehr sein. Für das, dass du sechs Jahre studiert hast. Das war schon ein wenig ein Schock (lacht), dass, ja. Obwohl dann hat mein Mentor mich auch beruhigt (...) (Interview 5, Z. 1360-1365)

Dadurch kann der Beurteilungscharakter des Mentorings auf Basis dieser Interview-Studie nicht als hauptsächliche Schwierigkeit des Mentorings charakterisiert werden, da er kaum in den Interviews thematisiert wurde.

Außerdem wurde das fachfremde Mentoring bei Prenzel et al. oftmals als problematisch bezeichnet (2021, S. 91). Dieses wurde in den Interviews explizit von zwei Interviewpartnerinnen, die an einer AHS unterrichten, als Problem dargelegt, von den anderen aber nicht als primäre Erschwerung von Mentoringprozessen angesehen. Schneider hebt allerdings hervor, dass ein fachgleiches Mentoring möglicherweise daran hindert, andere bedeutende pädagogische Fähigkeiten oder persönliche Entwicklung im Zuge des Mentorings ausreichend zu fördern, indem es sich zu sehr auf fachdidaktische Fähigkeiten bezieht (Schneider 2021, S. 67). Prenzel et al. betonen hingegen die Wichtigkeit von fachdidaktischen Kompetenzen (siehe Kap. 1.4.3), die durch fachfremde MentorInnen eigentlich kaum gefördert werden können (2021, S.92). Dementsprechend kann geschlussfol-

gert werden, dass ein wirksames Mentoring die Förderung von fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Kompetenzen als auch emotionale und organisatorische Unterstützung in sich vereint und damit die Professionalisierung von Lehrpersonen im Berufseinstieg am idealsten befördern kann. Folglich kann gesagt werden, dass fachgleiches Mentoring jedenfalls einen großen Vorteil erbringt, um noch umfangreichere Beratung zu ermöglichen, indem auch fachliche und fachdidaktische Fragen thematisiert werden können, aber sich wiederum auch nicht darauf beschränken müssen.

Die persönliche Beziehung zu den MentorInnen wurde von allen Interviewpartnerinnen als sehr positiv angesehen, weshalb keiner der interviewten Personen sich eine Möglichkeit gewünscht hätte, ihren Mentor oder ihre Mentorin zu wechseln, wie manche TeilnehmerInnen der Evaluation der Induktionsphase von Prenzel et al. (2021, S. 105f.). Die zwei in dieser Interview-Studie am häufigsten genannten Verbesserungsvorschläge für das Mentoring in der Induktionsphase waren demnach unterschiedliche Schulstandorte von MentorInnen und Mentees nicht mehr möglich zu machen (siehe Kap. 9.2.1) sowie die Ausbildung von MentorInnen zu forcieren und mehr Informationen über die Anforderungen und Aufgaben des Mentorings bereitzustellen.

9.3 Gelingensbedingungen von Professionalisierung im Berufseinstieg

Nach der Beschreibung des Mentorings als Unterstützungsstruktur in der Berufseinstiegsphase von Lehrpersonen werden nun anhand der Erfahrungsberichte aus den durchgeführten Interviews weitere Gelingensbedingungen für die Professionalisierung von Lehrkräften am Berufsbeginn dargelegt. Als Gelingensbedingungen werden zum einen weitere Unterstützungsformen abseits des Mentorings bei der Bewältigung der beruflichen Aufgaben und Anforderungen verstanden. Zum anderen werden auch Erfahrungen und Aspekte in der beruflichen Tätigkeit von Lehrpersonen, die Berufszufriedenheit und Motivation auslösen, beleuchtet, da diese für einen längeren Verbleib im Beruf sorgen und die Bereitschaft, sich beruflich weiterzuentwickeln, ermöglichen können (Schneider 2021, S. 183) (Baumert & Kunter 2006, S. 504), weshalb diese auch als Gelingensbedin-

gungen für die Professionalisierung von Lehrpersonen verhandelt werden. Damit soll zusätzlich herausgefunden werden, welche Aspekte Lehrpersonen an ihrem Beruf als besonders positiv wahrnehmen und ihre Berufsmotivation erhöhen.

9.3.1 Kollegium

Kolleginnen und Kollegen wurden am häufigsten von den Interviewpartnerinnen als wichtige Stütze bei der Bewältigung der Anforderungen und Aufgaben in ihrem Berufseinstieg genannt. Die Interviewpartnerinnen schätzten zum Beispiel die Hilfsbereitschaft durch das Kollegium sowie eine offene Gesprächsatmosphäre, in der man jederzeit die Möglichkeit hat, Fragen zu stellen:

Also auch, wenn das nicht mein Mentor war sind die Leute gleich hergekommen und nein: „Brauchst was, kann ich dir helfen?“ „Da steht das, da steht der Drucker“ „Da machst das so und so und so“. Also die waren sehr hilfsbereit. (Interview 5, Z. 1229-1232)

In der zweiten Woche ging's dann voll los. Das war recht stressig. (.) Aber Gott sei Dank waren viele Leute da, Kollegen Kolleginnen, die sehr hilfsbereit waren. (Interview 7, Z. 1650-1652)

Eine Lehrperson berichtete außerdem, dass sie zwar in den letzten Monaten der Induktionsphase kein Mentoring mehr erhielt, sie sich aber durch ihre KollegInnen trotz allem gut unterstützt fühlte (vgl. Interview 5, Z. 1324-1326). Des Weiteren wurde in diesem Zusammenhang berichtet, dass man als JunglehrerIn darauf angewiesen ist, Antworten und Hilfestellungen von KollegInnen zu erhalten, da zu Beginn sehr viele Aufgaben zu bewältigen sind, zu denen im Vorfeld meist wenig Wissen besteht:

(...) ähm auf jeden Fall die Kollegen. Also ganz ganz viel gefragt (lacht). Also es hat keinen Tag gegeben, wo ich nichts gefragt hab. Auf jeden Fall die Kollegen. (Interview 6, Z. 1498-1499)

Eine Lehrerin erzählte in diesem Zusammenhang, dass sie besonders bei Fragen, die den Schulalltag und die Organisation desselben betreffen, einfach KollegInnen fragt, die im Moment verfügbar sind. Bei dieser Kollegin kommt außerdem hinzu, dass es ihr sehr leicht fällt auf ihre KollegInnen zuzugehen, da sie Schülerin an ihrem jetzigen Arbeitsplatz war und die meisten der LehrerInnen dort bereits kannte (vgl. Interview 4, Z. 966-967):

Ja die Administratorin, bei der sitz ich auch sehr sehr viel. Und sonst halt ja Kollegen und eh eben sie eigentlich und die Direktorin ist auch mega mega lieb und sehr hilfsbereit, aber die ist halt auch beschäftigt. Also ich renn eher zu den Fachkollegen, oder wenn's allgemeine Sachen sind, wie wie funktioniert der Kopierer. Zu irgendwem halt, den ich dann find und sonst mit so größeren Sachen zur Administratorin. (Interview 4, Z. 1023-1027)

In der zitierten Passage wurden zudem die FachkollegInnen hervorgehoben, die wahrscheinlich insbesondere für Fragen, die den Unterricht betreffen, für die Lehrerin von Bedeutung sind, weil die Mentorin dieser interviewten Lehrkraft keine Fachkollegin für sie darstellt. Diese Lehrkraft fand überdies einen Ersatz für ihre eigentliche Mentorin in einer speziellen Kollegin, die ihr viel Unterstützung bieten kann, da diese die Ausbildung zur Mentorin absolviert als auch dasselbe Fach unterrichtet:

Und ich hab eine Kollegin, die ist meine Assistenz in der ersten Klasse (...) also alles was ich nicht weiß, irgendwie Schularbeiten korrigieren, oder wie stelle ich eine Schularbeit zusammen überhaupt. Das war ja das erste, ich hab ja keine Ahnung, hab ich ja noch nie gemacht, wie man eine Schularbeit zusammenstellt. Und wir lernen's auch an der Uni nicht. Das hab ich alles von ihr gelernt. Und sie hat schon ein bisschen so die Rolle der Quasi-Mentorin übernommen, weil ich halt mit allem zu ihr gehen kann und weil sie halt auch die Ausbildung gerade macht und sich dementsprechend auch besser auskennt. (Interview 4, Z. 1146-1154)

Des Weiteren wurden für die andere interviewte AHS-Lehrerin auch AdministratorInnen als weitere Unterstützung angesehen, bei denen sie nach ihren Erzählungen in den Interviews sehr oft nachfragen konnte:

Weil für die organisatorischen Fragen war eher nicht meine Mentorin zuständig, schon auch, aber vor allem an erster Stelle der Administrator. (.) Das heißt ich bin eher für fachliche Fragen zu ihr gegangen oder didaktische Fragen. (Interview 7, Z. 1769-1772)

Eine andere Lehrerin bezeichnete eine gute Beziehung und Kooperation mit dem LehrerInnenteam als wichtigsten Unterstützungsfaktor im Berufseinstieg. Sie äußerte sich in diesem Kontext sehr dankbar, dass Unterrichtsmaterialien von KollegInnen zur Verfügung stehen und besonders, dass schwierige Situationen, beispielsweise Konflikte mit Eltern oder Probleme mit SchülerInnen, immer gemeinsam im Team reflektiert und Lösungen erarbeitet werden, wodurch sie sich nie alleine gelassen fühlt, oder alleine Entscheidungen treffen muss, die mit sehr hoher Verantwortung einhergehen:

Weil, wenn ich mir jetzt denken würde, ich müsste mir das alles selber irgendwie überlegen und das mit mir selber fertig werden, also gerade, wenn es um schwierige Situationen geht,

dann glaub ich ginge es mir nicht so gut als wie, wenn ich jetzt sagen oder behaupten kann:
„Hey wir halten zusammen, wir besprechen das alles. (Interview 3, Z. 765-768)

Gemeinschaftlich gestaltete Reflexionen können außerdem weitere Sichtweisen eröffnen sowie Aspekte aufgreifen, die in der Einzelreflexion nicht bemerkt werden. Somit können kollektive Reflexionen zu einer Weiterentwicklung des pädagogischen Handelns aller Beteiligten beitragen und dadurch die Professionalisierung von Lehrkräften fördern (Berkemayr, Järvinen, Otto & Bos 2011, S. 228). Albisser identifiziert ebenfalls soziale Ressourcen als bedeutend für die Professionalisierung von Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase (2009, S. 107). Ein offenes und hilfsbereites Arbeitsklima im Kollegium wird als besonders bedeutend für einen erfolgreichen Berufseinstieg genannt, da es JunglehrerInnen ermöglicht, bei Schwierigkeiten, um Hilfe bitten zu können beziehungsweise GesprächspartnerInnen zu finden, mit denen etwaige Probleme besprochen werden können. Schneider fügt überdies hinzu, dass die Unterstützung von KollegInnen in Form von Tipps, Gesprächen oder Feedback notwendig ist, um sich im Beruf zurechtzufinden und sich weiterzuentwickeln (2021, S. 168).

Hierbei kann gesagt werden, dass das Mentoring diese Funktion idealerweise zwar übernimmt, sich einige Interviewpartnerinnen aber trotz allem dankbar zeigten, dass sie auch vom Kollegium zusätzlich Unterstützung erhalten, auch wenn das Mentoring zufriedenstellend durchgeführt wird. In einem anderen Fall fungieren die KollegInnen allerdings als Ersatz für das Mentoring (vgl. Interview 4, Z. 1146-1152), wodurch sich das Mentoring aber nicht mehr als förderlich für die Professionalisierung erweisen kann. Überdies wird die Eingebundenheit in das Kollegium für die emotionale Gesundheit von Prenzel et al. als bedeutsam erachtet, da sie das Zugehörigkeitsgefühl stärkt und außerdem Wertschätzung für die Person als Lehrer oder Lehrerin vermittelt (2021, S. 108).

9.3.2 SchulleiterInnen

Darüber hinaus werden auch die SchulleiterInnen als Unterstützung von den interviewten LehrerInnen gesehen, besonders wenn sie bei Fragen hilfsbereit zur Verfügung stehen: „Ja also eine große Unterstützung war natürlich auch unser Direktor, der sehr nett ist und immer, wenn man wo nicht weiterweiß für alle Fragen offen steht.“ (Interview 7, Z. 1670-1673) (vgl. Interview 4, Z. 1023-1026), oder kooperierend auftreten:

Bei uns ist es jetzt auch nicht so, dass unser Chefin den Chef voll heraushängen lässt, sondern es ist genauso / also sie lässt uns auch Sachen mitentscheiden in dem Sinn und sieht sich jetzt nicht als Alleinbestimmerin über so Sachen und das gibt einen einfach ein gutes Gefühl (Interview 3, Z. 768-771)

Zudem ist es für eine Berufsanfängerin von Bedeutung, wenn auf ihre Anliegen und Bedürfnisse eingegangen wird:

Und es war auch voll super, die Direktorin nimmt sehr viel Rücksicht darauf und hat auch gefragt, wie der Stundenplan aussieht und hat mir halt dann die Tage so freigegeben, dass sich das mit der Uni ausgegangen ist. (Interview 4, Z. 1225-1228)

9.3.3 Bekannte und andere JunglehrerInnen

Lehrpersonen aus dem Bekanntenkreis werden ebenfalls als Unterstützungsfaktor bezeichnet, indem Ideen und Anregungen ausgetauscht werden (vgl. Interview 2, Z. 437-442). Dabei sind Bekannte, die sich ebenfalls in der Induktionsphase befinden außerdem eine psychologische Stütze, da man sich über ähnliche Erfahrungen und Herausforderungen verständigen kann:

Und eben, dass eine Freundin von mir in einer anderen Schule selber unterrichtet. Und, dass wir uns da gegenseitig ein bisschen abgesprochen haben dann, wie sie das macht und dann ja genau eher so hm. (Interview 2, Z. 481-483)

Prenzel et al. bringen den Austausch mit weiteren JunglehrerInnen beziehungsweise Mentees auch mit einer emotionalen Unterstützung in Verbindung (2021, S. 109) Des Weiteren kann aber auch von erfahreneren Lehrpersonen im privaten Umfeld profitiert werden (vgl. Interview 6, Z. 1499-1506), die aufgrund ihrer Berufserfahrung ebenfalls bedeutende Hilfestellungen leisten können:

Ja und eine Freundin, die schon ein bisschen länger unterrichtet hat, also zwei Jahre oder so. Die hab ich halt dann auch öfter gefragt: „Hey, wie machst du das mit den Noten, machst du das?“ „Wie machst du das mit die Elterngespräche?“ (Interview 5, Z.1307-1309)

9.3.4 Schulalltag

Der Schulalltag wurde zwar von vielen Lehrerinnen besonders am Beginn als sehr fordernd und auch stressig erlebt. Allerdings heben ein paar Lehrerinnen hervor, dass dieser auf der anderen Seite stets abwechslungsreich und interessant ist und nie langweilig wird,

da ständig etwas Neues geschieht: „Was motiviert mich? Also ich find es ist einfach jeden Tag was Neues“ (Interview 7, Z. 1751-1752), oder:

Ich mag prinzipiell das Konzept Schule sehr gern. Also ich mag die Institution Schule und ich mag, wie das funktioniert. Und ich fühle mich wohl dort und, ich weiß nicht, ich find einfach die Zeit vergeht schnell und es ist halt, dadurch, dass es so abwechslungsreich ist, ist es auf der anderen Seite wieder ur-stressig ist, aber es macht's halt irgendwie interessant und (.) es zieht sich kein bisschen. (Interview 4, Z. 1116-1120)

Die Lehrperson sprach dabei außerdem an, dass sie gern in der Schule arbeitet und sich mit den Strukturen derselben und den Organisationsabläufen wohlfühlt und identifizieren kann. Professionsangehörige müssen sich dementsprechend mit ihren individuellen Ansprüchen und den Anforderungen, die sich aus der Arbeit mit den KlientInnen ergeben, zu einem gewissen Grad auch an die Organisation der Institutionen, in denen sie beruflich tätig sind, anpassen (Helsper 1996, S.534f.). Deshalb ist es auch von Bedeutung, dass sich LehrerInnen mit der Organisation Schule vertraut machen und sich damit auch identifizieren, um als VertreterInnen aber auch als MitgestalterInnen dieser Institution auftreten zu können. Das pädagogische Handeln der LehrerInnenprofession schließt demgemäß immer an institutionelle Vorgaben und Strukturen an und wird davon in eine bestimmte Richtung geführt (Baumert & Kunter 2006, S. 472).

9.3.5 Balance zwischen Berufsengagement und Distanzierungsfähigkeit

Eine Lehrkraft berichtete, dass eine Balance zwischen hohem Berufsengagement und Distanzierungsfähigkeit (Baumert und Kunter 2006, S. 504) für sie wichtig ist, um die beruflichen Herausforderungen erfolgreich bewältigen zu können und die psychologische Funktionsfähigkeit zu erhalten, die sich nämlich als sehr bedeutend für die Professionalisierung über die Berufslaufbahn von Lehrerinnen und Lehrern als auch als bedeutend für die langfristige Bewältigung des Berufslebens herausstellt (Baumert und Kunter 2006, S. 504):

Und ich genieße meine Zeit und ich tue jetzt wirklich das, was ich gern machen möchte, wie du das in einem anderen Beruf halt auch hast. Ja klar hast du dann konstant eigentlich im Hinterkopf: „Das sollt ich noch machen und das sollt ich noch machen und das sollt ich noch machen“, aber irgendwann gewöhnt man sich daran und, also mittlerweile kann ich ziemlich gut abschalten und ja. (Interview 1, Z. 208-212)

Außerdem wurde die Findung einer Balance zwischen Berufsengagement und Distanzierungsfähigkeit (ebd.) als eine Herausforderung am Beginn der Berufslaufbahn von dieser Lehrperson herausgestellt, die sie jedoch nun nach einigen Monaten im Beruf schon besser bewältigen kann. Darüber hinaus stuft die Lehrerin die Bewältigung der Herausforderung als bedeutsam ein, um ihre beruflichen Aufgaben erfolgreich zuwege zu bringen. Die Auseinandersetzung mit Schwierigkeiten geht demnach zwar auch mit Belastungen einher, bei einer erfolgreichen Bewältigung derselben können Herausforderungen aber auch zu einer Ressource und Unterstützung in der Bearbeitung von weiteren Aufgaben des Berufslebens werden (Keller-Schneider 2020, S. 70).

9.3.6 Berufsmotivation

Als größte Bereicherung in ihrem Beruf bezeichneten alle Interviewpartnerinnen aber die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern. Die Erlebnisse mit den Kindern und Jugendlichen wurden zwar auch als herausfordernd bezeichnet, da die Situationen mit den SchülerInnen nicht vorhersehbar sind, gleichzeitig wird dies aber auch als positiv erlebt, da es die Arbeit mit denselben besonders abwechslungsreich macht:

Und es ist schön auch, irgendwie das Zusammenarbeiten mit den Kindern. Natürlich du weißt nie, was auf dich zukommt, was jetzt gerade wieder in ihrem Kopf vorgeht. Aber andererseits ist ja auch das irgendwie auch das Schöne. Das Unberechenbare und, dass man halt auch, manchmal Sachen auch einfach so annehmen muss, wie sie kommen, und man nicht alles planen kann. (Interview 1, Z. 297-301)

Darüber hinaus wurde über positive Erfahrungen mit den Kindern und Jugendlichen berichtet, beispielsweise, indem es einer Lehrerin Freude macht zu sehen, dass besonders Kinder aus schwierigen familiären Verhältnissen in der Schule Freude empfinden können:

(...) also ich hab schon das Gefühl, dass wir den Kindern bis zu einem gewissen Grad auch (.) beistehen können. Und dass es gerade die Schüler, die aus einem (.) nicht so stabilen Haushalt kommen, das sehr sehr schätzen, vor allem die Kleinen halt noch und ich hab nur erste und zweite Klasse. Also die sind alle noch klein (.) und sind sehr mitteilungsbedürftig und so. Und das ist halt dann schon schön, wenn sie lachen in der Schule und wenn das in der Schule zumindest alles passt. (Interview 4, Z.1126-1132)

Es wurden außerdem lustige Situationen mit SchülerInnen (vgl. Interview 1, Z. 290-300), oder kleine Gesten oder Routinen, wie die Verabschiedung am Ende des Schultages (vgl.

Interview 6, Z. 1580-1587), angesprochen, die im Arbeitsalltag motivieren. Auch Paseka bringt die Arbeit mit den SchülerInnen und damit einhergehende als positiv bewertete Erfahrungen mit Berufszufriedenheit in Verbindung (2008, S. 249).

Die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler mizuerleben sowie Lernerfolge im eigenen Unterricht zu erkennen, wurden ferner von vielen der interviewten Lehrpersonen (vgl. Interview 2, Z. 568-577) als ermutigend beschrieben:

Ich mein es ist schon immer wieder dann schön auch, wenn du dann mit den Kindern irgendwie wiederum einen Moment hast, wo du sagst: „Ma das war jetzt voll lustig“ (lachen), oder das war jetzt einfach / man hat was zum Lachen gehabt, oder man sieht die Erfolge, was die Kinder doch auch haben. Und auch, wenn es nur eine Kleinigkeit ist, dass sie sich irgendetwas gemerkt haben aus deinem Unterricht (...). Ähm, das ist schon schön. (Interview 1, Z. 291-297)

Also wenn dann mal was funktioniert, oder Vokabelwiederholungen, wenn die gut laufen, oder Schularbeiten, wenn da die Notenkurve schön ist. Dann weiß ich: „Gut, ich hab nicht verschießen, das ist eine stinknormale Verteilung. Also das haut alles hin. Ja. (Interview 4, Z. 1133-1136)

Lernerfolge und Lernfortschritte können dabei mit Selbstwirksamkeitserfahrungen einhergehen, in denen die Lehrkräfte erkennen, ihre beruflichen Ziele erreichen zu können. Solche Erfahrungen spielen dementsprechend für das professionelle Selbstbewusstsein und für die professionelle Weiterentwicklung eine bedeutende Rolle (Baumert & Kunter 2006, S. 504). In diesem Zusammenhang freuen sich einige befragte Lehrkräfte außerdem besonders über positives Feedback von ihren Schülerinnen und Schülern zu ihrem Unterricht und über Interesse an demselben (vgl. Interview 3, Z. 845-856), was ebenfalls das Selbstbewusstsein von Berufsanfängerinnen stärken kann:

Und wenn die Schüler dann sagen: „Ja nein das freut uns voll, dass wir uns das anschauen“, und, dass sie sich halt auf BU freun und das freut mich dann am mehreren. (Interview 5, Z. 1345-1347)

Und gestern zum Beispiel ist eine Schülerin zu mir gekommen und hat gesagt, also nach der Stunde: „Frau Professor ich muss Ihnen einmal sagen, Ihr Unterricht ist wirklich toll. Ich find's spannend bei Ihnen“. So was motiviert einen. (Interview 7, Z. 1752-1755)

Des Weiteren kann die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülerin im Unterricht als Kernaufgabe von Lehrpersonen bezeichnet werden und Erfolge in diesem Bereich können sich deshalb besonders positiv auf die Berufszufriedenheit auswirken (Paseka 2008, S. 249).

Eine andere Lehrperson hob zusätzlich positives Feedback von Eltern oder auch von der Schulleitung als Kraftspender hervor (vgl. Interview 6, Z. 1586-1588).

10 DISKUSSION DER ERGEBNISSE UND FAZIT

Grundsätzlich konnten zwar Ähnlichkeiten in den Perspektiven und Erfahrungsberichten der sieben Interviewpartnerinnen in Bezug auf ihre Induktionsphase festgestellt werden, die auch in der Darlegung der Ergebnisse hervorgehoben wurden. Aufgrund der individuellen Erfahrungen der Interviewteilnehmerinnen und der Umstände und Rahmenbedingungen am Schulstandort ergaben sich aber auch unterschiedliche Ergebnisse und Aussagen (Keller-Schneider & Hericks 2017, S. 312) zu den Herausforderungen im Berufseinstieg, zur Rolle des Mentorings in der Professionalisierung von Lehrkräften und auch zu den Gelingensbedingungen von Professionalisierung in der Berufseinstiegsphase. In der Präsentation der Ergebnisse der Interview-Studie wurde deswegen auch versucht, den Kontext, also insbesondere die Bedingungen am Schulstandort, über die in den Interviews berichtet wurde, zu den Perspektiven der interviewten Lehrpersonen miteinzubeziehen und darzulegen.

Einerseits beschränken sich die Erkenntnisse zu den Forschungsfragen auf sieben interviewte Lehrpersonen, weshalb keine allgemeingültigen Aussagen dahingehend getroffen werden können. Andererseits konnte aber, wie bereits erwähnt, herausgefunden werden, dass das Mentoring auch sehr stark von den Rahmenbedingungen, in denen es stattfindet, und von den individuellen Dispositionen der Beteiligten abhängen, die wiederum mit einer qualitativen Studie und einer kleinen Anzahl an StudienteilnehmerInnen nachvollziehbar herausgearbeitet werden konnten. Dazu muss allerdings nochmals angemerkt werden, dass die Interviewführung und Auslegung des daraus gewonnen Materials vom Vorwissen und den Vorerfahrungen der Forscherin abhängt, weshalb die Ergebnisse der Interview-Studie folglich nur eine subjektive Wirklichkeit abbilden können, die durch die Interpretation der Forscherin und den subjektiven Perspektiven ihrer Interviewpartnerinnen hergestellt wurde (Helfferich, S. 76ff.).

Über die dargelegten Erkenntnisse zu den Forschungsfragen dieser Arbeit - heißt welchen Herausforderungen stehen Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase gegenüber, wie lässt sich die Rolle des Mentorings in der Professionalisierung von Lehrkräften beschreiben sowie, welche Gelingensbedingungen für Professionalisierung lassen sich am Berufsbeginn von LehrerInnen feststellen - lässt sich zuerst sagen, dass der Berufseinstieg von

Lehrpersonen tatsächlich eine herausfordernde Phase darstellt und mit vielen verschiedenen zu bewältigenden Herausforderungen und Schwierigkeiten für Lehrkräfte verbunden ist, wie der Unterrichtsplanung, organisatorische Aufgaben, Leistungsbeurteilung oder Elternarbeit (siehe Kap. 9.1). Die vollständige Verantwortung für die beruflichen Aufgaben oftmals gleich am Beginn der Berufslaufbahn zu übernehmen, wurde dabei meistens als besonders herausfordernd und auch als Belastung erlebt. Daraus lässt sich ableiten, dass ein Berufseinführungsprogramm in Form von Mentoring im ersten Dienstjahr eine Unterstützung und Entlastung darstellen kann, welches aber nicht bedeutet, dass LehrerInnen am Berufsbeginn aus der Verantwortung gezogen werden, sondern vielmehr stetig mehr Verantwortung übernehmen und mit intensivem Mentoring am Beginn mehr Zeit bleibt, sich mit beruflichen Aufgaben intensiv auseinandersetzen und den Grundstein im ersten Berufsjahr für eine weitere professionelle Laufbahn zu legen (vgl. Prenzel et al 2021, S. 96) (vgl. Paseka 2008, S. 253) (vgl. Schneider 2021, S. 183).

Bezüglich der Rolle des Mentorings in der Professionalisierung von Lehrpersonen kann demnach gesagt werden, dass es als Unterstützungsstruktur in der Berufseinstiegsphase grundsätzlich von allen Lehrpersonen als hilfreich eingestuft wurde, und keiner der interviewten Personen sich generell gegen das Mentoring ausgesprochen hat. Die Umsetzung hängt allerdings von den Bedingungen am jeweiligen Schulstandort sowie auch von den individuellen Erfahrungen und dem Vorwissen der am Mentoring beteiligten Personen ab. Wie von drei der Interviewpartnerinnen erläutert, kann es dementsprechend auch dazu kommen, nur wenig Unterstützung durch das Mentoring zu erhalten. In diesem Kontext wurde von den Interviewpartnerinnen gefordert, die Ausbildung von MentorInnen stärker zu forcieren, damit diese tatsächlich Unterstützungsformen in einer kompetenten Weise anbieten und durchführen können, um mit Mentoring Professionalisierung im Berufseinstieg auch tatsächlich fördern zu können. Die drei Lehrerinnen wünschten sich dabei qualitativ hochwertigere Unterstützungsmethoden vom Mentoring und eine intensivere Betreuung durch dasselbe. Diesbezüglich kann außerdem angemerkt werden, dass das Mentoringprogramm in der Induktionsphase wenige konkrete Vorgaben über das Ausmaß, die Aufgaben, Anforderungen und Rahmenbedingungen enthält. Dadurch wird ein großer Handlungsspielraum zugelassen, wie das Mentoring in der Praxis am Schulstandort umgesetzt wird (Prenzel et al. 2021, S. 14). Es kann demnach gefolgert werden, dass sich

konkretere gesetzliche Vorgaben über die Art und Weise der Unterstützung dazu beitragen könnten, das Mentoring weniger stark von den beteiligten Personen und den Bedingungen am Schulstandort abhängig zu machen. In diesem Zusammenhang wurde in den Interviews außerdem gefordert, unterschiedliche Standorte an Schulen von MentorInnen und Mentees nicht zu genehmigen, damit die Verfügbarkeit und Bedarfsorientierung von Unterstützungsleistungen durch das Mentoring nicht eingeschränkt werden.

Trotzdem berichteten vier der sieben Interviewteilnehmerinnen, dass sie bei der Bewältigung ihrer beruflichen Herausforderungen unter anderem auch durch das Mentoring unterstützt werden beziehungsweise wurden (siehe Kap. 9.2), weshalb sich sagen lässt, dass das Mentoring in der Induktionsphase jedenfalls das Potential besitzt zur Professionalisierung von Lehrpersonen beizutragen. Folglich lässt sich aussagen, dass das Mentoring die Professionalisierung von LehrerInnen fördern kann, wenn Professionalisierung basierend auf dem berufsbiographischen Bestimmungsansatz unter anderem als Bewältigungsprozess von beruflichen Entwicklungsaufgaben und Herausforderungen aufgefasst wird. In welchem Ausmaß das Mentoring die Professionalisierung im Berufseinstieg allerdings fördern kann, kann nicht konkret erläutert werden, weil sich Lehrpersonen ohnehin in dieser Phase sehr stark weiterentwickeln, da sie sich besonders zu Beginn, wie zum Beispiel im Kapitel zu den Ergebnissen über die Herausforderungen im Berufseinstieg gezeigt wurde (siehe Kap. 9.1), mit sehr vielen Entwicklungsaufgaben auseinandersetzen müssen (vgl. (Keller-Schneider & Hericks 2017, S. 306). Das Mentoring kann dabei aber jedenfalls eine zusätzliche und hilfreiche Unterstützung leisten.

Auch wenn sich der Berufsalltag von Lehrpersonen durch zahlreiche Herausforderungen kennzeichnet und die pädagogische Arbeit mit Ungewissheit und unplanbaren Situationen und Interaktionen verbunden ist, auf die sich stets neu eingestellt werden muss (Combe 1996, S. 518f.), schilderten alle interviewten Lehrkräfte, dass sie die Arbeit und die Erlebnisse mit ihren Schülerinnen und Schülern in ihrer Berufswahl immer wieder bestärkt und Motivation bieten, ihren Beruf weiter auszuüben und sich darin weiterzuentwickeln (siehe Kap. 9.3.6). Darüber hinaus wurde auch das Kollegium oftmals als besonders bedeutend in der Unterstützung am Berufsbeginn genannt. Viele interviewten Junglehrerinnen schätzten dabei die Hilfsbereitschaft durch ihre KollegInnen, da es auch als zusätzliche emotionale Unterstützung gesehen werden kann, wenn nicht nur von MentorInnen sondern vom Kollegium generell Anerkennung und Zugehörigkeit erfahren wird

(Prenzel et al. 2021, S. 108). Allerdings sollte das Kollegium nicht als Ersatz für das Mentoring fungieren, denn damit würde das Mentoring kaum mehr eine Rolle in der Professionalisierung von LehrerInnen spielen.

Abschließend lässt sich demgemäß festhalten, dass sich die LehrerInnenprofession durch eine komplexe pädagogische Handlungsstruktur auszeichnet, und sich Professionalisierung daher auch nicht alleinig auf die Bewältigung von beruflichen Herausforderungen beziehen kann. Die Entwicklung von pädagogischer Professionalität stellt sich als komplexer Prozess dar und vollzieht sich über die gesamte Berufslaufbahn und wird unter anderem von Faktoren beeinflusst, wie der Persönlichkeit, den individuellen Erfahrungen, den Lebensumständen, dem sozialen Hintergrund, den Überzeugungen und Kompetenzen (Helsper 2021, S. 57) und auch die Art und Weise, wie berufliche Herausforderungen wahrgenommen und bearbeitet werden (Keller-Schneider & Hericks 2017, S. 308).

Das Mentoring kann jedoch dazu beitragen, die Kompetenzen, die mit pädagogischer Professionalität in Verbindung stehen, zu fördern, indem es Unterstützung bei der Bewältigung von beruflichen Herausforderungen, für welche diese Kompetenzen benötigt werden, bietet (siehe Kap. 1.4). Überdies kann mit Mentoring versucht werden, Lehrkräfte dazu anzuregen, ihre pädagogischen Handlungsentscheidungen, denen eine komplexe Handlungsgrammatik inhärent ist und woraus sich immer wieder fordernde Aufgaben ergeben, zu reflektieren. Auf diese Weise kann gelernt werden, mit den daraus auch oftmals hervorgehenden Widersprüchen (Helsper 1996, S. 530ff.) umzugehen und diese auch nach Beendigung der Induktionsphase weiterhin im Berufsalltag zu reflektieren, zum Beispiel durch den Austausch mit KollegInnen, der als Gelingensbedingung für die Professionalisierung von LehrerInnen (siehe Kap. 9.3.1) hervorgehoben werden konnte.

11 LITERATURVERZEICHNIS

Albisser, Stefan: Belastender oder kompetenzorientierter Umgang mit Anforderungen und Ressourcen im Berufseinstieg? In: PÄD: Forum: unterrichten erziehen 37/28 (2009), S. 104-107

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (4), S. 469-520

Berkemeyer, Nils; Järvinen, Hanna; Otto, Johanna & Bos, Wilfried (2011): Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken. In: Helsper, Werner [Hrsg.]; Tippelt, Rudolf [Hrsg.]: Pädagogische Professionalität. Weinheim u.a. : Beltz 2011, 288 S. 225-247 - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57)

Blömeke, Sigrid; Kaiser, Gabriele & Döhrmann, Martina (2011): Bedingungsfaktoren des fachbezogenen Kompetenzerwerbs von Lehrkräften: Zum Einfluss von Ausbildungs-, Persönlichkeits- und Kompositionsmerkmalen in der Mathematiklehrerausbildung für die Sekundarstufe I. In: Helsper, Werner [Hrsg.]; Tippelt, Rudolf [Hrsg.]: Pädagogische Professionalität. Weinheim u.a. : Beltz 2011, 288 S. 77-103 - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57)

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2021): Induktionsphase. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ip.html> (letzter Zugriff: 10. 12. 2021)

Combe, Arno (1996): Pädagogische Professionalität, Hermeneutik und Lehrerbildung: Am Beispiel der Berufsbelastung von Grundschullehrkräften. In: Combe, Arno [Hrsg.]; & Helsper, Werner [Hrsg.]: Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1996, S. 501-520

Combe, Arno & Helsper, Werner (1996): Einleitung: Pädagogische Professionalität: Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen. In: Combe, Arno [Hrsg.]; & Helsper, Werner [Hrsg.]: Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1996, S. 9-49

Combe Arno & Kolbe, Fritz-Ulrich (2008): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Helsper, Werner [Hrsg.]; & Jeanette Böhme [Hrsg.]: Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. 2. durchgesehene und erweiterte Auflage 2008, S. 857-876

Criblez, Lucien & Hofstetter, Rita (2002): Die Professionalisierung der pädagogischen Berufe durch eine Tertiarisierung der Ausbildung. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 24 (2002) 1, S. 14-26

Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (2018): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 8. Auflage. Marburg

Frey, Andreas (2011): Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf. In: Terhart, Ewald [Hrsg.]; Bennewitz Hedda [Hrsg.]; & Rothland, Martin [Hrsg.]: Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann Verlag, S. 712-744

Gahleitner, Silke (2005): Die qualitative Inhaltsanalyse als flexible Auswertungsmethode in der Sozialarbeitsforschung. In: Gahleitner, Silke; Gerull, Susanne; Begoña, Petuya Ituarte; Schambach-Hardtke, Lydia & Streblov, Claudia (2005): Einführung in das Methodenspektrum sozialwissenschaftlicher Forschung. Uckerland: Schibri-Verlag.

Göhlich, Michael (2011): Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld: Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung. In: Helsper, Werner [Hrsg.]; Tippelt, Rudolf [Hrsg.]: Pädagogische Professionalität. Weinheim u.a.: Beltz 2011, 288 S. 138-152 (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57)

Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, Arno [Hrsg.]; & Helsper, Werner [Hrsg.]: Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1996, S. 521-570

Helfferrich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: Springer Fachmedien: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 4. Auflage 2011.

Helsper, Werner & Tippelt, Rudolf (2011). Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer un abgeschlossenen Diskussion. In: Helsper, Werner [Hrsg.]; Tippelt, Rudolf [Hrsg.]: Pädagogische Professionalität. Weinheim u.a. : Beltz 2011, 288 S. 268-288 (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57)

Helsper, Werner (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Band 1. Cathleen Grunert [Hrsg.] Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich

Kaiser, Robert (2014): Qualitative Experteninterviews: Konzeptuelle Grundlagen und praktische Durchführung. Wiesbaden: Springer Fachmedien

Keller-Schneider, Manuela (2009): Beanspruchung im Berufseinstieg. Eine Frage der Berufphase oder der Persönlichkeit? - In: PÄD-Forum: unterrichten erziehen 37/28 (2009) 3, S. 108-112

Keller-Schneider, Manuela (2020): Berufseinstieg von Lehrpersonen. Herausforderungen, Ressourcen und Angebote der Berufseinführung - In: Journal für LehrerInnenbildung 20 (2020) 3, S. 64-73

Keller-Schneider, Manuela & Hericks, Uwe (2017): Professionalisierung von Lehrpersonen – Berufseinstieg als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 35 (2017) 2, S. 301-317

Kosinar, Julia & Laros, Anna (2020): Orientierungsrahmen im Wandel? Berufsbiographische Verläufe zwischen Studium und Berufseinstieg - In: van Ackeren, Isabell [Hrsg.]; Bremer, Helmut [Hrsg.]; Kessl, Fabian [Hrsg.]; Koller, Hans Christoph [Hrsg.]; Pfaff, Nicolle [Hrsg.]; Rotter, Caroline [Hrsg.]; Klein, Dominique [Hrsg.]; Salaschek, Ulrich [Hrsg.]: Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2020, S. 255-268

Lazarus, Richard S. & Folkman, Susan (1984). *Stress, Appraisal and coping*. New York: Springer

Lundgreen, Peter (2011): Historische und theoretische Bestandsaufnahme zur Professionalität und Professionalisierung. In: Helsper, Werner [Hrsg.]; Tippelt, Rudolf [Hrsg.]: *Pädagogische Professionalität*. Weinheim u.a. : Beltz 2011, 288 S. 9-39 - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57)

Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 12. überarbeitete Auflage 2015.

Nittel, Dieter (2011): Von der Profession zur sozialen Welt pädagogischer Tätiger?: Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In: Helsper, Werner [Hrsg.]; Tippelt, Rudolf [Hrsg.]: *Pädagogische Professionalität*. Weinheim u.a. : Beltz 2011, 288 S. 40-59 - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57)

Oelkers, J. (2010). *Berufsidentität und Professionalität von Lehrkräften*. Vortrag auf dem Ostschweizer Schulleitungsforum am 14. Oktober 2010 in Klosters.

Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno [Hrsg.]; & Helsper, Werner [Hrsg.]: *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1996, S. 70-182

Paseka, Angela (2008). *Über Unsicherheiten und schwankende Böden: Erfahrungen von Berufsanfängern mit der Organisation Schule*. In: Helsper, Werner [Hrsg.]; Busse, Susanne [Hrsg.]; Hummrich, Merle [Hrsg.] & Kramer, Rolf-Torsten [Hrsg.]: *Pädagogische Professionalität in Organisationen: Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008, S. 245-263

Prenzel, Manfred; Huber, Matthias; Muller, Claude; Höger, Brigitta; Reitinger, Johannes; Becker, Manuel; Hoyer, Susanna; Hofer, Michael; Lüftenegger, Marko. (2021): *Der Be-*

rufseinstieg in das Lehramt. Eine formative Evaluation der neuen Induktionsphase in Österreich. Münster; New York : Waxmann 2021, 160 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-219429 - DOI: 10.25656/01:21942

Schambach-Hardtke, Lydia (2005): Theoretische Hintergründe sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden. In: Gahleitner, Silke; Gerull, Susanne; Begoña, Petuya Ituarte; Schambach-Hardtke, Lydia & Streblov, Claudia (2005): Einführung in das Methodenspektrum sozialwissenschaftlicher Forschung. Uckerland: Schibri-Verlag.

Schneider, Klaus: Der Berufseinstieg von Lehrpersonen. Übergang und erste Berufsjahre im Kontext lebenslanger Professionalisierung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, 216 S. - (klinkhardt forschung) - (Dissertation, Universität Innsbruck, 2020)

Schrittesser, Ilse (2013): Pädagogische Professionalität entfalten – eine besondere Form des Lernens? Publiziert in: Christof, E. & Schwarz J. (2013): Lernseits des Geschehens. Über das Verhältnis von Lehren, Lernen und Leiten, S. 85-100

Stichweh, Rudolf (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. Revidierte Fassung eines Textes, der zuerst erschienen ist in: Combe, Arno [Hrsg.]; & Helsper, Werner [Hrsg.]: Pädagogische Professionalität. Frankfurt am Main, 1996, S. 49-69

Terhart, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, Werner [Hrsg.]; Tippelt, Rudolf [Hrsg.]: Pädagogische Professionalität. Weinheim u.a. : Beltz 2011, 288 S. 202-224 - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57)

Terhart, E. (2011). Forschung zu Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern: Stichworte. In: Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 433 – 437

Wesselborg, Bärbel: Christian Lamy: Die Bewältigung beruflicher Anforderungen durch Lehrpersonen im Berufseinstieg. Wiesbaden: Springer VS 2015 (385 S.) [Rezension] - In: Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR) 15 (2016) 1 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-167371 <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-167371>

ANHANG 1

Abstract Deutsch

Das Ziel dieser Masterarbeit besteht darin herauszufinden, ob das Mentoring als Teil der Induktionsphase in Österreich die Professionalisierung von Lehrpersonen im Berufseinstieg fördern kann. Basierend auf dem berufsbiographischen Bestimmungsansatz von pädagogischer Professionalität wird Professionalisierung in diesem Kontext als Prozess der Bewältigung von beruflichen Herausforderungen verstanden, der in weiterer Folge die berufliche Weiterentwicklung von Lehrkräften befördert. Mithilfe einer Interview-Studie, in der sieben Lehrkräfte, die sich zur Zeit der Durchführung der Interviews in der Induktionsphase befanden oder diese bereits abgeschlossen haben, wurden zuerst die Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben, die deren Berufseinstiegsphase charakterisieren, erläutert. In weiterer Folge wurde anhand der Erfahrungsberichte dargelegt, inwiefern das Mentoring ihnen eine Unterstützung bei den Herausforderungen bot und welche weiteren Unterstützungsangebote ihnen bei den Entwicklungsaufgaben halfen. Dabei konnte herausgefunden werden, dass das Mentoring in der Induktionsphase das Potential besitzt, die Professionalisierung von Lehrpersonen im Berufseinstieg zu fördern, indem es vier der sieben BerufseinsteigerInnen bei den zahlreichen beruflichen Aufgaben jedenfalls unterstützen konnte. Allerdings konnte festgestellt werden, dass die Art und Weise der Umsetzung sowie die Wirksamkeit des Mentorings auch vom Kontext der InterviewpartnerInnen abhängt, wie beispielsweise von den Rahmenbedingungen an den unterschiedlichen Schulstandorten sowie von den individuellen Dispositionen der am Mentoring beteiligten Personen, wie zum Beispiel vom Vorwissen der MentorInnen durch eine absolvierte Mentoringausbildung.

Abstract Englisch

The aim of this master thesis is to find out if mentoring as part of the Induktionsphase in Austria can promote processes of professionalization of teachers in the early stages of their professional life. In the context of this thesis, the term professionalization refers mainly to the concept of pedagogical professionalism which focuses on the overcome of challenges over the course of their professional biography. Through a qualitative research study that contained interviews with seven teachers, who either are in the Induktionsphase or already completed it, the challenging tasks of the first year in their career as teachers were presented. Based on the reported experiences of the interviewees, it was then described to what extent mentoring processes supported the interviewed teachers in their challenges in the beginning of their career. Thereby it could be found that mentoring has the potential to foster professionalization of teachers in their early stages of professional life, as it was reported that mentoring supported four of the interviewed teachers in their many professional challenges. However, it can also be said that the success of mentoring is dependent on the circumstances and conditions of the various schools as well as on individual factors of those involved in mentoring, for example if or if not mentors received training in the field of mentoring.

ANHANG 2**Interviewleitfaden****Professionalisierung von Lehrpersonen im Berufseinstieg:****Mentoring in der Induktionsphase**

Dieser Interviewleitfaden wurde an die Interview-Studie von Prenzel et al. in ihrer Publikation über die Induktionsphase „Der Berufseinstieg in das Lehramt: Eine formative Evaluation der neuen Induktionsphase in Österreich“ angelehnt und anhand der Forschungsfragen und des Forschungsinteresses dieser Masterarbeit hin adaptiert.

Quelle: Prenzel, Manfred; Huber, Matthias; Muller, Claude; Höger, Brigitta; Reitingger, Johannes; Becker, Manuel; Hoyer, Susanna; Hofer, Michael; Lüftenegger, Marko. (2021): Der Berufseinstieg in das Lehramt. Eine formative Evaluation der neuen Induktionsphase in Österreich. Münster; New York : Waxmann 2021, 160 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-219429 - DOI: 10.25656/01:21942

Interviewerin: Hanna Pammer

Ort:

Datum:

Einführung

Liebe Frau/Lieber Herr XY!

Ich darf Sie herzlich zu unserem Interview-Termin begrüßen. Zuerst einmal vielen lieben Dank, dass Sie sich für dieses Interview Zeit nehmen. Wie bereits erwähnt, verfasse ich meine Masterarbeit im Studium Bildungswissenschaft an der Universität Wien zum Thema Professionalisierung im Berufseinstieg und schaue mir in diesem Zusammenhang die recht neue und kürzlich eingeführte Induktionsphase genauer an. Mein Forschungsinteresse liegt besonders bei den Herausforderungen für Lehrkräfte im Berufseinstieg und wie sie damit umgehen und was ihnen dabei Unterstützung in ihrer professionellen Entwicklung bietet. Daran interessiert mich besonders die Rolle des im Zuge der Induktionsphase eingeführten Mentorings, welches eigentlich zum Ziel hat, in den Beruf einzuführen und im Berufseinstieg Unterstützung zu leisten. Dabei können Sie als LehrerIn, der/die sich gerade in der Induktionsphase befindet beziehungsweise diese absolviert hat,

als wichtiger Experte/wichtige Expertin für dieses Thema bezeichnet werden, da Ihre persönlichen Erfahrungen mit der Induktionsphase und dem Mentoring wichtige Erkenntnisse bezüglich der Umsetzung des Mentorings und dessen Wirksamkeit liefern können. Demnach helfen Sie mit Ihren Erfahrungen und Ihre Bereitschaft diese zu teilen sehr, Erkenntnisse zum Mentoring in der Induktionsphase und zum Berufseinstieg von LehrerInnen generell zu gewinnen.

Ihre Daten und Ausführungen in diesem Interview werden selbstverständlich vertraulich behandelt und anonymisiert. Dementsprechend können Sie hier alles ansprechen, was Ihnen zu den befragten Themen einfällt oder was für Sie wichtig ist. Das können natürlich auch negative Aspekte sein, mit denen Sie nicht zufrieden sind oder waren. Fühlen Sie sich also frei, über Ihre Erfahrungen zu berichten. Ich werde mich außerdem als Interviewerin mit Kommentaren, und besonders Wertungen zurückhalten, um Raum für Ihre Perspektive und Akzente zu schaffen. Ich erwarte hier also keine bestimmten Antworten, sondern mein Forschungsinteresse besteht vielmehr darin, zu hören, wie Sie die Induktionsphase und das Mentoring wahrnehmen und was für Sie wichtig ist, darüber zu teilen. Ich freue mich auf das Gespräch!

Gibt es Ihrerseits noch irgendwelche Fragen, bevor wir mit ein paar kurzen allgemeinen Fragen zu Ihrer Person beginnen?

Erfassung der allgemeinen Daten zur Person

Ganz am Anfang würde ich mit ein paar Fragen zu den Eckdaten bezüglich Ihres Studiums und Ihrer Unterrichtstätigkeit starten.

- Befinden Sie sich gerade in der Induktionsphase, oder haben Sie diese abgeschlossen?
- Welches Lehramtsstudium haben Sie absolviert?
- Studieren Sie neben der Induktionsphase/neben Ihrer Berufstätigkeit? Ja Nein

Daten: Sekundarstufe

- -Wenn noch in der Induktionsphase: Seit wann circa befinden Sie sich in der Induktionsphase? In welchem Bundesland sind Sie momentan angestellt? An welcher Schulform unterrichten Sie? Unterrichten Sie an einer Schule oder an mehreren? Wie viele Stunden sollen Sie laut Vertrag unterrichten? Welche Unterrichtsfächer haben Sie studiert? Welche Fächer unterrichten Sie zurzeit?

Wissen Sie, welche Fächer Ihr Mentor/Ihre Mentorin unterrichtet? Falls ja: Unterrichtet Ihr Mentor/Ihre Mentorin die gleichen Fächer wie Sie?

- -Wenn abgeschlossen: An welcher Schulform unterrichteten Sie in der Induktionsphase? Unterrichteten Sie an einer Schule oder an mehreren? Wie viele Stunden mussten Sie laut Vertrag unterrichten? Welche Unterrichtsfächer haben Sie studiert und welche unterrichteten Sie in der Induktionsphase? Wussten Sie welche Fächer Ihr Mentor/Ihre Mentorin unterrichtete? Falls ja, unterrichtete Ihr Mentor/Ihre Mentorin die gleichen Fächer wie Sie?

Daten Primarstufe

- Welchen Schwerpunkt haben Sie in Ihrem Studium gewählt?
- -Wenn noch in der Induktionsphase: Wie lange bzw. wie viele Monate befinden Sie sich schon in der Induktionsphase? In welchem Bundesland absolvieren Sie die Induktionsphase? An wie vielen Schulstandorten sind Sie aktuell tätig? Wie viele Stunden sollen Sie laut Vertrag unterrichten? Welche Fächer/Bereiche unterrichten Sie? Unterrichten Sie in einer Klasse oder in mehreren?
- Wenn abgeschlossen: In welchem Bundesland absolvierten Sie die Induktionsphase? Waren Sie an mehreren Schulstandorten in der Induktionsphase tätig? Wie viele Stunden mussten Sie laut Vertrag, als sie in der Induktionsphase waren, unterrichten? Welche Fächer unterrichteten Sie? Unterrichteten Sie in einer Klasse oder in mehreren?

Start des Interviews

Ich habe dieses Interview grundsätzlich so aufgebaut, dass wir zuerst die Anfangszeit der Induktionsphase thematisieren und dann zur Gegenwart bzw. zum restlichen Verlauf Ihrer Induktionsphase übergehen. Dementsprechend würde ich gerne mit Ihnen auf die Anfangszeit Ihrer Induktionsphase bzw. Ihres Berufseinstiegs zurückblicken und zuerst über diese Zeit generell sprechen und dann später die Rolle des Mentorings darin näher beleuchten.

Die ersten Wochen in der Induktionsphase

Zuerst würde ich also gerne mit Ihnen auf die Anfangszeit Ihrer Induktionsphase bzw. Ihres Berufseinstiegs zurückschauen:

Herausforderungen am Beginn der Induktionsphase

- Wie haben Sie denn diese Zeit erlebt bzw. wie ging es Ihnen in den ersten Wochen im Beruf?
- Was war in den ersten Wochen besonders herausfordernd für Sie?

Die Rolle des Mentorings

- Inwiefern war das Mentoring eine Unterstützung bei den eben genannten Herausforderungen am Beginn Ihrer Berufstätigkeit?
- Gibt es etwas, dass Sie sich speziell in der Anfangszeit vom Mentoring gewünscht hätten?

Ressourcen am Beginn der Induktionsphase

- Was war abseits des Mentorings noch eine Unterstützung für Sie?

A Die gegenwärtige Situation

Vielen Dank für diesen Rückblick! Nun würde ich gerne die aktuelle Situation mit Ihnen besprechen und anschließend über das Mentoring in diesem Zusammenhang reden. Wenn Sie sich die letzten Tage oder Wochen vergegenwärtigen:

Herausforderungen

- Inwieweit fühlen Sie sich nun schon sicherer und kompetenter in Ihrem Beruf?
- Welche beruflichen Anforderungen und Aufgaben fordern Sie in letzter Zeit besonders?

Die Rolle des Mentorings

- Inwiefern ist das Mentoring eine Unterstützung in der Bewältigung der von Ihnen genannten Herausforderungen?
- Was würden Sie sich vom Mentoring generell wünschen bzw. fehlt Ihnen etwas daran?
- Wie haben sich der Austausch mit Ihrem Mentor oder Ihrer Mentorin und die Unterstützungsformen im Laufe der Zeit entwickelt?

Ressourcen

- Abgesehen vom Mentoring, was hilft Ihnen noch in der Bewältigung der Aufgaben und Anforderungen in Ihrem Beruf als LehrerIn?
- Was bestärkt Sie in Ihrer Berufswahl und motiviert Sie weiter zu machen?

B Der restliche Verlauf der Induktionsphase

Vielen Dank für diesen Rückblick! Nun würde ich gerne mit Ihnen den restlichen Verlauf Ihrer Induktionsphase besprechen. Wenn Sie sich also nochmal in Ihre Induktionsphase zurückversetzen:

Herausforderungen

- Wie schätzen Sie Ihre berufliche Entwicklung in der Induktionsphase ein? (Inwieweit fühlen Sie sich nun schon sicherer und kompetenter?)
- Welche beruflichen Anforderungen und Aufgaben forderten Sie in der Induktionsphase besonders?

Die Rolle des Mentorings

- Inwiefern war das Mentoring für Sie eine Unterstützung in der Bewältigung der von Ihnen genannten Herausforderungen?
- Was hätten Sie sich vom Mentoring generell gewünscht?
- Wie haben sich der Austausch mit Ihrem Mentor oder Ihrer Mentorin und die Unterstützungsformen im Laufe der Induktionsphase entwickelt?

Ressourcen

- Abgesehen vom Mentoring, was half Ihnen noch in der Bewältigung der Aufgaben und Anforderungen in Ihrem ersten Berufsjahr?
- Was bestärkt Sie in Ihrer Berufswahl und motiviert Sie weiter zu machen?

Verbesserungsvorschläge für das Mentoring

Nachdem wir uns nun schon ausführlich über Ihren Berufseinstieg und besonders über das Mentoring in der Induktionsphase unterhalten und Sie zum Mentoring auch bereits Wünsche geäußert haben, würde ich noch gerne über konkrete Verbesserungsvorschläge für das Mentoring von Ihrer Seite sprechen.

- Gibt es Ihrer Meinung nach in Bezug auf die Umsetzung des Mentorings in der Induktionsphase Probleme und was könnte dagegen unternommen werden?

Schluss

- Gibt es noch etwas, dass Sie gerne thematisieren oder anmerken würden?

Vielen Dank für das Interview und Ihre Zeit! Durch Ihren Beitrag konnte ein interessanter Einblick in den Berufseinstieg und besonderes über die noch junge Induktionsphase gewonnen werden. Zum Schluss wollte ich noch fragen, ob ich Sie bei etwaigen Rückfragen kontaktieren dürfte. Sobald auch all die anderen Interviews durchgeführt und ausgewertet wurden, können Sie die Ergebnisse, sofern Sie Interesse haben, in meiner Masterarbeit nachlesen, die ich Ihnen gerne zukommen lasse. Vielen Dank nochmal für Ihre Zeit und diesen interessanten Einblick! Alles Gute!

Interview 1

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31

Interviewerin: Hanna Pammer

Datum: 10.2.2022

Uhrzeit: 17:30

I: Befindest du dich gerade in der Induktionsphase, oder hast du die bereits abgeschlossen?

#0:01#

B: Ich befinde mich gerade in der Induktionsphase. #01:05#

I: Ok. (.) Ähm studierst du neben der Induktionsphase irgendetwas? #01:08#

B: Nein. #01:10#

I: Ok, ähm genau, wie lange befindest du dich denn schon, also wie viele Monate circa, in der Induktionsphase? #01:14#

B: Hm ich hab mit April angefangen, also April (.) Mai, Juni, Juli, August, September, November, Dezember, Jänner, Februar, 10 Monate.

I: Hm, und in welchem Bundesland bist du angestellt? #0:27#

B: In (Bundesland). #0:28#

I: Hm, und an welcher Schulform unterrichtest du? #0:30#

B: Ähm Sekundarstufe, aber Unterstufe, also Sek 1. #0:33#

I: Hm und du unterrichtest nur an einer Schule? #0:36

B: Genau #0:36#

I: Und wie viele Stunden sollst du nach Vertrag unterrichten? #0:39#

B: 22, volle Lehrverpflichtung. #0:40#

I: Ok. Und welche Unterrichtsfächer hast du studiert? #0:43#

B: Englisch und Geografie eigentlich. #0:47#

I: Hm, und welche Fächer unterrichtest du zurzeit (lacht)? #0:49#

B: Englisch, Geschichte, Geografie, Wahlpflichtfach, und ein paar Förderstunden #0:55#

I: Alles klar. Und dein Mentor oder deine Mentorin, unterrichtet die die gleichen Fächer wie du? Weißt du welche Fächer die unterrichtet? #01:00

B: Also geprüft ist sie in Englisch und Biologie. Ähm unterrichten tut sie Englisch, Biologie, Sport, (.) Zeichnen (.) ja ich glaub das wars. #01:13#

I: Hm alles klar passt. Gut dann können wir eigentlich eh schon anfangen. Also grundsätzlich hab ich das Interview so aufgebaut so chronologisch, dass wir mal einfach anfangen mit

32 wann du deine Stellenzusage gekriegt hast und mit deinem Dienstantritt und so und dann
33 würd ich mir die ersten Wochen anschauen speziell von deiner Induktionsphase. Und dann
34 reden wir einfach über deine aktuelle Situation beziehungsweise so den Rest von deiner
35 Induktionsphase. Wenn das so passt / ja also einmal zur Stellenzusage, wie zufrieden warst
36 du denn mit den Informationen, die du über deine Stelle und über die Induktionsphase
37 gekriegt hast? #01:45#

38 B: Ähm, bevor ich dort angefangen hab oder //genau, bei der Stellenzusage hast du da /
39 welche Informationen hast du da gekriegt// Ähm //und warst du zufrieden damit?// ich hab
40 die Information gekriegt, dass / durch das, dass ich ja im April angefangen hab, dass ähm für
41 mich weiter eine (.) Weiterführung des Vertrages sozusagen in der selben Schule ähm im
42 nächsten Schuljahr auch noch möglich sein wird. Das war für mich einmal eine
43 Grundvoraussetzung, wo ich gesagt hab, sonst fang ich eh gar nicht an ähm. Und (.) Infos
44 hab ich soweit einmal gehabt ähm, also wenn's um die Fächer geht (.) hat zuerst die
45 Direktorin schon gemeint ähm ja hauptsächlich Englisch einmal und dann hat sie aber
46 gemeint, ob ich nicht alle Fächer einfach unterrichten könnt, einfach weil es für sie einfacher
47 ist und dann nicht wieder einen neuen Stundenplan bauen müssen. Ähm ich hab halt dann
48 gesagt „ja passt für mich“, weil ich mir gedacht hab, es sind drei Monate und das wird schon
49 irgendwie werden, genau. Ähm ja im Sinne zufrieden mit den Infos, die ich vorher gehabt
50 hab. (.) Ja eigentlich schon, weil ich ziemlich genau gewusst hab, auf was ich mich einlasse,
51 also das haben sie mir auch / weil ich hab ja das Vorstellungsgespräch dann auch an der
52 Schule gehabt und da hat mir die Direktorin eigentlich auch schon klipp und klar gesagt, dass
53 es ihnen trotzdem lieber wäre, wenn ich alle Fächer machen würde, und da hab ich ihr auch
54 gleich das dann zugesagt. #2:57#

55 I: Ok. Und speziell zur Induktionsphase? #03:01#

56 B: Ob's mir da was gesagt haben? #03:01#

57 I: Ja, hast du da Informationen gekriegt beziehungsweise hast du dich darauf vorbereitet
58 gefühlt? #03:08#

59 B: Auf? #03:08#

60 I: Auf die Induktionsphase generell? #03:09#

61 B: Nein, also man hat gewusst, dass die Induktionsphase existiert, aber was genau das jetzt
62 ist, wie das funktioniert (.) / man hat schon gewusst Mentor und so weiter ja, aber jetzt in
63 welchem Ausmaß und was jetzt wirklich auf dich zukommt mit dem Ganzen und (.) das (.)

64 war halt dann einfach da irgendwie mehr oder weniger. Und das hab ich eben durch die
65 (Name einer Freundin) dann also / weil die ja auch ein bisschen vor mir angefangen hat, hat
66 die halt dann auch zu mir gesagt, ja das ist so und so und so. Und (.) ja aber also vorbereitet
67 auf die Induktionsphase selbst, nein. #03:46#

68 I: Alles klar. Wann und wie hast du dann deine Mentorin eigentlich kennengelernt? #03:51#

69 B: Hm, ich glaub es war am ersten Unterrichtstag dann an der Schule. Ähm durch das, dass
70 meine Mentorin gleichzeitig meine Teamteachingpartnerin, also im ersten Schuljahr
71 ausschließlich sie meine Teamteachingpartnerin war, ähm. (..) Genau in Englisch eben ähm
72 hab ich's da eigentlich kennengelernt und sie war auch voll nett und sie sie war auch gleich
73 voll so: „Wenn's irgendwas gibt, kannst mich fünfzehn mal dasselbe fragen. Es ist überhaupt
74 kein Problem.“. Und schon voll unterstützend und voll doch auch wertschätzend irgendwo.
75 #04:23#

76 I: Hm (.) super. Und das heißt du hast dich dann auf das Mentoring schon vorbereitet gefühlt,
77 nachdem du dich mit ihr getroffen hast und? #04:23#

78 B: Ja ich mein, wir haben uns ja vorher nicht getroffen. Das war einfach am ersten Schultag
79 //Achso ja// und das war halt dann alles in Einem. Das war jetzt nicht ein extra Gespräch mit
80 ihr oder so, sondern das war halt einfach im Konferenzzimmer und dann hat mir halt einfach
81 unsere Direktorin gesagt: „Ja sie ist deine Mentorin“ und sie (Die Mentorin) hat aber dann
82 auch gleich zu mir gesagt: „Ähm ja sie hat das noch nie gemacht.“ (Name der Schulleiterin)
83 hat halt sie gefragt, ob sie das machen kann und sie hat halt ja gesagt. Also sie hat auch
84 keinerlei Ausbildung oder irgendetwas in die Richtung. #04:57#

85 I: Ok ok alles klar. (.) Gut, dann passt das mal für die Stellenzusage und der Dienstantritt.
86 Jetzt würd ich mir eben gern die Anfangszeit der Induktionsphase und von deinem
87 Berufseinstieg anschauen und zuerst einmal generell mit dir über die Zeit sprechen. Und dann
88 später gehen wir auf das Mentoring noch ein. Ähm wie ging es dir denn in den ersten Wochen
89 im Beruf und wie hast du die Zeit so erlebt? #05:21#

90 B: Sehr intensiv ähm durch das, natürlich / also ich bin ja eingestiegen wie die Corona-Zeit
91 war. Wie ich noch eingestiegen war, war noch das Modell, dass Freitag frei, also
92 Homeschooling war für die Kinder und die anderen zwei Tage / zwei Tage die Gruppen da
93 war und zwei Tage die andere Gruppe da war ähm (räuspern). Also in dem Sinn war es jetzt
94 nicht / es war halt stressig in dem Sinn, dass ich viel gleichzeitig zum Tun gehabt habe. Ähm

95 ich hab sowohl die Kinder auf Teams mit Sachen zum Versorgen gehabt als auch den
96 Unterricht vorbereiten für voll viele Fremdfächer wie Musik, was hab ich gehabt, Musik,
97 Biologie, Religion (.) Englisch und (.) WPG hab ich eben auch noch gehabt schon ähm. (.)
98 Und das war halt für mich vor allem eine Herausforderung gerade, weil ich mit Musik
99 überhaupt nichts am Hut gehabt hab. Und ähm die vierte Klasse, in der ich halt hauptsächlich
100 drinnen war, auch keine einfache Klasse war und (.) dadurch es einfach schon herausfordernd
101 war das Ganze. #06:21#

102 I: Hm, verstehe (.) ähm (.) ja (.) dann schauen wir uns mal das Mentoring noch genauer an,
103 weil du ja gesagt hast, die war recht herausfordernd, die erste Zeit. Inwiefern war denn dann
104 das Mentoring für dich da eine Unterstützung bei den Herausforderungen am Beginn?
105 #06:35#

106 B: Also ich muss ehrlich sagen durch das, dass die (Name der Mentorin) ähm, also meine
107 Mentorin, ähm (..) mit mir nur Englisch gehabt hat und mir halt in den anderen Fächern halt
108 eigentlich auch nicht wirklich, also in Biologie, für das, dass sie ja eigentlich Biologielehrerin
109 ist, hat sie mir gar nicht geholfen. Da hätte ja theoretisch irgendwie von ihr kommen können:
110 „Ma du unterrichtest ja Biologie, ich habe Sachen, die könntest du mit den Kindern
111 machen“ oder so. Ähm ist aber halt gar nichts gekommen von ihr, obwohl, also sie hat, glaub
112 ich, schon gewusst, dass ich Biologie hab und da ist aber überhaupt nichts gekommen von
113 ihr. Und in Englisch, das hat eh ganz gut gepasst, also da hat / da wars halt dann immer
114 aufgeteilt, weil wir haben immer beide, also wir haben den dritten Jahrgang und den vierten
115 Jahrgang gehabt und das hat sie mit der Kollegin vorher halt auch so aufgeteilt gehabt, dass
116 die Kollegin für die vierte Klasse verantwortlich ist, weil sie dort auch Klassenvorstand war
117 und sie für die dritte Klasse. Jetzt hab ich einfach die Sachen für die vierte Klasse geplant
118 und sie für die dritte Klasse und wir haben uns halt dann zusammengeredet und haben das
119 dann im Unterricht mehr oder weniger einfach so gemacht. Ähm (.) und durch das, dass wir
120 in in Englisch eh relativ viel mit dem Buch arbeiten, war die Hilfe von ihr jetzt nicht wirklich
121 da, weil das war ja jetzt nicht das Herausfordernde, also das Hauptfach, sondern es waren
122 halt wirklich für mich die Nebenfächer und das / mich mal da einarbeiten in das Ganze und
123 irgendwie einigermaßen vertraut sein mit einem Themengebiet. #07:56#

124 I: Ja, und hat sie dich sonst noch irgendwie anders unterstützt? Gabs zum Beispiel irgendein
125 Feedback oder hast du mal hospitieren bei ihr können? #08:01#

126 B:Hm (verneinend). Hat sie mir auch nie angeboten ähm, dass ich mal hospitieren kommen
127 könnte, oder irgendwas. Ähm wir sind eigentlich von Anfang an halt miteinander
128 reingegangen und ich hab halt / wir haben miteinander mehr oder weniger das unterrichtet.
129 Natürlich in der dritten Klasse hat sie mehr das Ruder in der Hand gehabt, weil sie ja die
130 Stunden geplant hat ähm. Und in dem Sinn hab ich ein bisschen hospitieren, wenn man mehr
131 oder weniger so will, können, aber so wirklich, dass sie zu mir auf mich zugegangen wär und
132 gesagt hätte: „Magst einmal mitgehen in eine Biologiestunde, so wie ich das mach?“, das hat
133 es nie gegeben. Also gar nicht. Ich glaub, durch das, dass sie ja auch gar keine Ausbildung
134 hat, weiß ich auch nicht, ob sie sich dessen bewusst ist, dass das eigentlich eine Aufgabe von
135 ihr wäre. #08:46#

136 I: Ja klar hm. Und Feedback so direkt zu deiner Arbeit, hast du mal was gekriegt? #08:51#

137 B: Gar nichts eigentlich. Also das war halt das einzige / das einzige war, die Direktorin war
138 mal drinnen bei mir und hat halt / das war am Ende vom letzten Schuljahr, also im Juni Juli
139 oder so einmal ähm, weil das halt für die erneute Einstellung im nächsten Schuljahr
140 irgendwas mit dem Landesschulrat oder so schicken hat müssen und da hat sie sich mal eine
141 Stunde rein gesetzt, aber die (Name der Mentorin) war nie drinnen, also (.) genau #09:17#

142 I: Ok, und habt ihr euch so fixe Zeiten öfter ausgemacht, wo ihr euch auch für
143 Mentoringgespräche getroffen habt's oder war das immer nur so während dem Unterrichten
144 halt so? #09:27#

145 B: Also nein, also das einzige / wir sitzen im Lehrerzimmer nebeneinander und ähm, wenn
146 halt wieder mal eine Frage gehabt habe, dann bin ich auf sie zugekommen, aber so, dass
147 sie jetzt wirklich / ich mein wir haben halt unsere Besprechungsstunden gehabt, aber in denen
148 haben wir halt hauptsächlich für unsere Englischstunden besprochen //Das waren eh die
149 Teamteachingstunden wahrscheinlich?// Genau die Teamteachingstunden genau. Ähm und
150 keine Mentoringgespräche jetzt in dem Sinn geführt. Also ich hab natürlich immer wieder
151 Fragen gehabt an sie und die hat sie mir auch beantwortet, aber das war halt alles immer so,
152 wenn ich jetzt gerade aktuell irgendetwas gebraucht habe. #10:00#

153 I: Ok hm (.) und gibts irgendetwas, dass du dir speziell eben sonst noch gewünscht hättest
154 vom Mentoring. Ich mein du hast eh schon angesprochen, Biologie zum Beispiel, dass du dir
155 da gern mehr Unterstützung gewünscht hättest. Gibt's sonst noch irgendetwas, was du dir
156 vom Mentoring vielleicht allgemein gewünscht hättest? #10:17#

157 B: Ja, also eigentlich glaub ich halt schon, dass ich's, wenn das jetzt wirklich wer ist, die die
158 Ausbildung auch hat, dann denk ich mir, dann kann dich die auch sicher gut auf Sachen
159 hinweisen (.), die du vielleicht jetzt nicht so wahrgenommen hättest. Keine Ahnung, wann
160 ich jetzt im Unterricht irgendetwas ist wo du sagst: „Hey das könntest vielleicht so anders
161 machen“ oder so und (.) ähm (.) vor allem (...) ähm warte lass mich schnell überlegen
162 #10:48#

163 I: Kein Stress (beide lachen) #10:50#

164 B: Ähm, dass einfach vielleicht (.) doch sie mir auch angeboten hätte, ich kann hospitieren
165 kommen oder so. Weil selber will man halt dann als Junglehrer auch nicht irgendwie dann
166 sagen: „Kann ich mal hospitieren kommen?“, dann weißt du nämlich nicht, wie reagiert sie.
167 Vielleicht will sie es überhaupt nicht, dass irgendwer bei ihr im Unterricht drinnensitzt ähm
168 und das / also, weil ich find hospitieren lernt man schon auch voll viel und das find ich halt
169 schon ein bisschen schade auch, dass das eigentlich / das hat es nur im Studium gegeben und
170 danach war das nimmer da eigentlich. (..) Ja aber sonst / Ja ich mein, ich glaub es wär halt
171 schon nochmal was anderes, wenn das wirklich wer wär, der die Mentoringausbildung hätte,
172 weil wie die (Name der Mentorin), die hat halt selber gesagt, sie weißt eigentlich nicht, was
173 ihre Aufgaben sind. Hat ihr nie wer gesagt und ja, sie macht es halt einfach und für sie ist es
174 auch geschickt, weil sie extra bezahlt bekommt dafür. Ja. #11:45#

175 I: Verstehe hm #11:47#

176 B: Hätt ich auch nicht Nein gesagt an ihrer Stelle (beide lachen) #11:57#

177 I: Tja ok. Ja gut danke das war schon mal ein guter Einblick. Ähm jetzt würd ich noch gern
178 die gegenwärtige Situation mit dir noch so ein bisschen besprechen, oder den die letzte Zeit
179 in der Induktionsphase. Ähm ja, wenn du dir mal so die letzten Tage oder Wochen so
180 vergegenwärtigst. Machen wir mal generell wieder. Inwieweit fühlst du dich denn nun schon
181 sicherer und kompetenter als zu Beginn? #12:13#

182 B: Ich mein klar am Anfang ist trotzdem irgendwie die Aufregung noch mehr da vor die
183 Schüler. Du lernst also, wie ich jetzt auch in der vierten Klasse, wo ich jetzt vor allem auch
184 wieder viel drinnen bin. Ich kenn die Kinder jetzt seit letztem Jahr, die Kinder kennen mich
185 ähm ist trotzdem ganz ein anderes Arbeiten, wenn du weißt, wie die Kinder ticken und auf
186 was du schauen musst und sie kennen dich. Sie wissen schon, auf was du jetzt vielleicht wert
187 legst und so weiter ähm und natürlich klar, die Aufregung wird von Tag zu Tag weniger und

188 jetzt also irgendwann ist sie einfach nicht mehr da. Ähm das hat sich auf jeden Fall geändert,
189 weil das war natürlich am Anfang schon, wenn du ganz neu anfängst im Lehrerberuf (.) ist
190 es halt trotzdem einfach ungewohnt, sagen wir so. Ähm (.) ja und sonst würd ich sagen, das
191 Arbeiten, es ist halt viel zu tun, aber das ist ja / ganz abgesehen von dem Thema, aber sonst
192 ist es ziemlich entspannt eigentlich. Und was halt bei uns auch noch von Vorteil ist, ist halt,
193 dass wir die kleinen Klassen haben (.) mit um die vierzehn fünfzehn Kinder, was halt echt
194 ein Luxus ist und sicher ist das ein ganz ein anderes Arbeiten, wie wenn du vierundzwanzig
195 Kinder drinnen sitzen hast. #13:17#

196 I: Alles klar (.) Ja welche / gibt's bei dir berufliche Anforderungen oder Aufgaben, die dich
197 besonders in letzter Zeit irgendwie recht fordern? #13:29#

198 B: Ähm vor allem meine Fächer, die ich unterrichte (lachen). Also ich, durch das, dass ich
199 halt Geschichte unterrichte ähm ein Fremdfach und ich persönlich einfach nicht viel damit
200 anfangen kann ähm ist das für mich halt voll herausfordernd in dem Sinn, dass ich einfach
201 überhaupt nichts über die Thematik weiß und ich mich jedes Mal wieder aufs Neue
202 einarbeiten sollte ähm, wo ich dann aber irgendwann auch sag, ich muss für mich selber
203 irgendwo eine Grenze ziehen können, dass ich sag ähm, ich nehm jetzt das mal nicht so genau
204 und arbeite mich nicht so genau in ein Thema ein, aber dafür kann ich mich dann am Abend
205 mal entspannen und bin nicht durchgehend in der Schule drinnen. Und ich find das ist halt
206 gerade im Lehrerberuf, wo du dir eh schon so viel Arbeit mit heim nimmst voll wichtig, dass
207 du dann auch wirklich sagen kannst: „So ich tu jetzt mal nichts und ich leg die Schulsachen
208 jetzt auf die Seite“. Und ich genieße meine Zeit und ich tue jetzt wirklich das, was ich gern
209 machen möchte, wie du das in einem anderen Beruf halt auch hast. Ja klar hast du dann
210 konstant eigentlich im Hinterkopf: „Das sollt ich noch machen und das sollt ich noch machen
211 und das sollt ich noch machen“, aber irgendwann gewöhnt man sich daran und, also
212 mittlerweile kann ich ziemlich gut abschalten und ja. Und ja was halt auch noch bei mir der
213 Fall ist, ist Supplierstunden, dass ich relativ viel hab, weil ich / weil mein Stundenplan nicht
214 so ideal ist. Also, was heißt nicht so ideal, passt eh, aber es ist halt, wenn du das mit den
215 anderen Lehrern vergleichst an der Schule einfach / es sind viele Löcher drinnen, viele
216 Freistunden und durch das, dass natürlich coronabedingt jetzt auch immer wieder viel Lehrer
217 nicht da sind und das ist und dies ist und krank werden ähm / bin halt jetzt oft ich diejenige,
218 die herhalten muss für Supplierstunden (.) ähm und (.) ich eigentlich eh genug zu tun habe
219 mit meine Geschichtevorbereitungen. Trotzdem Einstieg in einen neuen Beruf, so lange bin

220 ich ja trotzdem noch nicht dabei bei dem Ganzen, aber trotzdem alles ziemlich neu. Und (.)
221 dann halt irgendwie eigentlich / natürlich plane ich in die Freistunden, die ich in der Schule
222 hab ein, dass ich irgendwie was machen kann, oder was vorbereiten kann, was korrigieren
223 kann, und wenn du halt dann wieder siehst, oh nein, da muss ich schon wieder supplieren
224 ähm (.) ist es halt einfach lästig, weil wenn du dich darauf vorbereitest und dir denkst: „Ja da
225 hab ich Zeit, da kann ich das machen“, musst halt irgendwann anders Zeit finden, um das zu
226 machen. Und wenn das halt oft kurzfristig ist, dann ist das halt einfach echt zack. #15:45#

227 I: Und würdest du sagen, hast du vom Mentoring jetzt momentan Unterstützung in der
228 herausfordernden Zeit oder wenn es stressig ist? #15:55#

229 B: Nein, also ehrlich gesagt ist es halt für mich so / ich mein die (Name der Mentorin) ist da
230 und die (Name der Mentorin) und ich sind auch beide heute wieder länger in der Arbeit
231 gewesen. Wir hätten beide um halb eins aus und sind um viertel nach drei heimgefahren. Die
232 (Name der Mentorin) ist ein bisschen früher gefahren. Und wir haben sich halt nur beide
233 darüber aufgeregt und beide gesagt, wie viel Arbeit wir eigentlich haben und wie viel wir
234 zum Tun haben. Ähm und das ist für sie genauso stressig wie für mich gerade jetzt. Und, also
235 in dem Sinn bringt mir das genau gar nichts, weil die (Name der Mentorin) hat ihre Sachen,
236 die sie erledigen muss. Ich hab meine Sachen, die ich erledigen muss. Bei vielen Sachen
237 könnte mir die (Name der Mentorin) glaub ich einfach gerade gar nicht helfen, weil gerade
238 einfach viel zusammenkommt mit Zeugnis schreiben und so weiter. Also mit Noten
239 eintragen. Und von dem her / also in dem Sinn profitieren jetzt vom Mentoring: Nüsse. Gar
240 nicht. Überhaupt nicht. Ähm und auch von den Induktionsveranstaltungen, was wir ja da
241 gehabt haben, hab ich (.) in dem Sinn (.) nicht profitieren können (lachen). Also es war ganz
242 interessant und so, aber ähm ich war ganz froh, dass doch, also einen Teil hab ich in den
243 Sommerferien gehabt, da bin ich schon nach (Name einer Stadt) gefahren, auf die PH. Ähm
244 aber, was ich jetzt dann in dem Schuljahr gehabt habe, dass war alles online und da war ich
245 schon ziemlich froh, dass ich das einfach von daheim aus machen hab können und so. Mit
246 einem Ohr zuhören haben können. Auf dem anderen vielleicht dann nicht ganz so
247 aufmerksam, weil es einfach auch nicht so viel gebracht hat und ich war halt froh, dass ich
248 in der Zeit dann noch was anderes hab machen hab können und nicht meine volle
249 Aufmerksamkeit dem Ganzen widmen hab müssen, weil es für mich nicht / größtenteils einfach
250 nicht Sachen waren, wo ich mir denk, die brauche ich und die haben mir jetzt was gebracht.
251 Von dem her ja. #17:28#

- 252 I: Wünschst du dir irgendetwas vom Mentoring jetzt, also würdest du dir Mentoring trotzdem
253 jetzt wünschen? #17:35#
- 254 B: In der Situation jetzt? //ja// Wie es jetzt wär? #17:35#
- 255 I: Genau so oder in den letzten Wochen einfach. #17:39#
- 256 B: Ähm Mentoring ist dann sicher / ich glaub, dass, schon wenns wirklich, wie gesagt, wenn
257 du einen ausgebildeten Mentor hast, dann hat der ja auch irgendwie Kurse belegt und kennt
258 sich in dem Ganzen ein bisschen aus. Und dann ist es vielleicht auch einfach, dass der dir bei
259 der Stressbewältigung irgendwie vielleicht besser helfen kann und sagen kann: „Ja das
260 könntest du ja so machen oder das könntest ja so machen“, oder keine Ahnung sei's nur
261 zuhören und / ich mein das hat die (Name der Mentorin) jetzt auch gemacht, mir zugehört,
262 und sich anjammern lassen mehr oder weniger von mir (.) ähm. Aber ich glaub es ist halt
263 trotzdem anders / der hat ja dann trotzdem ein bisschen mehr andere Ausbildung, zumindest
264 weiß ich halt nicht, aber was ich mir jetzt erhoffen würde theoretisch ähm, dass er halt dann
265 einfach trotzdem auch ganz anders (.) ähm dir helfen kann (.) Und also ich glaub, wenn du
266 wirklich einen ausgebildeten Mentor hast, der sich auskennt in dem was er macht und voll
267 mit Leib und Seele da dahintersteht, glaube ich schon, dass dir das etwas bringen kann. Nur
268 dann müssens halt noch an dem ganzen System arbeiten, dass einfach noch überhaupt nicht
269 genug von diesen Leuten gibt und, dass das nicht jeder x-beliebige, unter Anführungszeichen,
270 machen darf. #18:45#
- 271 I: Ja (.) gut, Und sonst, hast du dir ähm / was hilft dir sonst noch in der Bewältigung
272 von den Herausforderungen? #18:55#
- 273 B: Hm (nachdenklich) #18:55#
- 274 I: Kann alles sein (beide lachen) #18:57#
- 275 B: Kann alles sein.. (lacht) Ähm ich geh früh ins Bett und ich schlaf echt viel, was ich früher
276 / weil ich bin eigentlich eine ziemliche Nachteule, also ich bin normalerweise immer voll
277 lange auf (.) ähm. Und das hat sich halt jetzt total geändert einfach, weil ich soviel zu Tun
278 habe und am Abend dann echt um zehn Uhr müde bin und ins Bett gehe, weil ich sage, ich
279 bin so fertig, und es war wieder so anstrengend in der Schule. Aber abgesehen davon (.) nein
280 hab ich nicht irgendetwas / ich mein sicher ein bisschen Bewegung in der frischen Luft und
281 die Sonne hilft. Die Sonne macht alles besser (lacht). Das also sind natürlich Sachen, die man

282 nicht beeinflussen kann, keine Frage. Aber sonst in der Hinsicht hätte ich jetzt nicht
283 irgendwie was Spezielles im Kopf. #19:40#

284 I: Gibt es irgendetwas am Schulstandort, so was dir //was mir hilft?// was dir hilft? #19:41#

285 B: (...) //Ok// Nein also (..) nein ich glaube nicht. Mir fällt jetzt nichts ein. #19:52#

286 I: Ok passt, passt voll. (.) Ja dann wollte ich noch so eine allgemeine Frage, noch eine
287 positivere Frage stellen. So was bestärkt dich denn in deiner Berufswahl oder
288 beziehungsweise, wenn es anstrengend ist, was motiviert dich, dass du so weitermachst?
289 #20:06#

290 B: (seufzt) Hach, was motiviert mich denn? (lachen) Ja das ist eine gute Frage. Nein ähm.
291 Ich mein es ist schon immer wieder dann schön auch, wenn du dann mit den Kindern
292 irgendwie wiederum einen Moment hast, wo du sagst: „Ma das war jetzt voll
293 lustig“ (lachen), oder das war jetzt einfach / man hat was zum Lachen gehabt, oder man sieht
294 die Erfolge, was die Kinder doch auch haben. Und auch, wenn es nur eine Kleinigkeit ist,
295 dass sie sich irgendetwas gemerkt haben aus deinem Unterricht und nicht alles einfach an
296 ihnen einfach nur vorbeizieht, sondern sie teilweise vielleicht auch was gemerkt haben, was
297 schon ein bisschen länger her ist oder so. Ähm, das ist schon schön. Und es ist schön auch,
298 irgendwie das Zusammenarbeiten mit den Kindern. Natürlich du weißt nie, was auf dich
299 zukommt, was jetzt gerade wieder in ihrem Kopf vorgeht. Aber andererseits ist ja auch das
300 irgendwie auch das Schöne. Das Unberechenbare und, dass man halt auch, manchmal Sachen
301 auch einfach so annehmen muss, wie sie kommen, und man nicht alles planen kann. #20:53#

302 I: Hm (.) Cool. (.) Ja dann wären wir eh schon recht am Ende. Ich hätte jetzt / du hast eh
303 schon a paar Probleme beziehungsweise so Verbesserungsvorschläge angedeutet. Jetzt wollt
304 ich nochmal vielleicht konkreter fragen, was würdest du sagen, ist noch ein Problem so von
305 der Induktionsphase beziehungsweise speziell vom Mentoring? #21:13#

306 B: Vom Mentoring, dass es nicht genug Mentoren gibt ähm. Dass zurzeit das einfach jeder
307 machen kann. Ähm dass, vielleicht jetzt mit Sicherheit auch von einigen gemacht wird, nur
308 deswegen, weil finanziell was rausschaut für sie. Ähm (.) also ich will jetzt wirklich
309 überhaupt nichts gegen meine Mentorin sagen, aber die hat halt dann auch manchmal wieder
310 so gesagt, ja zum Beispiel, wir haben bei uns ja / die Mittagspausen werden extra von uns
311 Lehrern abgedeckt ähm und kriegen wir auch separat bezahlt in der Aufsicht sozusagen. Da
312 sind wir halt bei der Gemeinde angestellt ähm und da hat halt die Mentorin von mir auch

313 öfter anklingen lassen, ja sie macht halt soviel von die ähm von die Mittagsaufsichtsdienste
314 ähm, weil ja das Geld irgendwo auch herkommen muss. Und dann ist das halt auch mit
315 Sicherheit halt auch irgendein Faktor, dass / ich hab es im Internet vor Kurzem mal
316 nachgeschaut, ich glaub es sind ja knapp hundert Euro, was sie im Monat mehr kriegt, weil
317 sie das Mentoring eben macht. Und, ich mein es passt eh voll, aber ich denk mir halt (.), das
318 was halt / durch das, dass sie keine ausgebildete Mentorin ist, weiß sie gar nicht, was ihre
319 Pflichten wären. Und (.) in dem Sinn ist es jetzt nicht so als würd ich mich besonders
320 unterstützt fühlen von ihr in dieser Hinsicht irgendwie. Und (.) eigentlich sollt natürlich für
321 die hundert Euro, was die mehr kriegt im Monat, sie auch was wirklich regelmäßig leisten
322 müssen so. Und durch das, dass sie auch nicht wirklich weiß, was ihre Aufgaben sind und
323 ich glaub sie hat sich auch nie wirklich damit beschäftigt, weil halt auch die Chefin, also die
324 Direktorin zu uns / zu ihr auch nie gesagt hat, dass sie sich jetzt damit auseinandersetzen soll
325 oder ähnliches, sondern sie hat halt einfach nur gefragt, ob sie es machen möcht. (.) Und nur,
326 dass für mich halt zur Unterstützung so ein bisschen, aber nie irgendwie so, ihr glaub ich
327 auch klar gemacht, dass das mit Verpflichtungen, unter Anführungszeichen, theoretisch
328 kommen sollte. Und von dem her, definitiv, dass das nicht mehr jeder machen darf und, dass
329 die Leute, selbst, wenn sie keine Ausbildung haben, dass vielleicht zumindest ein Seminar
330 oder so verpflichtend zu besuchen hätten, was denn eigentlich gedacht wäre, dass sie mit uns
331 machen. So sei's zum Beispiel, uns anbieten, dass wir hospitieren kommen können bei ihnen
332 im Unterricht. Wenn dir das nicht bewusst ist, dass das eigentlich dazugehört, na ja würd ich
333 jetzt auch nicht auf die Idee kommen, dass ich zu jemanden Neuem sag: „Ja sitz dich bei mir
334 rein in den Unterricht und schau mir zu.“. Ähm von dem her, ja. Und sonst. Ja ich mein
335 generell Induktionsphase, also ähm. Es sind ja 24 Einheiten verpflichtend ähm in der
336 Induktionsphase, was du als / was zur Induktionsphase zu den Pflicht- beziehungsweise
337 Wahlveranstaltungen dazugehört. Cool ist, dass man sich schon ein paar
338 Wahlveranstaltungen aussuchen kannst ähm. Hingegen, finde ich, durch das, dass wenn man
339 gerade mit einer vollen Lehrverpflichtung neu einsteigt, ähm (.) eh schon vermutlich ein
340 Fremdfach zum Unterrichten hat ähm. Und dann noch dazu 24 Einheiten außerhalb von der
341 Unterrichtszeit aufwenden muss, dass man zu den Fortbildungen geht. Ich mein da hab ich
342 noch größtenteils ein Glück gehabt, weil ich ähm das von daheim aus machen hab können. Aber
343 wenn dann halt noch dazu kommt / du musst auch jeden Tag nach (Name einer Stadt) fahren.
344 Die Zeit, was halt dann trotzdem auch / die zählt nicht zu den 24 Stunden dazu, eh ganz klar.

345 Und wenn du das dann drei viermal machst, dann geht halt auch einiges an Zeit einfach drauf.
346 Und da man eh schon so viel zu Tun hat in der Induktionsphase und ich also echt am Anfang,
347 ich hab mir gedacht, ich weiß nicht, wie ich das irgendwie alles / wie ich damit
348 zusammenkommen soll ähm, finde ich halt das schon arg, wenn du das dann auch vergleichst
349 mit dem, was Lehrer ähm nachher haben. Also nachdem sie die Induktionsphase beendet
350 haben, haben sie ja eine vorgeschriebene Fortbildungszeit von fünfzehn Einheiten. Ähm in
351 der Schul / in der unterrichtsfreien Zeit, wobei du ja da dann natürlich schon Materialien
352 beisammen hast und nicht mehr so viel machen musst. Warum muss man dann in der
353 Induktionsphase, wo man eh so viel zu Tun hat auf 24 Stunden gehen? Das find ich ist halt
354 dann schon (.) nicht ganz / ich mein sicher, es soll dazu da sein, dass es dir hilft, aber, wenn
355 dir halt dann / du nur in den Fortbildungen drinnen sitzt und dir denkst: „Fuck was tu ich
356 jetzt eigentlich gerade da?“. Dann frage ich mich halt auch, macht es einen Sinn, oder macht
357 es keinen Sinn. Weil es ist mehr belastend, weil ich weiß, ich hab teilweise daheim / bin
358 daheim gesessen und habe online eine Fortbildung gehabt und hab daneben die Hefte liegen
359 gehabt und hab korrigiert. Weil ich mir gedacht habe: „Ich habe soviel zu tun und dann hab
360 ich das auch noch und deswegen, wie gesagt, war ich froh, dass ich dann oft nicht auf der
361 Uni war und mir das anhören hab müssen, sondern nebenbei was anderes machen hab
362 können. Ja (.) sonst (.) war es das glaub ich. #25:58#

363 I: Ja danke das war eh schon einiges (lacht). Danke für den Einblick. Gibts von dir noch
364 irgendetwas, was du gerne ansprechen würdest oder irgendein Anliegen? #26:06

365 B: (...) Dass mein Stundenplan scheiße ist (beide lachen) Nein, aber sonst ähm zwecks
366 Induktionsphase, nein. Ich mein was halt auch noch cool ist ähm bei der Induktionsphase
367 ist es ja so, ich mein du kannst schon auswählen aus verschiedensten Programmen, die von
368 der PH vorgegeben sind, wo auch explizit dabeisteht, das sind jetzt Wahlseminare sozusagen.
369 Ähm was aber auch cool ist, ist eben durch die Tatsache, dass / zum Beispiel bei uns war an
370 der Schule eine schulinterne Fortbildung zum Thema Turnunterricht, weil halt immer
371 weniger geprüfte Turnlehrer da sind und natürlich dann ungeprüfte einspringen müssen. Jetzt
372 haben halt zwei geprüfte Turnlehrer bei uns an der Schule eine Fortbildung gehalten. Und in
373 Absprache halt mit der Direktorin ähm hat sie halt auch gesagt, das ist für sie in Ordnung,
374 wenn ich sozusagen, das als ein Wahlseminar hernehme für meine Induktionsphase. Also das
375 war schon voll angenehm, dass du zumindest teilweise selber auswählen hast können, was
376 will ich denn jetzt auch machen. Und auch ähm nicht unbedingt nur das Angebot von der PH

377 annehmen hast müssen, sondern, dass du auch die Freiheit gehabt hast, wenn sich jetzt
378 schulintern irgendwie was ergibt oder so, dass du diese Angebote wahrnehmen kannst. Und
379 das hab ich eigentlich schon cool gefunden. Ja (.) sonst (.). Ja ich glaub das wars (lachen)
380 #27:25#

381 I: Ja dann sind wir eigentlich am Ende angelangt, danke nochmal für deine Zeit und für den
382 interessanten Einblick! #27:33#

Interview 2

383

384

Interviewerin: Hanna Pammer

385

Datum: 17.2.2022

386

Uhrzeit: 09:00

387 I: Und bevor wir dann mit dem eigentlichen Interview starten ähm würd ich noch ganz kurz

388 ähm ein paar Fragen zu deinem Studium, das du absolviert hast, und zu deiner Tätigkeit als

389 LehrerIn ähm fragen. (.) Also du befindest dich eben gerade in der Induktionsphase oder?

390 #0:21#

391 B: Ja genau. #0:22#

392 I: Hm, und wie lange bist du circa schon in der Induktionsphase, also seit wann? #0:28#

393 B: Seit Oktober. #0:30#

394 I: Ok, (.) hm und welches Lehramtsstudium hast du absolviert? #0:37#

395 B: Ich hab Primarstufe. #0:39#

396 I: Primarstufe ok. Ähm (.) und welchen Schwerpunkt hast du da in deinem Studium gewählt?

397 #0:47#

398 B: Da hab ich Inklusion gewählt, also im Bachelor halt und im Master (.) ähm hab ich jetzt

399 die Vertiefung Deutsch. Also keinen direkten Schwerpunkt mehr, nur mehr die Vertiefung (.)

400 Deutsch. #0:57#

401 I: Ok, (.) und bist du nur an einer Schule tätig, oder an mehreren? #01:05#

402 B Nein, bin nur in einer Schule tätig. #01:07#

403 I: Ok, und wie viele Stunden sollst du laut Vertrag unterrichten? #01:11#

404 B: Ähm, also eine volle Lehrverpflichtung, also 22 Stunden. #01:16#

405 I: Ok hm. Und welche Bereiche unterrichtest du jetzt gerade? #01:20#

406 B: Also ich unterrichte / also ich bin als ähm Integrationslehrerin angestellt. Da unterrichte

407 ich Mathe, Deutsch, Englisch. Also da nehme ich die Kinder aus dem Unterricht heraus. Und

408 dann bin ich noch als Zweitlehrer in Geografie, Geschichte und Biologie. #01:41#

409 I: Ah ok. #01:41#

410 B: Also breit gefächert. (lacht) #01:50

411 I: Ja, das heißt du unterrichtest auch in mehreren Klassen eben? #01:50#

412 B: Genau, in drei verschiedenen. #01:50#

413 I: Alles klar (.) gut das waren dann eh schon / wars dann eh schon zu den allgemeinen Fragen.
414 Ähm dann würd ich jetzt eben mit dem eigentlichen Interview starten. Und ich hätt das
415 grundsätzlich so aufgebaut, dass wir uns zuerst die Anfangszeit, also wirklich so die ersten
416 Wochen von deiner Induktionsphase gemeinsam anschauen. Und dann zur Gegenwart oder
417 zum / bis jetzt zum restlichen Verlauf, den du bis jetzt gehabt ist in der Induktionsphase
418 übergehen. Also jetzt würd ich dementsprechend anfangen mal mit deiner Anfangszeit. Also
419 und da mit dir gemeinsam zurückblicken darauf. Ähm und da wollt ich dich mal fragen, wie
420 hast du denn die erste Zeit so erlebt, also wie ging es dir denn in den ersten Wochen im Beruf
421 so? #2:38#

422 B: Ähm, also ich bin ja nicht direkt beim Schulstart eingestiegen, sondern zwei Wochen
423 später. Und (.) ähm, ja dann bin ich halt in die Schule gekommen. Und meine Mentorin war
424 leider krankheitsbedingt nicht da. Also war ich sozusagen auf mich alleine gestellt (lacht).
425 Und ähm, ja also ich war schon in den ersten (.) zwei Wochen drei Wochen eher so ein
426 bisschen schockiert, weil mir keiner geholfen hat oder so. Also ich war wirklich auf mich
427 alleine gestellt. Ich hab ja (.) eigentlich auch keine Ahnung von dem, also in der Mittelschule,
428 ich hab null Erfahrung, weil ich eigentlich für die Volksschule ausgebildet bin (lacht). Dann
429 bin ich da halt rein ins kalte Wasser geschmissen worden. Ja, aber hab mich dann irgendwie
430 zurechtgefunden (lacht). Also (unv.) ja es war schwierig. #3:29#

431 I: Alles klar. Also sehr / schon eine herausfordernde Zeit am Beginn. Könntest du noch so
432 ein paar so bestimmte Herausforderungen nennen, die ja, die sehr herausfordernd oder
433 fordernd für dich waren am Anfang? #3:42#

434 B: Ähm zum Beispiel (.), welchen Stoff ich jetzt eigentlich genau machen muss, weil ich ja
435 doch mit Integrationskindern zu tun habe. Also da war halt dann meine Mentorin nicht da,
436 dass ich sie fragen hätt können irgendwie. Ich bin dann einfach nach den Büchern gegangen.
437 Und hab mich dann ein bisschen eingelesen und (.) ähm einfach Kolleginnen gefragt, wo ich
438 weiß, die unterrichten (.) also an einer anderen Schule eben dasselbe. Da hab ich halt dann
439 da nachgefragt. Und da war ich zum Beispiel mal auf einer Fortbildung, eh gleich in der dritten
440 Woche. Und dann hab ich da ein paar kennengelernt und da Nummern ausgetauscht und hab
441 mich dann eigentlich da orientiert. Ähm das war, was sehr schwierig war. Und auch (.) am
442 Anfang mit dem Kollegium einfach, weil halt ich sozusagen nicht wirklich ein Fachlehrer
443 bin, sondern die Integration (räuspern). Da wars dann auch schwierig. Da / man hat halt

444 einfach gemerkt, es hilft dir keiner und es interessiert sich nicht wirklich wer für dich. Das
445 war halt auch ein bisschen schwierig, aber voll. Ja ähm was war eigentlich noch? (..) Ja
446 einfach, dass man null Informationen gekriegt hat. Also ich bin wirklich wegen jeder
447 Kleinigkeit bin ich halt in die Direktion gelaufen und hab halt nachgefragt. Ähm, wie läuft
448 das ab und so. Und auch was jetzt auch war / ich mein die Notengebung ist jetzt eh am Ende
449 des Semesters. Aber da hat man auch (..) nur oder halt null Einblick sozusagen, wie das jetzt
450 abläuft, weil die Integrationskinder muss man ja ähm / soll man halt anders beurteilen und
451 man darfs nicht vergleichen. Und das war halt ganz schwierig für mich ja. #05:30#

452 I: Hm, verstehe (..) Und du hast ja schon ähm gesagt, dass deine Mentorin oder dein Mentor
453 eigentlich nicht anwesend war am Beginn. Ähm, das heißt du hast am Beginn, so in den
454 ersten Tagen und Wochen, kein Mentoring gehabt?

455 B: Ähm sie ist glaub ich in der (..) Mitte der zweiten Woche gekommen (..). Ähm hat sich
456 dann mal kurz bei mir vorgestellt. Und hat aber eigentlich gleich gesagt: „Ja sie weiß halt
457 auch nicht was zu tun ist“ (lacht). Aber dann war das recht witzig. Also ich hab dann halt von
458 / weil noch eine Kollegin von mir, die mit mir zusammen studiert, ähm ist am gleichen
459 Schulstandort (..) und hat die gleiche Mentorin. Und dort haben wir sie halt / oder haben wir
460 ihr halt eigentlich gesagt, was so zu tun ist, also, dass sie ähm halt mal bei uns ähm hospitieren
461 soll, oder wenn wir halt Fragen haben und solche Sachen. Ja, (..) also sie selber hat eigentlich
462 nicht gewusst, was zu tun ist anscheinend. #06:35#

463 I: Hm, würdest du sagen, du hast dann von ihr trotzdem am Beginn Unterstützung gekriegt,
464 oder nicht? #06:42#

465 B: Ähm (..) also, wenn ich sie was gefragt habe, dann hat sie schon (..) so reagiert, aber, ob
466 mir das jetzt wirklich geholfen hat (lacht), ja ist jetzt fraglich. #06:57#

467 I: Ok hm. Und was hättest du dir vom Mentorin eigentlich gewünscht, besonders in der
468 Anfangszeit? #07:03#

469 B: Ja vor allem / ja genau vor allem beim Einstieg, dass man einmal ähm sich gut einfindet,
470 dass sie da einen unterstützt und einem alles zeigt. Ähm Unterlagen zeigt, mit denen man
471 arbeiten kann. Wie das alles abläuft, auf was zu achten ist. Das wär halt schon wichtig
472 gewesen #07:20#

473 I: Ja (.) voll. Und abseits des Mentorings, waren sonst noch irgendwelche anderen Sachen
474 für dich eine Unterstützung in der herausfordernden Zeit am Anfang, wo so viel gleichzeitig
475 irgendwie zu bewältigen war?

476 B: Also Unterstützung jetzt?

477 I: Ja genau irgendwie abgesehen vom Mentoring. Was hat dich da / was hat dir geholfen in
478 der Anfangszeit (.) so? #07:46#

479 B: Ähm (.) ich hab mir eigentlich, also von Personen her jetzt, war eigentlich (.) ähm eh nur,
480 dass ich da in die Fortbildung gegangen bin und, dass ich da noch ein bisschen einen Einblick
481 gekriegt hab. Und eben, dass eine Freundin von mir in einer anderen Schule selber
482 unterrichtet. Und, dass wir uns da gegenseitig ein bisschen abgesprochen haben dann, wie
483 sie das macht und dann ja genau eher so hm. #08:10#

484 I: Hm, ok ja Dankeschön (.) für den Rückblick mal. Ja dann würd ich mir jetzt noch gern die
485 aktuelle Situation mit dir anschauen und dann anschließend nochmal über das Mentoring
486 sprechen und die Rolle vom Mentoring momentan. Also (.) wenn du jetzt so an die jetzige
487 Zeit so, also an die jetzige Zeit denkst. Inwieweit fühlst du dich denn jetzt schon sicherer
488 oder kompetenter in deinem Beruf als am Anfang? #08:42#

489 B: Ja also sie haben einiges. Also es ist einfach alles. Man gewöhnt sich. Man halt schneller
490 eine Routine. Für mich ist halt Struktur voll wichtig. Deswegen ähm hab ich mir dann halt
491 einfach (.) auch ähm, zum Beispiel für die Hausübungen was überlegt ähm oder, also wenn
492 sie gefragt werden / wenn ich gefragt werd, welche Konsequenzen da sind. Oder ähm (.),
493 dass man halt so / ähm man darf ja keine Tests machen, aber halt so Kurzchecks. Also, wie
494 man es benennt und alles. Also man kommt halt dann mit der Zeit drauf. Überlegt sich halt
495 Sachen selber. Und da hab ich halt jetzt schon mal eine Routine drinnen und weiß, wie es
496 halt alles abläuft. Von dem her gehts mir eigentlich voll gut. Ähm und fühl mich auch recht
497 sicher ähm ja. Also auf jeden Fall (.) viel besser, wie am Anfang (lacht). #09:37#

498 I: Hm super und welche beruflichen Anforderungen und Aufgaben fordern dich momentan
499 vielleicht gerade? (.) oder in letzter Zeit? #09:44#

500 B: Ähm (.), ja für mich ist es halt schwierig, weil ich eben auf fünf Kinder insgesamt mich
501 ähm konzentriere. Und davon (.) ist halt / sind halt zwei Kinder selten da. Es ist dann halt
502 einfach schwierig, dass man / wenn ich zum Beispiel mit vier Kinder ähm Unterricht hab.
503 Davon sind zwei Kinder aus der ersten Mittelschule und die anderen zwei Kinder in der

504 vierten Mittelschule. Und dann, wenn dann ein Kind fehlt, ist es halt schwierig, dass man
505 ähm, das dann wieder auf den gleichen Stand bringt. Und dann halt voll die individuelle
506 Förderung, das ist halt schwierig. Und was noch schwierig ist / mein Stundenplan ist so
507 eingetragen, dass ich / zum Beispiel ist jetzt irgendetwas an einem Mittwoch erste Stunde. In
508 der ersten Klasse ähm die erste Klasse hat Englisch (.) und in der zweiten Mathe. Und das
509 soll ich parallel unterrichten. Das ist für mich auch eine Herausforderung. Da kann ich für
510 mich jetzt nicht einen, ähm wie soll ich sagen, (.) ja das ist für mich dann (.) kein fördernder
511 Unterricht. Also da muss ich halt eine Gruppe wirklich für sich selbst arbeiten lassen. Die
512 lernen auch sozusagen nichts. Die tun üben. Und auf die andere Gruppe konzentriere ich
513 mich dann. Das ist eins der schwierigsten Sachen für mich. (..) Genau. #11:12:#

514 I: Passt. Und inwiefern, würdest du sagen, ist das Mentoring eine Unterstützung in den
515 Herausforderungen, die du jetzt gerade genannt hast? #11:20#

516 B: Ja null (lacht). Also mit meiner ähm Mentorin, so ganz eine Nette. Wir verstehen uns gut.
517 Aber das Problem ist (.) ähm ja sie interessiert sich jetzt nicht wirklich dafür. Also weil wir
518 uns ja mal zusammengesetzt haben mit ihr auch oder beziehungsweise haben wir zusammen
519 mit der anderen Kollegin, die auch in der Induktionsphase ist, ähm eine Freistunde. Das wär
520 perfekt, um das alles abzuarbeiten und drüber zu sprechen. Aber irgendwie ist es nie wirklich
521 dazu gekommen. Ähm und wenn wir mal mit ihr geredet haben, ja dass sie eigentlich
522 hospitieren soll und einmal unseren Unterricht anschaut, wie das halt alles funktioniert. Da
523 hat sie gesagt: „Ja nein mit den Stunden, es ist halt immer so schwierig. Sie kann da halt nicht
524 reingehen zuschauen“. Also ja, „Aber wenn wir was brauchen sollen wir uns nur
525 melden.“ Und irgendwie hat man dann auch keine Lust mehr, sich da bei ihr zu melden. Ich
526 hab halt zum Beispiel eine Frage gehabt zu einer Notengebung, weil ein Kind wirklich, also
527 ähm (.) auf die Schularbeit einen Fünfer geschrieben hat, auf die erste und auf die zweite
528 einen Vierer. Aber wenn man halt dann Integrationskinder einen Vierer ins Zeugnis gibt, ist
529 das halt voll schlecht. Und dann hab ich gefragt, wie ich da am besten tun soll. Hab sie dann
530 auch eine Schularbeit anschauen lassen und sie hat mir einfach keine richtige Antwort geben
531 können. Das war dann sehr schwierig, also sie dann so: „Ja sie weiß auch nicht ja hm“. Also
532 es ist wirklich keine Hilfe für mich. #12:56#

533 I: Ok (..) alles klar. Also das heißt, was würdest du dir wünschen vom Mentoring nochmal
534 für deine Induktionsphase und für die restliche Zeit eigentlich? (.) Was würde dir helfen?
535 #13:07#

536 B: Ja ähm, dass wir einfach viel mehr Unterstützung kriegt. Dass man viel mehr Austausch
537 hat. Dass man wirklich sagt, ja man hat in der Gruppe die eine Stunde, wo man alles
538 bespricht. Wo man seine Anliegen sagen kann (.) und so. Ich mein, das ist schon so, ich kann
539 schon auf sie zukommen, aber das Problem ist, ob sie mir dann weiterhilft ist die Frage. Und
540 das war mir halt eigentlich schon wichtig, weil für das ist das Mentoring ja eigentlich da
541 (lacht). Und ähm (.) ja, was mir noch helfen würd einfach, dass sie mir Materialien zur
542 Verfügung stellt oder, dass sie sagt: „Schau da rein.“. Oder / weil ich hab zum Beispiel am
543 Anfang nicht gewusst für Englisch, ähm wie soll ich da unterrichten. Welche Bücher gibt es.
544 Und dann hat sie gesagt: „Ja sie macht gar kein Englisch mit die Integrationskinder“. Dann
545 hab ich mir halt auch gedacht, dass ist jetzt halt auch nicht das, was es eigentlich sein sollte.
546 Also ja also (..). Aber was ich sagen muss, ich hör einfach von meine Kolleginnen,
547 Freundinnen, die in der Induktionsphase sind auch nichts anderes, weil einfach die Lehrer
548 selber oder die Mentoren selber nicht wissen, was zu tun ist. Und ähm viele haben dann auch
549 einen Mentor, der nicht einmal am selben Schulstandort ist. Also es ist sehr / musst sagen,
550 klingt gut, aber die Ausführung ist nicht so (.) prickelnd. #14:41#

551 I: Ja verstehe. Ähm hat sich der Austausch mit deiner Mentorin und die
552 Unterstützungsformen in irgendeiner Weise entwickelt seitdem du in der Induktionsphase
553 bist oder hat sich da was verändert? #14:53#

554 B: Nein es ist eigentlich gleich geblieben (.) Ja also hat sich null verändert. #15:00#

555 I: Ja also wenn du vom Mentoring, also wie ich jetzt gehört habe, nicht wirklich eine
556 Unterstützung kriegst, was hilft dir sonst noch in der Bewältigung der Aufgaben (.) in deinem
557 Beruf als Lehrerin? #15:09#

558 B: Ja also unter den Kollegen dann, dass man da nachfragt, oder man sieht dann einfach
559 wieder Sachen, wie man sie machen könnt. Ähm und auch eben, dass ich halt das Glück hab,
560 dass viele Freundinnen von mir jetzt in der Induktionsphase ist, ist man halt dann im
561 Austausch. Hm da ist einfach der Austausch mit den (.) Kollegen beziehungsweise
562 Studienkolleginnen ja. #15:39#

563 I: Hm (.) alles klar und. #15:40#

564 B: Ich tu auch viel googeln (lacht). #15:41#

565 I: (lacht) Ähm dann hätt ich noch so ein bisschen eine positivere Frage (lacht). Was bestärkt
566 dich denn so in deiner Berufswahl beziehungsweise was motiviert dich so weiterzumachen?
567 #15:58#

568 B: Ja auf jeden Fall halt die Kinder. Dass man auch sieht, der Lernfortschritt und so. Das ist
569 halt immer voll schön. Was auch jetzt ziemlich schwierig, weil Intergrationskinder oder halt
570 nicht bei alle, aber bei viele. Aber wenn mal was funktioniert, dann ist das einfach (unv.),
571 nein also das ist echt schön. Aber bei mir ist es auch so ähm / ich will ja nicht in der
572 Mittelschule bleiben, weil ich ja doch Volksschule mein ja also / das ist halt, also mich hat
573 eigentlich interessiert auch, warum ich eigentlich Lehrerin geworden bin. Und deswegen
574 kann ich sagen, motiviert mich das auch / ist das eigentlich so mein Lichtblick, dass ich weiß,
575 ich werd in die Volksschule kommen. Weil Mittelschule hab ich schon gemerkt, dass ist /
576 also mit den Kindern voll cool und so, aber es ist halt ein kompletter Unterschied zur Mittel
577 äh zu Volksschule. Kann man halt gar nicht vergleichen (..) genau. #16:54#

578 I: Passt (..) ähm voll dann sind wir eh schon / haben wir eh schon einiges jetzt besprochen,
579 Danke mal für den Einblick in deine Induktionsphase und ins Mentoring. Ähm (..) ich wollt
580 jetzt noch fragen, ich mein du hast eh schon Wünsche angesprochen und auch Probleme vom
581 Mentoring bei dir in der Umsetzung ähm also in deiner Induktionsphase. Ich wollt jetzt
582 nochmal konkreter nachfragen ähm, was würdest du denn ähm sagen, ist ein großes Problem
583 oder so von der / vom Mentoring in der Induktionsphase und was würdest du dir wünschen /
584 was würdest du als Verbesserungsvorschlag vielleicht (..) vorschlagen? #17:30#

585 B: Ja also das große Problem ist, dass die Mentoren selbst nicht wissen, wie sie ähm (..) also
586 ein (..) Junglehrer unterstützen sollen. Also vielleicht wärs gut, wenn man da mal / wenn die
587 alle eine Einführung kriegen würden. Du sollst ja wirklich keine Ahnung / irgendeine
588 Konferenz oder irgendwie sowas geben würde oder eine Fortbildung einfach für die
589 Mentoren, dass die wissen, worauf sollen sie schauen. Wie kann man unterstützen. Weil
590 schließlich kriegen sie für das ja auch bezahlt, dass sie uns da unterstützen. Und wenn dann
591 im Endeffekt nichts dabei rauskommt ist das auch schade. Weil also das wär schon wichtig,
592 dass wir da in dem / in der Hinsicht auch ein bisschen ein (..) ja ein Hintergrundwissen hätten.
593 Ja genau. Und was war noch die Frage? #18:18#

594 I: Ja also was eben die Probleme sind und welche Verbesserungsvorschläge dir einfallen
595 würden, jetzt aus deiner Erfahrung in der Induktionsphase. #18:25#

596 B: (...) Ja eben, das war eh das Hauptding ja. #18:35#

597 I: Alles klar (..) Ok also, das heißt von / würdest du da nichts mehr dazu fügen? #18:43#

598 B: Nein. #18:44#

599 I: Passt. Ja dann sind wir eigentlich eh schon am Ende angelangt. Gibt's noch irgendwas was
600 du gern ansprechen würdest oder irgendein Anliegen (.) von deiner Seite? #18:53#

601 B: Nein jetzt eigentlich nicht. #18:59#

602 I: Ok (.) ja dann vielen Dank, dass du dir Zeit genommen hast. #19:04#

603 B: Ja gern. #19:05#

604 I: Ähm dann sind wir jetzt eh fertig. Dann beende ich mal die Aufnahme jetzt. #19:10#

Interview 3

605

606

Interviewerin: Hanna Pammer

607

Datum: 25.02.2022

608

Uhrzeit: 09:00

609 I: Passt (.) also jetzt ganz am Anfang würd ich eben noch kurz fragen / zu deinem Studium
610 fragen. Also und zu deiner Induktionsphase. Also befindest du dich gerade in der
611 Induktionsphase oder hast du die schon abgeschlossen? #0:12#

612 B: Nein ich bin bis April noch in der Induktionsphase (unv.) (lacht). #0:18#

613 I: Ok und welches Lehramtsstudium hast du absolviert? #0:22#

614 B: Ähm ich hab Lehramt Primarstufe studiert eben eh an der PHDL in (Name einer Stadt).
615 Genau und (.) bin jetzt quasi im zweiten Jahr Master (.) berufsbegleitend. #0:35#

616 I: Das heißt du studierst auch neben der Induktionsphase? #0:38#

617 B: Genau also Lehrveranstaltungen hab ich schon abgeschlossen. Das ist sich noch (.) gut
618 eigentlich (..) ähm vor dem Arbeiten ausgegangen, aber die Masterarbeit da bin ich noch dran
619 genau. Das heißt offiziell (.) bin ich noch (.) registriert oder wie sagt man in ähm, wenn man
620 sich einschreiben lässt // inskribiert genau (.) wahrscheinlich (lacht)// inskribiert genau danke
621 fürs Wort (lacht)

622 I: Genau ok passt danke. Und ähm welchen Schwerpunkt hast du in deinem Studium
623 gewählt? #1:11#

624 B: Ähm ich hab Schwerpunkt Musik und Theaterpädagogik ab dem fünften Semester gehabt.
625 #01:20#

626 I: Hm (.) genau und wie viele Stunden sollst du laut Vertrag unterrichten? #01:27#

627 B: Also ich hab eine Vollzeit also ich unterrichte Vollzeit, hab eine volle Lehrverpflichtung
628 (.) seit April eigentlich, ähm nein, was sag ich, seit Februar hab ich eine volle
629 Lehrverpflichtung. Davor hab ich eine Stunde weniger gehabt aber (.) genau. (.) Jetzt bin ich
630 voll angestellt. #01:45#

631 I: Hm und welche Fächer oder Bereiche unterrichtest du gerade? #01:50#

632 B: Ähm ich unterrichte (.) eigentlich fast alles (.) außer (.) Englisch. Das heißt ich hab
633 Hauptfächer wie Mathe, Deutsch. Nebenfächer wie Werken, ähm Zeichnen, Musik,
634 Sachunterricht (.), was fehlt noch, Turnen und genau ich glaub das wars. Ja (lacht) #02:14#

635 I: (lacht) #02:14#

636 B: Religion bin ich als (.) ähm (.) Zusatzlehrerin quasi eine Stunde dabei, aber ich bin keine
637 Religionslehrerin ausgebildet. #2:25#

638 I: Ok (.) alles klar. Und unterrichtest du in einer Klasse oder in mehreren? #02:30#

639 B: Also in der Schule, wo ich bin, (.) die ist jahrgangsübergreifend, weil sie so klein ist. Ähm
640 da sind quasi erste und zweite Klasse Grundstufe eins und Grundstufe zwei, dritte und vierte
641 Klasse beieinander. Und ich unterrichte eigentlich (.) so in einer Woche alle Kinder
642 mindestens einmal (lacht). Also grundsätzlich hab ich vor allem (.) die dritte Klasse, weil wir
643 relativ viele Teilerstunden haben. Jetzt hab ich die Hauptfächer in der dritten Klasse und alle
644 Nebenfächer eben außer Englisch in dritter und vierter Klasse. Das ist so meine Hauptklasse
645 sozusagen und zweite Klasse bei uns, obwohl es dritte und vierte Klasse ist. Und an einem
646 Freitag bin ich dann auch in der ersten Klasse, ersten zweiten Klasse sozusagen, als
647 Zweitlehrerin drinnen (.) genau. #03:29#

648 I: Ok boah, gut.

649 B: Also ich unterrichte eigentlich alle Kinder von unserer Schule mindestens einmal (lacht).
650 #03:35#

651 I: Wow hm ok. (.) Ja passt (.) danke. Das wars eh schon mal mit den Fragen zu deiner
652 Berufstätigkeit und zu deinem Studium. Und jetzt würden wir dann anfangen gern. Und ja
653 ich hab das Interview grundsätzlich so aufgebaut, dass wir / so chronologisch bisschen. Und
654 ich würde starten mit der Zeit, wie du wirklich angefangen hast, so die ersten Tage und
655 Wochen in deiner Induktionsphase und mir dann noch mit dir die aktuelle Situation oder die
656 restliche Zeit, die du bis jetzt in der Induktionsphase gehabt hast, mir anschauen. Ähm ja also
657 dementsprechend würd ich gern mal mit der Anfangszeit deiner Induktionsphase starten.
658 Ähm und so auf die Zeit zurückblicken, wenn das so für dich passt. Und da würd ich mal
659 generell mit dir die Zeit anschauen und dann noch über die Rolle des Mentorings da sprechen.
660 Also (.) ja wenn du dann so an die ersten Tage und Wochen von deiner Induktionsphase /
661 wenn du da dran zurückdenkst ähm, wie hast du denn die Zeit erlebt und wie ging's dir
662 besonders am Anfang im Beruf? #04:37#

663 B: Ja nachdem ich eigentlich so rückblickend einen ziemlich sanften Einstieg gehabt habe,
664 ist es mir auch dementsprechend gut gegangen. Also bei mir war das eine ganz besondere
665 Situation, find ich halt, oder ich weiß nicht, ob das so oft vorgekommen ist (lacht). Ich hab's

666 mir halt nicht so vorgestellt, weil, also meine damalige Kollegin, die war schwanger. Und
667 war dort in der (.) 14. Schwangerschaftswoche glaub ich. Und da ist eben der Erlass
668 rausgekommen, dass Lehrerinnen und Lehrer ab / also sobald sie in der 14.
669 Schwangerschaftswoche sind und Grundstufe eins unterrichten, nicht mehr alleine in der
670 Klasse drinnen sein dürfen beziehungsweise manche Fächer halt nicht unterrichten dürfen,
671 oder ja eigentlich nicht mehr alleine in der Klasse sein dürfen, weil es (..) ja Grund war dort,
672 dass zu viel Kontakt wegen Corona eben oder ja mit den Kleinen Grundstufe eins halt noch
673 mehr Kontakt, also körperlicher Kontakt da wäre oder ist als wie bei den Großen. Darum war
674 ich da eben / ist der Erlass rausgekommen. Und dann haben sie halt ganz ganz dringend eine
675 Lehrerin gesucht oder einen Lehrer gesucht. Und die Kollegin, die damalige, die hat mich
676 eben gefragt, und mich gekannt. Also die ist auch vom selben Ort wie ich. Und ich hab dann
677 einfach gesagt: „Ja okay, ich mache das“. Und dadurch hab ich einen recht einen sanften
678 Einstieg gehabt, weil eben meine Kollegin die (Name der Kollegin) ähm eigentlich noch (.)
679 Großteils dabei war in den Stunden und ich war einfach als Unterstützung dabei und hab nach
680 und nach dann meine eigenen Stunden übernommen. Das heißt gerade die erste Woche ersten
681 zwei Wochen würd ich so schätzen, war ich halt wirklich nur dabei. Hab mich ein bisschen
682 einleben können. Hab die Schule kennenlernen dürfen. Hab die Kolleginnen kennenlernen
683 dürfen. Hab die Kinder kennenlernen dürfen. Und die ganzen Rahmenbedingungen ein
684 bisschen reingeschnuppert. Und dann nach und nach hab ich dann auch meine eigenen
685 Stunden übernommen. Gerade die kreativen Sachen hab dann ich gemacht und (Name der
686 Kollegin) hat dann nach wie vor Mathe und Deutsch gemacht. Und ich hab dann, was hab
687 ich so übernommen. Ja eh (.) ähm Zeichnen, Werken, Sachunterricht, Musik hab ich viel
688 gemacht, genau. Die kreativen Stunden eher hab dann ich schön langsam übernommen. Und
689 das ist eigentlich so gelaufen bis am Schulschluss. Also ich hab dann schon meine fixen
690 Stunden gehabt. Und gerade wenn die (Name der Kollegin) mit erster zweiter Klasse Mathe
691 und Deutsch gemacht hat, hab ich oft auch mit die Vorschüler gearbeitet. Also weil die sind
692 irgendwie ja auch noch dabei gewesen. Das heißt irgendwie drei Stufen in einer Klasse. Und
693 ich hab mich dann auch einfach um die zwei Vorschul, drei, zwei, zuerst waren ‘s zwei dann
694 sind es drei geworden, drei Vorschülerinnen (.) ähm mehr angenommen und mit denen halt
695 Programm gemacht sozusagen. Also die haben dann auch einfach fast eine face to face
696 Betreuung gehabt durch das, dass ich da war. Und dass wir die Ressourcen einfach gehabt
697 haben. Genau. Also mein Einstieg war eigentlich relativ sanft und ja. Natürlich auch viel

698 Arbeit und ich hab mir auch viel angetan und so. Es ist jetzt nicht so, dass ich jetzt irgendwie
699 heimkommen bin und nichts getan hab, sondern natürlich hab ich (.) auch viel zum
700 Vorbereiten gehabt, aber es war jetzt nicht gleich voll ins kalte Wasser geworfen und du bist
701 auf dich alleine gestellt. So hab ich es nicht erlebt. Darum war / darum sag ich, das war sanft.
702 Ja. #08:12#

703 I: Ja voll. Also wenn du sagst es war eben sanft. Was waren trotzdem / Könntest du trotzdem
704 Herausforderungen am Anfang nennen, was trotzdem vielleicht für dich fordernd oder
705 schwierig war? #08:24#

706 B: Ja wenn ich (.) an die Vorschule denk, die halt dann meine hauptsächliche Beschäftigung
707 war, sag ich jetzt einmal. Das hab ich irgendwie da vorher in der Praxis auch noch nie erlebt
708 gehabt, dass ich mit Vorschüler zu tun gehabt habe. Und wie man mit denen am besten
709 arbeitet. Von dem her hab ich mich da schon selber auch ein bisschen einarbeiten müssen.
710 Viel Materialien erstellen müssen beziehungsweise einige hab ich auch also über verwenden
711 können von meine Kollegen, das ist natürlich auch super gewesen. Da besteht einfach eh
712 nach wie vor auch voll der Zusammenhalt. Und wenn ich jetzt so an die allgemeine ganze
713 große Klasse, also Vorschule erste und zweite Klasse, mit denen bin ich ja eingestiegen
714 denke, dann (.) ähm was waren da Herausforderungen (..) naja einfach auch einmal so
715 wirklich die Unterrichtsvorbereitungen so machen, dass sich halt einfach auch zeitlich alles
716 ausgeht. Und da muss man auch wirklich voll reinwachsen, find ich. Das gelingt mir auch
717 nach wie vor nicht immer. Oft ist so, dass ich einfach viel zu viel geplant hab und dann, also
718 es ist eh mal besser zu viel geplant als wie zu wenig geplant (lacht), aber ja das sind halt
719 schon so Sachen, wo ich am Anfang auch beim Planen dann voll lange gebraucht habe
720 teilweise, nur wie es ums Überlegen gegangen ist: „Ok passt das jetzt noch rein. Was könnte
721 ich dann noch?“ Grade der Unterrichtsverlauf, so eine Struktur im Kopf kriegen, das war
722 irgendwie schon zeitaufwendig. Glaub ich ja (.) hm. #10:05#

723 I: Alles klar. Ok dann würd ich jetzt zum Mentoring mal übergehen. Inwiefern war denn das
724 dann am Anfang für dich irgendwie eine Unterstützung bei die Herausforderungen, die du da
725 jetzt gerade ein bisschen genannt hast? #10:17#

726 B: Ja das Gute ist, meine Mentorin ist gleichzeitig meine Chefin und (.) ja Direktorin
727 sozusagen. Und nach dem wir ja so eine kleine Schule sind, unterrichten wir auch alle. Also
728 wir sind (.) zum jetzigen Zeitpunkt vier (.) Lehrerinnen und davon drei Vollzeit und eine (.)
729 ja Teilzeit angestellt. Und meine Chefin die (Name der Chefin) war irgendwie immer für

730 mich da, wenn's / eh wie ich schon gesagt habe, ich bin in die Schule reingekommen und so
731 eine gewisse Struktur war schon vorhanden. Also da hab man schon genau gewusst „Ok in
732 Deutsch steht das und das an“ so in der Woche. In Mathe das und das. Von dem her, hab ich
733 gerade so Grundstrukturen so ein bisschen übernehmen können, oder ja. Das mach ich auch
734 nach wie vor so, weil natürlich gibt es manche Sachen, die man gerne übernimmt, manche
735 Sachen, wo man sich vielleicht denkt: „Nein das würd ich vielleicht beim nächsten Mal
736 anders machen.“. Aber so die Grundstruktur zu übernehmen, das hat mir einfach schon voll
737 geholfen und da war einfach auch meine Mentorin eine ganz eine große Stütze. Zu der hab
738 ich auch einfach immer kommen können und fragen können, oder eh nach wie vor: Hey
739 (Name der Mentorin), wie läuft das ab? Kannst du mir das nochmal erklären?“, oder. Ja
740 genau, es waren auch schon einige Materialien, gerade in den Hauptfächern, da. Und das (.)
741 hat mir schon geholfen einfach gerade für den Einstieg, wenn da so eine Grundstruktur da ist
742 und ich das übernehmen kann, ja. #11:57#

743 I: Hm (.) passt. Und hat dir irgendetwas beim Mentoring gefehlt oder hättest du dir besonders
744 irgendetwas gewünscht vom Mentoring in der Anfangszeit von deiner Induktionsphase?
745 #12:05#

746 B: Nein also eigentlich so richtig (.) gefehlt hat mir nichts. Ich war einfach froh, dass ich
747 meine Mentorin, ich direkt bei der Hand habe sozusagen. Weil ich weiß es von vielen
748 Kolleginnen in der Einstiegsphase, dass die Mentoren nicht einmal an der Schule sind, also
749 an der Schule, wo die unterrichten. Und (.) von dem her (..) kann ich mir vorstellen, dass das,
750 wenn das bei mir so gewesen wäre, dass das schon einfach/ dass da was gefehlt hätte. Und
751 so hab ich halt einfach meine Mentorin immer bei der Hand gehabt sozusagen. Und ja hab
752 mich immer auf sie verlassen können. Weil ja, ich denke mir, wenn die in einer anderen
753 Schule ist, dann hat sie natürlich auch / hat sie nicht so einen Einblick als wie wenn sie jetzt
754 da bei mir in der Schule ist und genau weiß, wo der Hase lang läuft. Von dem her ist mir
755 eigentlich, nein, gar nichts abgegangen, weil ja sie war stets da (lacht). Ja. #13:04#

756 I: Ok super, ja dann abseits vom Mentoring, was war noch so eine Unterstützung für dich am
757 Anfang? #13:11#

758 B: Puh was war noch eine Unterstützung für mich? Naja eh grundsätzlich meine restlichen
759 Kolleginnen auch (..). weil bei uns ist einfach echt voll der Zusammenhalt. Jeder kriegt
760 Materialien von dem anderen und es besteht da auch dauernd ein Austausch. Und einfach
761 auch das Reflektieren, das gemeinsame Reflektieren über so, egal um was es geht, ob das

762 jetzt über eine Unterrichtseinheit geht oder um die Kinder geht, wo man sich nicht sicher ist:
763 „Ma wie soll man da jetzt am besten tun?“. Bei uns ist / also wird einfach auch immer alles
764 ganz offen und ehrlich angesprochen. Und einfach auch gut reflektiert und das ist was, was
765 ich wirklich voll genieße. Weil, wenn ich mir jetzt denken würde, ich müsste mir das alles
766 selber irgendwie überlegen und das mit mir selber fertig werden, also gerade, wenn es um
767 schwierige Situationen geht, dann glaub ich ginge es mir nicht so gut als wie, wenn ich jetzt
768 sagen oder behaupten kann: „Hey wir halten zusammen, wir besprechen das alles“. Bei uns
769 ist es jetzt auch nicht so, dass unser Chefin den Chef voll heraushängen lässt, sondern es ist
770 genauso / also sie lässt uns auch Sachen mitentscheiden in dem Sinn und sieht sich jetzt nicht
771 als Alleinbestimmerin über so Sachen und das gibt einen einfach ein gutes Gefühl. Ja.
772 #14:39#

773 I: Ja Verstehe. Ja super. Ja passt. Dann danke mal für den Rückblick. Ähm ja jetzt würde ich
774 mir gern die aktuelle Situation ein wenig genauer mit dir anschauen. Und ja wollte mal
775 fragen, inwieweit fühlst du dich denn jetzt schon sicherer oder kompetenter in deinem Beruf?
776 #14:56#

777 B: Ähm ja ich glaub, dass, ich mein jetzt bin ich knapp ein Jahr in dem Beruf und in dem
778 einen Jahr hab ich glaub ich schon furchtbar viel dazu gelernt. Egal ob es da jetzt um
779 Unterrichtseinheitsplanung geht, ob es da jetzt um Elternarbeit geht (..), die jetzt nicht so
780 leicht war in dem Coronajahr sag ich jetzt einmal, weil Elternsprechtage waren online,
781 Elterngespräche waren übers Telefon und so weiter. Aber trotzdem hat man einfach, oder hab
782 ich da schon ein Stück weit (.) mehr Sicherheit, da jetzt mir erlernt, sag ich jetzt einmal, in
783 dem knappen Jahr. Und das ist sicher noch voll ausbaufähig, aber ja ich merks halt einfach,
784 dass natürlich mehr Sicherheit da ist als wie am Anfang. Es ist auch schon mehr Routine da,
785 gerade auch wenn es um den Unterricht geht. Anfangs war ich natürlich auch oft vor die
786 Schultage noch ein bisschen nervös, oder, ich mein es kommt auch nach wie vor vor, wo ich
787 mir denk: „Ma ich hoff das klappt heute alles so wie ich mir vorstelle“. Natürlich ist man da
788 auch noch nervös. Aber grundsätzlich ist schon so eine Grundroutine jetzt da. Und das (.) ja
789 ist schon cool. #16:25#

790 I: Hm (.) super. Ja und zu Herausforderungen nochmal, gibts irgendetwas, irgendwelche
791 Aufgaben oder Anforderungen, die dich so in letzter Zeit fordern? #16:39#

792 B: Ähm (..) naja ich weißt jetzt nicht, ob das so in das Interview passt (lacht). Aber ich hab
793 schon eine ziemliche Herausforderung nur jetzt vor mir glaub ich. Also ich bin eigentlich

794 gerade mitten drinnen. Es ist jetzt um eine Note gegangen (lacht) im Zeugnis. Im
795 Halbjahreszeugnis, wo ja (.) wo entweder während des Semesters zu wenig Transparenz
796 meinerseits einfach auch gegenüber von den Eltern war oder ja eben. Ich mein ich hab das
797 noch nie gemacht und deswegen mach ich mir da auch nicht so den argen Vorwurf, aber es
798 war auf jeden Fall zwei, drei Tage vor dem Zeugnis, da hab ich eine Anruf gekriegt, dass (.)
799 sie halt mit der Note nicht einverstanden sind, was ich dem Kind gebe. Und das ist irgendwie
800 / beschäftigt mich schon auch immer noch (.) und (.) es wird auch ein Gespräch auf uns alle
801 zukommen ähm nach den Ferien. Und das sind einfach schon so Sachen, mit denen ich noch
802 nicht ganz so gut umgehen kann, weil ich es halt einfach noch nie erlebt habe (lacht). Aber
803 natürlich ich schau eh, dass ich dann einfach souverän dastehe und hab mir auch schon
804 einiges zusammengeschrieben und so Sachen. Aber das ist eigentlich gerade meine größte
805 Herausforderung oder die Sache, die mich am meisten beschäftigt. Ja genau. #18:06#

806 I: Ok hm passt ja dann wollte ich manchmal kurz aufs Mentoring eingehen. Ähm inwiefern
807 ist das Mentoring da für dich eine Unterstützung, eh zum Beispiel bei der Herausforderung,
808 die du jetzt gerade mir erzählt hast. #18:22#

809 B: Also wir haben alle schon gewusst, dass ähm bei dem Kind vielleicht ähm schwierig
810 werden kann (.) oder schwierig werden wird, was für Noten da im Zeugnis stehen und wir
811 kennen die Mama auch schon ein bisschen und wissen, das ist (.) generell einfach ein
812 bisschen eine schwierige Person und ja haben uns eigentlich schon darauf eingestellt, dass
813 wir das einfach auch im Vorhinein gut besprechen müssen. Und deswegen bin ich auch froh,
814 dass wir die Noten, also gerade die Notenverteilung ist eh immer so eine Sache, aber gerade
815 in dem Fall haben wir's wirklich gut gemeinsam im Team besprochen. Das heißt ich hab das
816 nicht eigentlich nicht alleine entschieden: „Ok ich schreib dem jetzt die und die Note rein“,
817 sondern es ist einfach auch im Vorfeld voll gut ähm durchbesprochen worden, sowohl mit
818 meiner Mentorin als auch mit meiner (.) anderen Kollegin, die das Kind auch schon gut kennt,
819 weil sie es die letzten zwei Jahre auch hauptsächlich gehabt hat, genau. Und deswegen war
820 das voll wichtig für mich, dass wir das einfach im Vorhinein auch besprochen (.) haben und
821 gibt mir jetzt wiederum schon, also natürlich zweifelt man dann nach solchen Aktionen
822 wieder ein bisschen: „Ma hätt ich doch, hätt ich doch“, aber eben, also andererseits gibts mir
823 schon die Sicherheit: „Ja ok, ich weiß, wir haben das wirklich intensiv besprochen im
824 Vorhinein“, von dem her, wars mir da / gerade auch meine Mentorin war mir da schon eine
825 große Unterstützung. Ja. #19:54#

826 I: Hm super (.) ok gibt's was du dir vom Mentoring sonst noch wünschen würdest für deine
827 Induktionsphase generell? #20:01#

828 B: Hm (nachdenklich) (...) ehrlich gesagt (.) glaub ich, dass alles, also jetzt in meinem Fall
829 richtig gut läuft. Von dem her wünsche ich mir jetzt nicht mehr von der (Name der Mentorin).
830 #20:24#

831 I: Passt ok super. Ähm hat sich der Austausch mit deiner Mentorin irgendwie verändert im
832 Laufe der Induktionsphase, oder haben sich Unterstützungsangebote irgendwie geändert oder
833 hat sich das irgendwie entwickelt? #20:37#

834 B: Ähm nein verändert hat sich das eigentlich nicht. Also es war eigentlich von Anfang an /
835 sie war vorerst einmal richtig froh, dass dort wen gefunden haben, eben als Ersatz dann für
836 die (Name der Kollegin), weil (.) sie wissen, oder wir wissen alle nicht, wie es sonst
837 weitergegangen wäre, weil (.) sie hätte dann eigentlich illegal in der 14. 15.
838 Schwangerschaftswoche alleine unterrichtet sozusagen und waren sie alle voll froh, dass ich
839 da war und das war eigentlich von Anfang an voll ein gutes Verhältnis und bei dem ist es
840 auch geblieben. Also wir haben von Anfang an gut miteinander kommuniziert und ja ganz
841 offen miteinander geredet und das ist auch nach wie vor so. Ja. #21:25#

842 I: Hm ok (.) gut. Ja dann hätt ich noch eine Frage eine letzte ähm, was bestärkt dich denn in
843 deiner Berufswahl und was motiviert dich so weiterzumachen auch wenn es manchmal, eben
844 wie du gesagt hast, auch schwierig ist? #21:40#

845 B: Hm (nachdenklich) Ja dann doch immer wieder halt auch einfach / also vor allem halt
846 natürlich die Kinder, die dann / die dir so viel zurückgeben und wo man echt sieht: „Ma hey
847 ja ok, die schätzen das dann auch zum Großteil“, deine Arbeit, was du dir vorbereitest, was
848 du machst auch wenn natürlich auch manche deppate Tage dabei sind, sag ich jetzt einmal.
849 Aber ja das motiviert mich schon immer wieder. Und ich find gerade einfach, ein gutes Team
850 macht soviel aus. Also da hat man einfach soviel Halt und (.) ja ich komme / ich glaub das
851 Team ist das Um und Auf, dass man gerne in die Schule fährt. Weil, natürlich die Kinder
852 auch, aber wenn man vom Team keinen Rückhalt hat, oder sich womöglich im Team nicht
853 gut versteht, glaub ich, da helfen dir dann gute Schüler oder liebe Schüler, oder super
854 motivierte Schüler auch nichts, wenn das Team nicht passt. Darum gibt mir das schon voll
855 viel Rückhalt und bin ich auch mega dankbar, dass das einfach so gut hinhaut, ja. Das ist das
856 Wichtigste #22:53#

857 I: Ja schön. Na gut dann wären wir eigentlich eh schon am Ende. Also grundsätzlich hast du
858 ja eh gesagt, dass du recht zufrieden bist mit dem Mentoring, was ich so mitgekriegt habe.
859 Würde dir noch irgendein Problem von der / vom Mentoring oder sonst auch von der
860 Induktionsphase einfallen, was man verbessern könnte? #23:13#

861 B: Ja man hat ja in der Induktionsphase auch so die Pflichtlehrveranstaltungen, die
862 Pflichtinduktionslehrveranstaltungen. Ich weiß ehrlich gesagt nicht, ob die immer so sinnvoll
863 waren für mich (lacht). Ich mein natürlich greifen sie Themen auf, die (.) im Schulalltag
864 schon präsent sind, so wie Elternarbeit oder Konfliktmanagement oder ja (.) Schulrecht und
865 weiß ich nicht, was noch dabei ist, Unterrichtsstörungen, glaub ich. Ja irgendwie (.) ich hab
866 die Lehrveranstaltungen / ich hab sie mitgemacht und es waren auch dann teilweise echt gute
867 Lehrveranstaltungen dabei. Aber eigentlich so im Vorhinein haben sie mich meistens nur
868 gestresst. Ich mein mir ist schon bewusst, dass man dann im Lehreralltag (.) eh seine
869 Pflichtfortbildungen oder Fortbildungsstunden zusammenbringen muss. Aber gerade im
870 ersten Jahr, wo man unterrichtet, ist eh alles andere so viel und man hat echt viel zum
871 Vorbereiten und eh kaum Zeit für sich selbst und dann musst du dich da teilweise noch halt
872 eh nur viermal also eigentlich fünf-oder sechsmal, jetzt weiß ich es gerade nicht. Ich glaub
873 vier Pflichtveranstaltungen und (.) ja einmal Fachdidaktik oder wie das heißt, das steht mir
874 noch bevor. Muss man sich den ganzen Nachmittag dazusitzen. Das hat / das ist mir / halt ja
875 / mir hats halt einfach nie recht reingepasst. Aber es hilft eh nicht, es war halt einfach dabei.
876 Aber ich denk mir, ja man könnte die Sachen auch irgendwie schon im Studium davor gut
877 behandeln und dann die Induktionslehrer sozusagen oder (.) die Junglehrer in der
878 Induktionsphase da ein wenig entlasten, weil ja. Mir haben sie halt einfach nie reingepasst,
879 darum hab ich es einfach auch nicht so als positiv erlebt. Aber sonst, ja ich mein, was ich voll
880 wichtig finde und was ich echt voll super finde, dass die Mentorin an der Schule ist, wo man
881 selber unterrichtet. Das hab ich eh schon mal anklingen lassen, dass ich das anders ein
882 bisschen sinnlos finde. Und von Kolleginnen auch schon gehört habe, dass das einfach blöd
883 ist, wenn man irgendwie gerade die Mentorin brauchen würde und sie ist aber nicht da.
884 Genau. Aber sonst (..) ja hat es gut gepasst für mich die Induktionsphase grundsätzlich, ja
885 (lacht) #25:45#

886 I: Cool. Passt ja dann sind wir eigentlich fertig. Dankeschön, dass du dir Zeit genommen
887 hast. Voll super. Und ja dann tu ich die Aufnahme mal beenden. #25:57#

Interview 4

888

889

Interviewerin: Hanna Pammer

890

Datum: 25.02.2022

891

Uhrzeit: 16:00

892

I: So, also bevor wir mit dem eigentlich Interview starten, hätte ich noch ganz kurz ähm ein paar Fragen zu deiner / zu deinem Studium und zu deiner Berufstätigkeit generell. Also die erste Frage wär mal, befindest du dich gerade in der Induktionsphase oder hast du die schon abgeschlossen? #0:17#

895

896

B: Ich bin gerade drinnen. Also ich fange gerade an eigentlich. #0:12#

897

I: Ah ok, also wie lange bist du schon jetzt in der Induktionsphase, seit welchem Monat oder so? #0:26#

898

899

B: Also ich hab im Dezember angefangen zu unterrichten und die Induktionsphase, da ist ja im Februar immer die Anmeldung, das heißt jetzt läuft gerade die Anmeldung für die ersten Kurse. #0:35#

900

901

902

I: Ah ok, das heißt du bist aber seit Dezember / also seit Dezember unterrichtest du auch? #0:39#

903

904

B: Ja #0:40#

905

I: Hm ok super. Ähm und an welcher Schulform unterrichtest du? #0:46#

906

B: An einer AHS. #0:47#

907

I: Und du unterrichtest nur an einer Schule oder an mehreren? #0:50#

908

B: Nur an einer. #0:53#

909

I: Ok, und wie viele Stunden sollst du laut Vertrag unterrichten? #0:56#

910

B: Ich hab keinen Vertrag. Also es hat noch niemand einen Vertrag, der neu angefangen hat heuer. Weil das dauert angeblich, was die Kolleginnen gemeint haben, ein bis zwei Jahre bis der Vertrag mal daherkommt. Ähm aber ich unterrichte zwölf Stunden, also zwölf Stunden Englisch und hab dann noch eine Anwesenheits- eine Sprech- und eine Bereitschaftsstunde. Also ich bin fünfzehn Stunden netto in der Schule mal. #01:24#

911

912

913

914

915

I: Ok (.) passt. Und welche Unterrichtsfächer hast du studiert? #01:26#

916

B: Englisch und Psychologie Philosophie. #01:31#

- 917 I: Und welche Fächer unterrichtest du zur Zeit? Also hast du eh schon gesagt eigentlich. Nur
918 Englisch genau. #01:33#
- 919 B: Genau #01:37#
- 920 I: Ähm und deine Mentorin oder dein Mentor, weißt du das, unterrichtet der oder die die
921 gleichen Fächer wie du? #01:44#
- 922 B: Nein, sie hat (..) Deutsch und ich glaub Geschichte ist das Zweitfach. Von ihr. #01:54#
- 923 I: Ok hm alles klar (lacht) #01:59#
- 924 B: Ok ja das wären eh schon eigentlich die wichtigsten so allgemeinen Fragen (lacht). Ja ich
925 hätte das Interview jetzt grundsätzlich mal so aufgebaut, dass wir uns zuerst mal wirklich die
926 Anfangszeit von deiner Induktionsphase anschauen, also die ersten Tage oder Wochen. Ich
927 mein du bist ja noch nicht ganz so lange, aber trotzdem so wirklich die erste Zeit im deinem
928 Beruf als Lehrerin und uns dann noch den / die restliche Zeit so ein bisschen anschauen
929 beziehungsweise deine gegenwärtige Situation. Also würd ich jetzt mal vorschlagen, wenn
930 das so für dich passt, dass wir uns mal die / auf die Anfangszeit gemeinsam zurückblicken.
931 Also mal generell, wie du die erlebt hast und dann eben noch über das Mentoring in der Zeit
932 sprechen. Ähm genau, also wie hast du denn die erste Zeit in deinem Beruf so erlebt, also
933 wie ging es dir denn in den ersten Wochen im Beruf so? #2:48#
- 934 B: Hm ich, also ich glaub, dass ich da ein bisschen in einer Sonderposition bin, weil ich jetzt
935 in meiner alten Schule arbeit. Also ich war dort Schülerin und unterricht jetzt dort. Und ich
936 unterrichte auch nur dort, weil sie mich angerufen haben und gesagt, dass derzeit viele
937 Englischlehrerinnen in einem Dauer-, also in einem Langzeitkrankenstand sind und die
938 vermutlich demnächst nicht zurückkommen und sie schaffen es nicht mehr zum supplieren,
939 ob ich kommen kann und will. Und dann hab ich halt ja gesagt und das war im November,
940 wurde ich quasi rekrutiert und im Dezember bin ich dann in der Schule gestanden. Also das
941 ist alles innerhalb von einer Woche passiert und es war schon heftig, weil ich das Semester
942 vollgeklatscht hatte. Also ich hab, wo ich in der Uni ganz normal für meine 30 ECTS halt
943 angemeldet und hab das auch alles angefangen in den Seminaren und Kursen und so und bin
944 halt dann im Dezember dagestanden mit eigentlich Vollzeit Uni und einer halben
945 Lehrverpflichtung. Also ich hab mit den Stunden, die ich hab und mit dem Fach, das ich hab
946 genau ein bisschen mehr als eine halbe Lehrverpflichtung irgendwie 55 Prozent Auslastung
947 oder so. Das steht am Gehaltszettel nämlich immer oben. Das hab ich auch nicht gewusst.

948 Da steht genau drauf, wie viel Prozent man ausgelastet ist. Bei mir sind es eben 55 und dazu
949 eben noch das Studium und das war schon ja (.) (lacht) anstrengend. Und ähm ich hab mit
950 meiner Mentorin, also ich kannte sie schon, weil ich kenn in der Schule fast alle, weil meine
951 alte Schule. Und sie ist jetzt im letzten Jahr vor der Pension (.) und sie hat eben Deutsch und
952 ich glaub eben Geschichte, also keiner meiner Fächer. Und sie kennt sich halt mit dem neuen
953 Dienstrecht nicht aus. Also alles, wo ich wirklich konkrete Fragen hab, wie zu meinem
954 Vertrag oder wie wird das ausbezahlt oder Fachzulagen, oder weiß ich nicht, was alles
955 notwendig ist, kann sie mir eigentlich nicht helfen. Also das ist eigentlich, dieses Mentoring
956 ist eigentlich in meiner Situation jetzt nur damit das Offizielle alles abgedeckt ist. Und sie
957 war bis jetzt (.) dreimal glaub ich hospitieren bei mir. Also ich hab eben / seit Anfang
958 Dezember unterrichte ich und sie war dreimal im Unterricht drinnen und hat sich das
959 angeschaut. Und hat beim ersten Mal hat sie gesagt, es ist so, wie als würde ichs immer schon
960 machen, was zwar nett war, aber (.) helfen tuts nicht. Und ähm (.) dann, ja und die anderen
961 zweimal wars auch ok. Und dann war einmal die Direktorin hospitieren, die hat aber auch
962 nichts gesagt. Also nichts Konstruktives und dementsprechend ist es halt / ja es war sehr sehr
963 anstrengend und sie hat nichts / sie war nett und hat versucht, mir Sachen zu zeigen und so.
964 Aber ich bin im Endeffekt jetzt auch durch meinen Platz im Lehrerzimmer, weil ich sitz ganz
965 ganz hinten links und sie sitzt ganz ganz hinten rechts. Also wir sitzen / weiter auseinander
966 könnten wir nicht sitzen und wenn ich was brauch, frag ich eher die Kolleginnen rundherum,
967 weil ich die ja auch kenn, weil es meine alten Lehrer waren. Also dann frag ich halt einfach
968 gleich da, wenn ich was brauch und renn nicht nach hinten, genau. Also es ist mehr der
969 Formalität wegen als, dass es jetzt wirklich mir was erleichtert. Und mit der PH kennt sie
970 sich nicht aus und ja sie ist so alt, dass das mit den Computern nicht gescheit funktioniert.
971 Und ich hatte halt Probleme bei der Anmeldephase mit der PH, weil was mit meinem Account
972 was nicht gestimmt hat. Und da, also da hat sie mir gar nichts helfen können. Das hab ich
973 alles entweder mit der Administratorin oder eben mit den anderen Kolleginnen gemacht.
974 #06:16#

975 I: Hm (.) ok (beide lachen). Also du hast es ein bisschen angedeutet, was schon
976 herausfordernd war für dich in der Anfangszeit. Aber ja was waren denn so die großen
977 Herausforderungen für dich am Beginn? #06:31#

978 B: (unv. Internetverbindung war weg) Also der Unterricht an sich war am wenigsten stressig
979 eigentlich. Also man ist halt reingegangen, ich hab das gemacht und ich hab mich in den

980 Klassen eigentlich gleich wohlgeföhlt, also das war eigentlich das kleinste Problem. Es war
981 mehr das ganze Drumherum. Also wirklich ähm (.) Schularbeitstermine und / weil ich bin
982 halt mitten im Jahr eingestiegen und ich hab das alles von den alten, also von den vorherigen
983 Kolleginnen übernehmen müssen. Und ich bin gekommen am Montag und am Dienstag in
984 einer Woche hatt ich die erste Schularbeit. Das war hart und dann noch ähm (.) ja eben, dass
985 das mit der PH lange nicht funktioniert hat. Dass ich lange auf einen Vertrag gewartet hab,
986 bis mir jemand gesagt hat, da kann ich zwei Jahre warten und es wird nichts kommen, weil
987 ich hab studiert Vollzeit und ich hatte noch einen anderen Job und ich hab in der Schule
988 angefangen. Also es waren drei Sachen irgendwie. Und ich hab mir halt gedacht, ich kündige
989 halt dort nicht, wenn ich nicht weiß, dass ich an der Schule ein bisschen Halt hab. Hab ich
990 jetzt aber gemacht, weil das ist nicht mehr gegangen zeitlich. Genau und was ich auch ganz,
991 also was für mich die größte Herausforderung ist meine Mitschriften. Also ich komm da
992 irgendwie nicht mit, mit Unterrichten gleichzeitigem Aufschreiben, wer mitarbeitet. Und das
993 ist alles irgendwie ein großes Chaos. Und ich mach's schon noch so, dass ich mir alle Stunden
994 einzeln plan. Also ich geh nicht hin und ich weiß, ich war gestern auf der Seite 59 und ich
995 mach auf der Seite 60 weiter, sondern ich schau mir das halt durch und ich schreib mir auf/
996 circa einen Zeitrahmen auf und was ich machen will und welche Kompetenzen das fördert,
997 also speaking, listening, reading und so. Ich schreib mir das schon noch alles auf gescheit.
998 Damit ich halt nicht dortsteh und dann / ich will halt nicht einfach das Buch durchblättern.
999 Also ich mach jetzt natürlich sehr sehr viel Buch, weil ich nicht die Zeit hab, mir coole
1000 Sachen zu überlegen gerade, aber ich will schon, dass es alles irgendwie in sich rund ist
1001 derweil. Und das mach ich halt alles und dann tendier ich halt dazu auf meinen
1002 Stundenplänen Notizen zu machen und nicht unbedingt in meinem Lehrerhandbuch. Und das
1003 wird dann sehr schnell sehr chaotisch und ich muss halt jetzt darauf achten, dass ich mich am
1004 Wochenende wirklich hinsetz und das vernünftig übertrag, damit ich nicht am Ende vom
1005 Semester wieder ohne gute Notizen dasteh. Weil das war eben bei der Benotung im Jänner
1006 das größte Problem, dass ich von zwei Lehrerinnen übernommen hab, die beide
1007 unterschiedliche Systeme hatten und ich ein Monat dort war und dann den Kindern Noten
1008 geben musste. Also das war halt die Schularbeitsnote und (.) fallen sie positiv auf oder
1009 negativ ein Grad runter oder rauf beziehungsweise ich hab halt eh sehr in favor für die
1010 Schüler und Schülerinnen entschieden, aber ja. #09:18#

1011 I: Hm ok. Und war dir das Mentoring in irgendeiner Weise eine Unterstützung bei den
1012 Dingen? #09:24#

1013 B: Gar nicht. Nein, also das war / das ist mir gar nicht aufgefallen. Also sie hat auch relativ
1014 wenig Stunden. Also sie hat sogar weniger Stunden als ich, eine Viertel Lehrverpflichtung
1015 vielleicht. Und ich bin mit allem, also Schularbeiten auf Webuntis eintragen oder Noten auf
1016 Sokrates eintragen, oder was weiß halt ich auf diesen ganzen Plattformen, damit das alles
1017 halt online schon, oder weil halt alles schon online läuft, oder Bereitschaftsnachmittage, was
1018 weiß ich. Das hab ich alles nicht von ihr. Also ich krieg ein Mail und dann frag ich den oder
1019 die, der grad am nächsten ist, oder mit wem ich halt gerade red. Oder halt ganz ganz viel die
1020 Fachkolleginnen (.). Ja aber die (die Mentorin) eigentlich gar nicht. #10:05#

1021 I: Hm ok, das heißt deine Kolleginnen sind da schon irgendwo eine Unterstützung auch.
1022 Gibt's noch irgendetwas anderes für dich, was dir noch Unterstützung bietet? #10:17#

1023 B: Ja die Administratorin, bei der sitz ich auch sehr sehr viel. Und sonst halt ja Kollegen und
1024 eh eben sie eigentlich und die Direktorin ist auch mega mega lieb und sehr hilfsbereit, aber
1025 die ist halt auch beschäftigt. Also ich renn eher zu den Fachkollegen, oder wenn's allgemeine
1026 Sachen sind, wie wie funktioniert der Kopierer. Zu irgendwem halt, den ich dann find und
1027 sonst mit so gröberen Sachen zur Administratorin. #10:41#

1028 B: Ok alles klar. Gut, ja dann würd ich sagen, wir schauen uns noch ein bisschen so / ich
1029 mein es ist eh ein bisschen so übergreifend, weil du ja noch nicht so lange in der
1030 Induktionsphase bist, aber ähm wie es jetzt so aussieht, würd ich mir jetzt gern anschauen
1031 mit dir. Und wollt dich mal fragen, inwieweit fühlst du dich denn im Vergleich zur
1032 Anfangszeit nun schon sicherer und kompetenter (.) in deinem Beruf? #11:03#

1033 B: Hm (nachdenklich) nicht wahnsinnig (lacht). Aber das ist halt auch dem geschuldet, dass
1034 ich halt noch keinen Induktionskurs hatte. Also die kommen ja alle erst. Aber die Sache ist,
1035 dass auch wenn ich jetzt regulär im September angefangen hätte, es gehen ja die
1036 Induktionskurse auch erst Ende Oktober Anfang November los, die meisten. Weil jetzt hat
1037 das Semester ja auch, das Schulsemester im Februar begonnen und der erste Kurs ist im
1038 April. Und alles was bis dahin relevant wird, auch schulrechtliche Sachen oder, was mach
1039 ich, wenn ich ein Kind hab mit Legasthenie oder mit ADHS, wie ist da der rechtliche Rahmen
1040 in dem ich mich beweg und wie kann ich das machen. Das kommt / das wird alles relevant
1041 bevor man (.) in dem Kurs sitzt. Also man muss sich sehr viel selbst raussuchen, bevor es
1042 überhaupt dazu kommt. Also ja, weil ich hab jetzt / also ich hab in meiner einen

1043 Englischklasse zwei Schüler mit Autismus und einen mit einer Angststörung. Und wie da der
1044 Rahmen ist, das haben wir uns jetzt, weil die Kollegin, die der Klassenvorstand ist, das ist
1045 ihr zweites Jahr und es ist mein erstes Jahr. Und wir biegen uns das gerade irgendwie hin mit
1046 googlen und (.) anderen Dingen und Kolleginnen fragen eben. Aber ich glaub halt das gerade
1047 im ersten Monat so viel kommt, was vor allem Schulrecht und Leistungsbewertung ist, wie
1048 Leistungsbeurteilungskriterien austeilen und so, dass wenn man das lernt, das eigentlich schon
1049 fast zu spät ist. #12:39#

1050 I: Ja verstehe. Ähm ja und wenn du jetzt so schaust auf die gegenwärtige Situation, gibts
1051 irgendetwas noch, was dich jetzt gerade speziell fordert oder irgendwelche schwierigen
1052 Aufgaben für dich? #12:55#

1053 B: Ähm du bist kurz gesteckt. #12:56#

1054 I: Ah Entschuldigung. #12:58#

1055 B: Wars nur was jetzt im Moment herausfordernd ist? #13:03#

1056 I: Ja genau oder beziehungsweise in der letzten Zeit, ja. Weil vorher haben wir uns ja eher
1057 die Anfangszeit angeschaut und jetzt halt so, wie es jetzt so ist. #13:11#

1058 B: Ja jetzt war halt relevant die Schularbeitstermine eintragen und da hab ich auch keine
1059 Ahnung in Wirklichkeit. Also ich hab mir halt gedacht, dass vernünftig Platz dazwischen ist,
1060 dass ich da halt noch Stoff durchbring. Wie weit ich in den Juni reingehen darf, keine
1061 Ahnung. Wie weit das jetzt in den Juni reingehen vernünftig ist weiß ich nicht. Oder letztes
1062 Jahr, ich hab vier oder fünf Fünfer in die Schularbeit gegeben. Und wie Prüfungen
1063 ablaufen, keine Ahnung. Welche / wie diese Prüfung die nicht erbrachte Leistung im
1064 Semester aufwiegen kann oder nicht kann, keine Ahnung. Also all das in Wirklichkeit, weiß
1065 ich nicht. Also jetzt ist eben die Schularbeitstermine, dass das alles mal koordiniert ist und,
1066 dass ich das mit der Uni irgendwie zusammenbringe, weil ich studiere noch (.) im Master.
1067 Also ich machs berufsbegleitend quasi. Also das ist gerade das Hauptproblem, dass das sich
1068 kombinieren lässt und funktioniert. Und, dass das mit den Schularbeiten jetzt ins Laufen
1069 kommt und ich brauch, dass ich einen Nachmittag hab, wo ich alles korrigiere, alle Texte,
1070 die ich einsammle, oder dass ich genau weiß, wann ich Wiederholungen plan in den Klassen,
1071 also grammar oder vocabulary. Das ist alles halt ein bisschen Rhythmus hat und nicht, dass
1072 die Kinder, keine Ahnung, dass sie sich eine Woche Vokabelwiederholung von zwei Units
1073 mach und dann drei Wochen keine und dann wieder eine. Dass das halt alles ein bisschen

- 1074 eine Regelmäßigkeit hat, auch aber das, glaub ich, muss sich erst ein bisschen entwickeln.
1075 #14:48#
- 1076 I: Ja und dann nochmal die Frage, ist das Mentoring für dich da eine Unterstützung, oder
1077 inwiefern ist es eine? #14:52#
- 1078 B: Nein, also gar nicht. Also ich glaub auch, dass das halt ein bisschen dem geschuldet ist,
1079 dass ich halt das ganze Kollegium halbwegs gut kenn. Weil ich halt weiß, zu wem ich gehen
1080 kann. Ich weiß, ich mein das wüsst ich zu dem / jetzt auch schon, wer die
1081 Englischkolleginnen sind, aber ich bin auch am Anfang (.) mit allem zu allen gegangen. Also
1082 ich bin nicht bis ans Ende des Konferenzzimmers gerannt, um sie zu fragen, wo ich die
1083 Trennwände find, sondern ich hab halt die gefragt, die neben mir sitzt, ob sie mir zeigen
1084 kann, wie ich zu den Trennwänden komm. Also (.) ja, sie ist halt da, damit das alles formal
1085 passt und damit sie Hospitationsbögen ausfüllen kann und unterschreiben kann. Das ist halt
1086 alles abgeschlossen jetzt quasi, aber helfen kann sie mir eigentlich nicht. #15:35#
- 1087 I: Ok, und gibt's etwas, was du dir wünschen würdest vom Mentoring? #15:42#
- 1088 B: Ja ich würd mir wünschen, dass sie sich mit dem neuen Dienstrecht auskennt. Weil sie hat
1089 mir gesagt, dass (.) ich (.) immer schauen muss, dass auf meinem Vertragszettel, ah nicht
1090 Vertragszettel, auf meinem Gehaltszettel alles oben steht. Und was ich / worauf ich aber
1091 schauen muss, was da oben steht, das hat sie mir wieder nicht sagen können. Weil sie weiß
1092 eben nicht, wie's mit den Fachzuschlägen ausschaut und bei den Fachzuschlägen gibt's ja
1093 auch Kategorien, je nachdem, was man unterrichtet ist es A, B, oder C. Das weiß sie alles
1094 nicht und wie sich das aufgliedert bei mir weiß sie nicht. Und wie wir steigen weiß sie nicht.
1095 Wie es ist, wenn ich den Master abschließ, oder ob ich länger studiere. Also dass sind alles
1096 Sachen, das weiß sie halt nicht. Und (.) ich mein, ich versteh's auch, dass es ihr letztes
1097 Studien, also Lehr- Unterrichtsjahr und ich würd mich, vermute ich, auch nicht mehr darum
1098 scheren, mich da einzulesen, aber das ist halt auf der anderen Stelle auch ihr (.) Job eigentlich.
1099 Und ich kenn, also bei uns im Konferenzzimmer sind's jetzt drei vier Kolleginnen, die im
1100 neuen Dienstrecht sind glaub ich (.) und die jetzt in den letzten zwei Jahren angefangen haben
1101 und von denen hat noch niemand einen Vertrag. Und wir wissen alle, also ja wir kriegen
1102 Gehalt und wir kriegen Gehaltszettel, aber wir wissen, es ist schriftlich nicht festgehalten,
1103 wofür und was wir arbeiten. Und die eine Kollegin hat bevor sie halt bei uns im September
1104 angefangen hat, das Jahr davor in einer Mittelschule gearbeitet. Und in der Mittel / sie hat
1105 noch nicht einmal den Vertrag von der Mittelschule bekommen. Also (..) das größte Problem

1106 ist eigentlich dieses rechtliche beziehungsweise das ist halt alles ein bisschen dahergepfuscht
1107 ist in Wirklichkeit #17:25#

1108 I: Hm hm (.) ok (.). Ja das heißt der Austausch mit deiner Mentorin hat sich auch nicht
1109 wirklich über die Zeit entwickelt //hm (verneinend)// wahrscheinlich gleich geblieben dann?
1110 #17:36#

1111 B: Ja wir begrüßen uns am Gang, oder sie kommt alle zwei Wochen einmal, ob ich was
1112 brauch, aber. #17:46#

1113 I: Ja ok (.). Ja ähm dann hättest du noch so ein bisschen eine positivere Frage. Ähm was bestärkt
1114 dich denn in deiner Berufswahl beziehungsweise was motiviert dich, auch wenn es oft
1115 schwierig ist und anstrengend ist, was motiviert dich weiterzumachen? #18:02#

1116 B: Ähm (.). Ich mag prinzipiell das Konzept Schule sehr gern. Also ich mag die Institution
1117 Schule und ich mag, wie das funktioniert. Und ich fühle mich wohl dort und, ich weiß nicht,
1118 ich finde einfach die Zeit vergeht schnell und es ist halt, dadurch, dass es so abwechslungsreich
1119 ist, ist es auf der anderen Seite wieder sehr stressig, aber es macht's halt irgendwie
1120 interessant und (.) es zieht sich kein bisschen. Also der Tag vergeht wie nichts. Und eben
1121 auch die Kinder. Also es ist echt / also sie sind wirklich alle voll voll lieb. Und auch wenn
1122 sie teilweise sehr sehr anstrengend sind, kriegt man halt auch sehr viel Privates von ihnen
1123 mit. Und manchmal halt auch leider, weil heute hat zum Beispiel einer in der ersten Klasse
1124 gesagt, ob ich und seine Mathelehrerin, ob wir eine schöne Kindheit hatten. Und dann haben
1125 wir gemeint, ja, und er so, nein er nicht, weil seine Eltern wollen ihn nicht. Also (.) das sind
1126 halt wirklich lauter solche Sachen, die dann daherkommen und man kann, also ich hab schon
1127 das Gefühl, dass wir den Kindern bis zu einem gewissen Grad auch (.) beistehen können.
1128 Und dass es gerade die Schüler, die aus einem (.) nicht so stabilen Haushalt kommen, das
1129 sehr sehr schätzen, vor allem die Kleinen halt noch und ich hab nur erste und zweite Klasse.
1130 Also die sind alle noch klein (.) und sind sehr mitteilungsbedürftig und so. Und das ist halt
1131 dann schon schön, wenn sie lachen in der Schule und wenn das in der Schule zumindest alles
1132 passt. Und (unv.) wenn mal was sitzt, das ist immer ein A, also wenn mal was / wenn sie
1133 mal was verstanden haben, eine neue Zeit oder so, dann ist das immer ein Erfolgserlebnis.
1134 Also wenn dann mal was funktioniert, oder Vokabelwiederholungen, wenn die gut laufen,
1135 oder Schularbeiten, wenn da die Notenkurve schön ist. Dann weiß ich: „Gut, ich hab nicht
1136 verschießen, das ist eine stinknormale Verteilung. Also das haut alles hin.“ Ja. #19:54#

1137 I: Hm super. Ja dann wären wir eigentlich eh schon recht am Ende angelangt. Also ähm du
1138 hast eh schon ein bisschen angedeutet, was du dir wünschen würdest vielleicht vom
1139 Mentoring. Ähm, hättest du irgendwie / würdest du sagen, es gibt Probleme in der
1140 Induktionsphase und was würdest du als Verbesserung vielleicht vorschlagen? Also gibts da
1141 irgendetwas von deiner Seite? #20:18#

1142 B: Hm ich würd vielleicht sagen, dass man dieses Programm, also Mentor sein, irgendwie
1143 ein bisschen attraktiver gestalten sollte, dass sich auch mehr LehrerInnen dafür melden und
1144 nicht nur die, die in zwei Jahren in Pension gehen. Und ich finde es sollte fasst verpflichtend
1145 sein, dass es zumindest, also dass es fachgleich ist. Weil das hilft mir nicht. Also eh nett, dass
1146 sie Deutsch unterrichtet, aber es hilft mir nicht. Und ich hab eine Kollegin, die ist meine
1147 Assistenz in der ersten Klasse, also die geht einmal in der Woche mit und macht halt
1148 unterstützende Arbeiten und so (unv. Internetverbindung war weg) also alles was ich nicht
1149 weiß, irgendwie Schularbeiten korrigieren, oder wie stelle ich eine Schularbeit zusammen
1150 überhaupt. Das war ja das erste, ich hab ja keine Ahnung, hab ich ja noch nie gemacht, wie
1151 man eine Schularbeit zusammenstellt. Und wir lernen's auch an der Uni nicht. Das hab ich
1152 alles von ihr gelernt. Und sie hat schon ein bisschen so die Rolle der Quasi-Mentorin
1153 übernommen, weil ich halt mit allem zu ihr gehen kann und weil sie halt auch die Ausbildung
1154 gerade macht. Und sich dementsprechend auch besser auskennt. Also ich würd mir auf jeden
1155 Fall wünschen, dass das fachgleich ist. Weil das halt schon / also einiges bringen würd. Weil
1156 sie, meine jetzige Mentorin hat halt gesagt: „Ja es ist immer so nett, wenn ich in den
1157 Englischstunden sitz, dann lern ich was.“. Und ich so, ja aber es ist ja nicht der Sinn der
1158 Sache. Ich soll ja was von ihr lernen und nicht du von mir. Also es geht nicht darum, dass sie
1159 jetzt ein neues Vokabel lernt, oder was weiß ich, sondern ich sollt von ihr halt konstruktives
1160 Feedback bekommen, wie ich's besser machen kann beziehungsweise, wie ich mich durch
1161 diese ganzen Aufgaben durchkämpfen kann. Weil so wie Mehrdienstleistungen, hab ich ja
1162 auch nicht gewusst, dass man die machen muss. Und mit einer halben Lehrverpflichtung
1163 muss ich eine Wochenstunde mehr Dienstleistung machen. Und ich bin jetzt im Coronateam
1164 zum Beispiel, also ich schau, dass die Testlisten funktioniert, dass das PCR und Antigen
1165 getestet wird und weiß ich nicht welche Sachen noch. Also wir schauen halt einfach, dass die
1166 Schule trotz Pandemie läuft. Und das machen wir zu dritt. Und das hat mir auch keiner
1167 gesagt. Also das hab ich nebenbei einmal mitbekommen, dass alle von irgendwelchen
1168 Mehrdienstleistungen reden und da bin ich halt einmal in die Administration gegangen und

- 1169 hab mal gefragt, ob ich nicht so was auch machen sollt, damit ich halt meine Aufgaben erfüll.
1170 Aber das hab ich halt alles nicht von ihr bekommen. Also ich würd mir wünschen, dass sie
1171 sich im neuen Dienstrecht auskennt und, dass sie fachgleich sind Mentoren. Ja #22:46#
- 1172 I: Ja hm, passt ja super dann Dankeschön mal! Also gibt's von deiner Seite noch irgendein
1173 Anliegen oder irgendetwas, was du gerne ansprechen würdest? #22:54#
- 1174 B: Nein, also eigentlich nicht. Ich hoff es hat dir geholfen für die Masterarbeit und ja. #23:03#
- 1175 I: Ja, Dankeschön (lacht) #23:04#
- 1176 B: Ja gerne #23:05#
- 1177 I: Passt dann beende ich mal die Aufnahme schnell. #23:08#

Interview 5

1178

1179

Interviewerin: Hanna Pammer

1180

Datum: 28.02.2022

1181

Uhrzeit: 10:00

1182

I: So also grundsätzlich nochmal die erste Frage, also befindest du dich gerade in der

1183

Induktionsphase oder hast du die schon abgeschlossen? #0:09#

1184

B: Also die Induktionsphase hab ich jetzt nach den Semesterferien abgeschlossen, also

1185

eigentlich mit heute. Heute ist der Tag danach genau. #0:19#

1186

I: Ok (lacht). Und welches Lehramtsstudium hast du absolviert? #0:23#

1187

B: Ich hab auf der Uni (Name einer Stadt) Biologie und Psychologie Philosophie auf Lehramt

1188

studiert. Also das vierjährige Lehramtsstudium. #0:32#

1189

I: Und studierst du, also hast du neben der Induktionsphase studiert? #0:35#

1190

B: Ja eigentlich schon. Also ich war mit dem Bachelor fertig und dann, wie ich mit der

1191

Induktionsphase angefangen hab, also in der Schule zum Arbeiten, hab ich gleichzeitig auch

1192

mit dem Master wieder angefangen. Genau. #0:50#

1193

I: Und an welcher Schulform unterrichtest du gerade? #0:56#

1194

B: Also wir haben ein technische Mittelschule (.) mitten in (Name einer Stadt) drinnen. Also

1195

städtisch. #01:05#

1196

I: Ok ähm und unterrichtest du eh nur an einer Schule oder an mehreren? #01:12#

1197

B: Nein, ich bin nur an einer Schule. #01:14#

1198

I: Und wie viele Stunden hast du laut Vertrag? #01:22#

1199

B: Also wie ich angefangen hab mit der Induktionsphase waren's zwölf. Also quasi eh das

1200

Mindeste von einer halben Lehrverpflichtung. Und dann ist es relativ schnell auf 14 Stunden

1201

raufgegangen und seit diesem Schuljahr hab ich 17 einhalb Stunden. #01:31#

1202

I: Ok hm. Und welche Fächer unterrichtest du zurzeit? #1:38#

1203

B: Jetzt unterrichte ich Biologie, Werken und ich bin ein SPF Lehrer (unv.). #01:44#

1204

I: Hm, und weißt du das, dein Mentor oder deine Mentorin, unterrichtet der oder die die

1205

gleichen Fächer wie du? #01:55#

1206 B: Also unser Mentor ist jetzt nicht mehr an der Schule, aber wie er da war, hat er auch die
1207 Klassen unterrichtet. Und da waren wir gemeinsam in Biologie drinnen. Also wir waren
1208 gemeinsam. #02:02#

1209 I: Hm passt (.) super. Ja das war's eh schon mit diese allgemeinen kurzen Fragen. Ähm ja
1210 dann hätt ich gesagt, würden wir jetzt anfangen, wenn das passt für ich, mit dem eigentlichen
1211 Interview. Und ich hätt's mal so aufgebaut, dass wir uns als erster einmal die Anfangszeit
1212 von deiner Induktionsphase anschauen, wie das so war. Also die ersten Wochen, wie's dir da
1213 so gegangen ist. Und ja und dann anschauen, wie war das Mentoring zu der Zeit und dann
1214 noch die restliche Induktionsphase so ein bisschen anschauen (.), wie die dann so war für
1215 dich. Also ja, drum würd ich mal anfangen mit die ersten Wochen, also mit der Anfangszeit.
1216 Und wollt dich da mal fragen, wie hast du denn die Zeit so erlebt am Beginn von deiner
1217 Berufstätigkeit und wie ging's dir da in den ersten Wochen? #02:48#

1218 B: Ich war schon voll aufgeregt und hab mich gefreut, weil es war halt alles neu, ich war
1219 vorher nie in der Schule. Und gerade in (Name einer Stadt) haben wir sehr wenig Praxis
1220 gehabt. Und grundsätzlich hab ich mich aber schon voll gefreut drauf. Es war halt sehr
1221 herausfordernd, weil ich gleichzeitig mit dem Master angefangen hab und das halt eine ganz
1222 neue Uni war. Und da musst ja inskribieren auf der JKU und auf der PH und PHDL. Da
1223 ist viel zusammengekommen. Aber grundsätzlich hab ich mich voll gefreut. Und es war halt
1224 am Anfang schon schön, dass es nur zwölf Stunden waren. Das waren dann nur zwei Tage
1225 oder zweieinhalb, haben's mir das zusammengelegt gehabt. Und es war auch voll super, die
1226 Direktorin nimmt sehr viel Rücksicht darauf und hat auch gefragt, wie der Stundenplan
1227 ausschaut und hat mir halt dann die Tage so freigegeben, dass sich das mit der Uni
1228 ausgegangen ist. Voll und mit dem Mentor, bin ich am Anfang eigentlich auch gut
1229 zurechtgekommen, obwohl's jederzeit so war, dass ich immer jeden fragen hab können. Also
1230 auch, wenn das nicht mein Mentor war sind die Leute gleich hergekommen und nein:
1231 „Brauchst was, kann ich dir helfen?“ „Da steht das, da steht der Drucker“ „Da machst das so
1232 und so und so“. Also die waren sehr hilfsbereit. Voll. #03:55#

1233 I: Super ja ok. Ja du hast eh schon ein bisschen angedeutet, dass es zum Teil auch irgendwie
1234 herausfordernd war und, dass du auch aufgeregt warst. Was / könntest du noch irgendetwas
1235 sagen, was zum Beispiel für dich eine große Herausforderung war oder schwierig war am
1236 Anfang? #04:13#

1237 B: Ja es sind halt sehr viel Kinder mit Migrationshintergrund sagen wir das so. Und ich hab
1238 mich am Anfang schon schwer getan. Wie schaff ich das jetzt, dass eine ganze Klasse auf
1239 mich hört, wie setz ich mich da jetzt durch. Weil doch oft auch das Bild herrscht, als Frau
1240 hast generell mal weniger zum Sagen. Und dann bin ich auch jung gewesen und hab mir
1241 gedacht, ja ein Hauptfach hab ich auch nicht. Also ich seh's halt wirklich oft nur zweimal in
1242 der Woche die Kinder. Und da hab ich mir schon Sorgen gemacht teilweise, ja, also das mit
1243 der Autorität hab ich mir am Anfang / ja grad in der I-Klasse, die sowieso wieder schwieriger
1244 sind, hab ich mir schon schwer getan, so wie mach ich das jetzt und mir schon viel Gedanken
1245 darüber gemacht. Aber da war der Mentor dann ja doch relativ hilfreich. Genau (lacht).

1246 I: Und inwiefern war der Mentor dann hilfreich für dich? #05:03#

1247 B: Also es war halt schon jederzeit so, dass wir uns zusammensitzen haben können und dass
1248 wir dann Lösungen besprochen haben. Also er war nicht so: „Das kannst du machen, das
1249 kannst du machen, das kannst du machen.“, sondern er so: „Was glaubst du kannst du machen?“.
1250 Und dann haben wir halt gemeinsam so Sachen besprochen, wie ja wenn einer laut ist, dann
1251 schick ich ihn raus aus der Klasse, oder dann (.) bleibt er wirklich mal da nach der Schule.
1252 Dann muss ich halt die Eltern anrufen, die darüber informieren. Und also eigentlich alles was
1253 drumherum dazu gehört und das haben wir eigentlich alles sehr genau besprochen und ich
1254 hab ihn immer alles fragen können. Und auch wenn Situationen im Unterricht waren, weil er
1255 ja teilweise oft dabei war bei die Stunden: „Wie hätt ich das besser machen können? Oder
1256 wie war das, wie war das?“ Und das hat gut funktioniert. #05:41#

1257 I: Cool passt. Gibt's was vom Mentoring, was du dir besonders für die erste Zeit noch
1258 gewünscht hättest (.) oder hat das gepasst? #05:49#

1259 B: Nein also es hat eigentlich voll gepasst. Also er hat auch die Ausbildung dazu gehabt, weil
1260 es gibt ja glaub ich Lehrer, die also die ganze Ausbildung. Es gibt ja irgend so einen
1261 Crashkurs auch, dass du das machen kannst. Und also er hat das eigentlich schon relativ ernst
1262 genommen. Ich bin mit jedem Anliegen hab ich zu ihm kommen können. #06:11#

1263 I: Cool. Ja ähm und du hast dann auch noch gesagt, dass die anderen Kollegen waren auch
1264 recht unterstützend für dich, gibt's da / fällt dir da sonst noch etwas ein, was dir noch geholfen
1265 hat, besonders in der ersten Zeit? #06:27#

1266 B: Ja es war eh hauptsächlich, also, dass die Direktorin so viel Rücksicht genommen hat auf
1267 das und auch auf die Uni. Und, dass halt alle so wirklich hilfsbereit waren und auch einmal

1268 die (Name einer Kollegin) gesagt hat: „Nein und zu mir kannst auch kommen und die das
1269 fragen trauen, was du dich bei sonst keinem fragen traust und so, und welches Klo benutzen
1270 die Lehrer?“ (beide lachen). Lauter solche Sachen, dass du dir wahrscheinlich einfach nicht
1271 fragen traust. Genau aber nein das war’s eh eigentlich. #06:55#

1272 I: Hm passt. Ja dann wären wir eigentlich eh schon fertig so mit der ersten Zeit. Dann würd
1273 ich mir jetzt eben noch gern den restlichen Verlauf von deiner Induktionsphase mit dir
1274 anschauen. Ähm, wie hast du denn deine berufliche Entwicklung so empfunden in der
1275 Induktionsphase, also hast du dich dann schon im Laufe der Induktionsphase irgendwie
1276 sicherer und kompetenter gefühlt und, also inwieweit war das so? #07:20#

1277 B: Doch ich find schon, aber ich glaub, das war halt unabhängig von der Induktionsphase
1278 auch gekommen, weil ich mein je mehr und je öfter du was machst und je länger, desto
1279 sicherer wirst du automatisch wahrscheinlich. Und ja ich hab relativ bald auch mit den
1280 Kursen angefangen, damit ich halt schnell fertig werd damit. Weil da sind ja auch
1281 Pflichtsachen dabei bei der Induktionsphase. Und da muss ich ehrlich sagen, die haben mir
1282 nicht geholfen. Ich find die waren irrsinnig sinnlos. Es war noch dazu, das mehrere war halt
1283 alles online. Und ja, also aus dem hab ich halt leider gar nichts mitnehmen können, also das
1284 war sehr traurig (lacht). Weil’s trotzdem mehrere Stunden da investiert hast. Am mehreren
1285 war eigentlich schon der Mentor, der geholfen hat. Zu dem hab ich halt immer gehen können
1286 und eigentlich eh zu jedem anderen Lehrer auch. Ja und es hat sich auch mit der Uni auch
1287 schön eingependelt und von dem her hat das dann auch gepasst. Und auch, dass ich dann
1288 mehr Stunden gekriegt habe. Es hat alles voll gut gepasst. #08:21#

1289 I: Cool. Und sind dir dann auch irgendwelche Herausforderungen für dich in der
1290 Induktionsphase noch gekommen, die irgendwie besonders fordernd waren für dich? #08:29#

1291 B: Ja ich mein es sind so viele kleine Sachen zusammengekommen mit die PD Stunden, die
1292 du dann noch extra machen musst. Das musst du einplanen. Oder wenn / die Fördersachen
1293 oder so Sachen. Also ich hab ja noch nie Frühwarnungen oder, dass ich einen Förderplan
1294 schreiben muss, das hab ich noch nie gehört. Im Studium sagt dir das kein Mensch, was du
1295 da alles dranhängst oder so. Und wie du zu die Noten kommst. Ich mein das bleibt dir eh
1296 alles selber über, wie’s du das machst. Aber es ist trotzdem, dass du da mal einen Schlüssel
1297 zusammenstellst und so machst und was halt funktioniert. Vor allem es funktioniert nicht
1298 alles in jeder Klasse. Auf das musst du auch wieder aufpassen. Und ja, das war halt schon
1299 schwierig. Und eben auch, es hat schon ein, zwei Klassen gegeben, da hab ich mich gar nicht

1300 so durchsetzen können, die hab ich jetzt zum Glück nicht mehr (lacht). Das hat auch voll
1301 gepasst. Wenn du nämlich zur Direktorin gesagt hast: „ Ah ja gut, die Klassen muss ich nicht
1302 unbedingt wieder haben“, dann hast du sie auch nicht bekommen. Das war hm. Genau
1303 #09:28#

1304 I: Genau und bei die weiteren Sachen, die für dich eine Unterstützung waren, hat sich das
1305 irgendwie verändert oder waren das eh weiterhin einfach die Kollegen eine Unterstützung
1306 wahrscheinlich. Und du hast eh schon angedeutet, der Mentor auch. #09:47#

1307 B: Ja und eine Freundin, die schon ein bisschen länger unterrichtet hat, also zwei Jahre oder
1308 so. Die hab ich halt dann auch öfter gefragt: „Hey, wie machst du das mit den Noten, machst
1309 du das?“ „Wie machst du das mit die Elterngespräche?“. Und vor allem das ist ja das / du
1310 hast ja eine neue Versicherung dann und die Zusatzversicherung (lacht). Und da waren
1311 einfach so viele Fragen. Und da hab ich halt dann extern auch noch gefragt: „Wie machst du
1312 das?“ und „Wo hast du das her?“ „Bist du bei dem (unv.) Verein dabei?“ und „Bist du
1313 das?“ und so. Sie hat mir dann auch sehr gescheit weiter geholfen ja. #10:18#

1314 I: Passt, ja ähm gibt's von dir irgendetwas was du dir für die restliche Induktionsphase noch
1315 vom Mentoring gewünscht hättest oder hat das auch gepasst? (.) in der gesamten
1316 Induktionsphase jetzt von dir? #10:29#

1317 B: Ja zum Ende hin haben wir uns dann eigentlich immer weniger getroffen. Ich hätt schon
1318 mir gewünscht, dass er mal / also wir waren halt gemeinsam in der I-Klasse drinnen, wo er
1319 der I-Lehrer war und ich unterrichtet hab, dass er in einer anderen Klasse, hab ich auch
1320 Schwierigkeiten gehabt in der zweiten, dass er sich da mal reingesetzt hätte und geschaut
1321 hätte, ja was / woran liegt's oder sind das einzelne Schüler oder, was könnte ich anders
1322 machen. Aber für das war dann keine Zeit mehr. Und der ist dann nach die Sommerferien,
1323 am Anfang war er noch da, aber nach den Herbstferien ist der dann nicht mehr gekommen
1324 (lacht). Ja dann hab ich dann nach den Herbstferien keinen Mentor mehr gehabt, was jetzt
1325 aber nicht so schlimm war, weil ich hab theoretisch mit jedem Anliegen auch immer zu jedem
1326 gehen hab können. Und auch, wenn ich Schüler, also Problemschüler gehabt hab, hab ich
1327 auch immer zu Direktorin gehen können. Also ja von dem her (.) ja. Er hat dann ein bisschen
1328 Streitereien gehabt mit der Direktorin, wenn man das so sagen kann. Und dann hat er sich
1329 versetzen lassen. Was ich ein wenig arg gefunden hab, weil er kein Wort gesagt hat und er
1330 war einfach weg (lacht). Ja voll (lacht). #11:38#

1331 B: Alles klar (..) Ja ok. Und ja weil eben / wenn dein Mentor da am Ende dann schon weg
1332 war, wie war das wie er da war? Hat sich das sonst irgendwie verändert im Laufe der Zeit,
1333 so die Unterstützungsangebote von deinem Mentor, oder ist das eher relativ gleich geblieben
1334 während dem er da war? #11:58#

1335 B: Wenn ich mich treffen wollt, oder er hat mir dann auch seine Handynummer gegeben und
1336 ich hab ihm dann Sachen geschrieben, wenn ich Fragen hatte oder so. Also das hat schon /
1337 hat eigentlich immer ein voll offenes Ohr gehabt. #12:26#

1338 I: Cool ja passt. Dann hätt ich jetzt noch ähm noch eine Frage, so was bestärkt dich denn
1339 generell in deiner Berufswahl und was motiviert dich so weiterzumachen, auch wenn's ja
1340 doch manchmal recht herausfordernd ist der Beruf als Lehrerin? #12:41#

1341 B: Am mehreren gefällt mir das eigentlich, wenn Schüler herkommen und sagen, wenn sie
1342 sich wieder freuen, dass wir BU haben oder so Sachen. Und ich schau eigentlich / ich bemü
1343 mich schon, für das, dass es halt nur ein Nebenfach ist und dann schau ich halt auch, dass
1344 wir Hebammenunterricht kriegen oder hab Kontakt mit der Uni gemacht und sich ein Labor
1345 anschauen können und so. Und wenn die Schüler dann sagen: „Ja nein das freut uns voll,
1346 dass wir uns das anschauen“, und, dass sie sich halt auf BU freun und das freut mich dann
1347 am mehreren. Und wenn sie sich was mitnehmen, wenn wir dann Sachen wiederholen und
1348 ich das einfach nur nebenbei erzählt hab, weil ich ja nicht gewusst hab, dass sie sich das
1349 merken. Dass sie es halt einfach wiedergeben können, das freut mich dann eigentlich am
1350 mehreren. Voll ja genau (lacht). #13:22#

1351 I: Cool. Ja ähm wir haben eh schon ein bisschen jetzt über das Mentoring und über die
1352 Induktionsphase eben gesprochen. Jetzt wollt ich dich noch fragen ähm würdest du sagen es
1353 gibt irgendwie in Bezug auf die Umsetzung vom Mentoring oder vielleicht auch von der
1354 Induktionsphase generell irgendwie Probleme, oder / und was könnt dagegen unternommen
1355 werden? Also würdest du Verbesserungen vorschlagen von deiner Seite? #13:47#

1356 B: Ja ich find ehrlich gesagt, dass es einen Druck macht, dass du die 16 Einheiten, oder was
1357 da auch immer waren, innerhalb von dem Jahr machen musst. Weil wenn du wirklich / stell
1358 dir vor du hast die ganze Lehrverpflichtung oder du hast noch Kinder daheim, oder du
1359 studierst nebenbei. Dann macht das schon ein wenig einen Stress, dass du das alles
1360 zusammenbringst. Und was ich nicht gewusst hab, dass am Anfang der Induktionsphase, dass
1361 quasi dein Mentor den Bericht dann schreibt. Und wenn das nicht funktioniert (.), ich mein
1362 dann schaut er wer anderer drüber und beurteilt dich wer anderer nochmal, aber wenn das

1363 anscheinend absolut nicht passt, dann kannst du deinen Beruf nie wieder ausüben. Dann
1364 kannst du kein Lehrer mehr sein. Für das, dass du sechs Jahre studiert hast. Das war schon
1365 ein wenig ein Schock (lacht), dass, ja. Obwohl dann hat mein Mentor mich auch beruhigt
1366 und hat auch gesagt, er macht das keine Ahnung schon fast dreißig oder vierzig dreißig Jahre.
1367 Und er hat gesagt, dass ist ja noch nie passiert, dass, also einmal, aber das war nicht bei ihm,
1368 hat er das gehört, dass ja. Und er hat gesagt der hätt auch wirklich kein Lehrer werden sollen.
1369 Keine Ahnung, wie er das Studium geschafft hat (lacht). Aber das, ich weiß nicht, das
1370 schockiert einen dann schon kurz, weil dann kannst sechs Jahre umsonst studieren, wenn da
1371 das nicht passt. Also das war am Anfang auch ein wenig ein Schock, aber da hat er mich dann
1372 auch beruhigen können. Ja wie gesagt, die Seminare, die du machen hast müssen, also die
1373 Einheiten da (seufzen), die hab ich komplett sinnlos gefunden. Und ich mir gedacht / am
1374 Anfang hört sich das voll gut an: Konfliktmanagement oder Elternarbeit oder so Sachen.
1375 Aber es war absolut / ich hab nichts mit raus genommen. Also gar nichts. Und das find ich
1376 halt schon gescheit schade. Vielleicht wär's wieder anders gewesen, wenn's mehr in Präsenz
1377 gewesen wär und, weil das online war. Aber der hat halt drei Stunden irgendetwas gelabert
1378 und (.) keine Ahnung. Mir hätt vielleicht mehr geholfen, wenn's praktisch ausprobiert hätten
1379 quasi irgendwelche, weiß nicht, Gespräche improvisiert hätten oder irgendwelche solche
1380 Sachen gemacht hätten. Oder auch beim Konfliktmanagement, ja was / genau irgendwie,
1381 weiß ich nicht, eine Schritt für Schritt- Anleitung, was könntest machen, zuerst das, das und
1382 dann das, solche Sachen hätten mir wahrscheinlich mehr geholfen. Das hat mir gar nichts
1383 gebracht. Ja das der Mentor zugeteilt wird das find ich eigentlich schon gescheit hilfreich,
1384 obwohl ich auch gehört hab, dass das anscheinend auch sein kann, dass das ein Mentor von
1385 einer anderen Schule ist, was wieder keinen Sinn nicht macht. Dass das auch passieren kann.
1386 Ja. (..) Ja grundsätzlich ich weiß nicht, ob man's braucht hätt oder nicht. Ja weil du
1387 entwickelst dich glaub ich so und so in deiner Lehrertätigkeit. Es ist halt schön, dass dir einer,
1388 der wirklich fix für dich zugeteilt worden ist. Aber das ist wahrscheinlich jetzt auch nicht
1389 immer der Fall, dass dich der so (unv.). Also ja #16:33#

1390 I: Passt. Du bist kurz ein bisschen gesteckt. Aber ich glaub ich hab's eh gehört. Also (.) das
1391 letzte war so / über, dass du halt dein Mentor dich eh unterstützt, aber dass da halt vielleicht
1392 nicht bei jedem der Fall ist oder? Das glaub ich war das letzte? #16:53#

1393 B: Ja voll. #16:55#

1394 I: Genau ok, dann hab ich eh nichts verpasst (lacht). Ok. Ja dann wären wir eigentlich am
1395 Ende angelangt. Dankeschön für deine Zeit. Ähm gibts von deiner Seite noch irgendetwas
1396 was du ansprechen gern würdest oder ja. #17:12#

1397 B: Ja die Kurse hab ich sinnlos gefunden, aber das hab ich glaub ich eh oft genug gesagt
1398 (lacht). Also da hätt ich mir halt mehr erwartet, für das, dass es Pflicht ist und, dass du soviel
1399 Zeit investieren musst. Also abgesehen eh vom Unterrichtsvorbereiten, was ich halt am
1400 Anfang schon ein ein irrsinniger Aufwand ist, weil das bist ja auch nicht gewöhnt. Und dann
1401 hab ich im ersten Schuljahr erste bis dritte alle Klassen gehabt. Und dann hab ich halt in jeder
1402 Schulstufe halt unterschiedlich vorbereiten müssen. Ja dann kommt das noch dazu, dann hätt
1403 ich mir von dem mehr erwartet. Aber ja ich glaub das ist Bürokratie, das muss gemacht
1404 werden und bringen tut's gar nichts. Ja (lacht). (..) Vielleicht ändert's sich da noch ein
1405 bisschen was. Mal schauen (lacht) #18:05#

1406 I: (lacht) Voll. (...) Nein passt dann, wenn's von deiner Seite nichts mehr gibt, dann würd ich
1407 die Aufnahme jetzt auf jeden Fall mal beenden. #18:15#

1408 B: (Kopf schütteln) #18:16#

1409 I: Passt. #18:19#

Interview 6

- 1410
- 1411 Interviewerin: Hanna Pammer
- 1412 Datum: 28.02.2022
- 1413 Uhrzeit: 15:00
- 1414 I: So passt ok. Also mal die erste Frage, befindest du dich gerade in der Induktionsphase oder
1415 hast du die bereits abgeschlossen? #0:08#
- 1416 B: Hab's bereits abgeschlossen. #0:11#
- 1417 I: Hm. Und welches Lehramtsstudium hast du absolviert? #0:14#
- 1418 B: Ich hab an der Universität (Name einer Stadt) Mathematik und Haushaltsökonomie und
1419 Ernährung auf Lehramt studiert. #0:22#
- 1420 I: Und hast du neben deiner Induktionsphase studiert? #0:24#
- 1421 B: Ja ja. #0:27#
- 1422 I: Und seit wann, also wann hast du die Induktionsphase abgeschlossen (.) circa? #0:31#
- 1423 B: Ähm da muss ich jetzt schnell überlegen. Das war im Sommersemester 2000 ähm 2020
1424 wars #0:41#
- 1425 I: Hm alles klar. Ähm (.) genau und an welcher Schulform hast du unterrichtet als du in der
1426 Induktionsphase warst? #0:48#
- 1427 B: An einer Neuen Mittelschule. #0:50#
- 1428 I: Hm. Und du hast nur an einer Schule unterrichtet, nicht an mehreren? #0:53#
- 1429 B: Ja nur an einer. #0:55#
- 1430 I: Hm (.) und wie viele Stunden hast du da unterrichtet in der Induktionsphase? #01:01#
- 1431 B: Ähm das waren 18 Stunden. #01:05#
- 1432 I: Genau und deine Unterrichtsfächer hast du mir eh schon gesagt, aber welche hast du dann
1433 in der Induktionsphase unterrichtet, welche Fächer? #01:13#
- 1434 B: Ähm muss ich schnell überlegen. Also Mathematik auf jeden Fall. Ähm Physik (.) und
1435 ein Teil von den Stunden hab ich als Sonderpädagogin eingeteilt, also ich war in einer I-
1436 Klasse (.) und in der hab ich halt unterstützend gemacht genau. Also das zweite Fach, was
1437 ich nicht unterrichtet hab unterrichte ich auch bis heute nicht (unv.) #01:42#

1438 I: Und deine Mentorin oder dein Mentor, weißt du das noch, ähm hat der die gleichen Fächer
1439 unterrichtet wie du? #01:49#

1440 B: Nein, also sie war eh an unserer Schule, also sie ist auch nach wie vor noch bei uns (.) an
1441 der Schule. Sie hat Englisch Geografie und Sport. Also (.) kein einziges Fach gleich. #02:02#

1442 I: Hm alles klar. Gut passt, das war's dann eh schon mal zu diese kurzen allgemeinen Fragen.
1443 Dann würd ich jetzt dann mit dem eigentlichen Interview mit dir starten. Also grundsätzlich
1444 hab ich's so aufgebaut, dass wir uns zuerst vielleicht mal die Anfangszeit wirklich anschauen,
1445 also dein Berufsstart, so die ersten Wochen in deiner Induktionsphase und wie's dir da so
1446 gegangen ist. Und dann würd ich mir noch den Rest mit dir anschauen von deiner
1447 Induktionsphase, wie das so war. Und dann eben mal beginnen mit, wie ist es dir eben
1448 gegangen und wie war dann später das Mentoring auch (.), ob das für dich dann auch eine
1449 Unterstützung war. Also generell mal jetzt eben zur Anfangszeit, wie ist es dir denn in der
1450 ersten Zeit gegangen, wie hast du denn die Zeit erlebt? #02:44#

1451 B: Ja ich muss ehrlich sagen ich war auch total überfordert, weil also natürlich Berufseinstieg
1452 und dann noch die Induktionsphase zusätzlich, was ja auch trotzdem (.) aufwendig ist. Also
1453 es sind ja dann auch Veranstaltungen an der Uni. Und dann auch immer die regelmäßigen
1454 Treffen mit dem Mentor und besprechen, wie gehen wir weiter vor, welche Schwierigkeiten
1455 sind. Also ich hab's am Anfang eher ähm als stressig empfunden und als Überforderung. Ja
1456 also das war so die ersten Gedanken. #03:17#

1457 I: Hm ja. Also wenn du sagst es war recht fordernd oder auch überfordernd. Was waren denn
1458 so die / was könntest du denn für große Herausforderungen am Berufsbeginn von dir ähm
1459 benennen? #03:27#

1460 B: Generelle Herausforderungen? #03:31#

1461 I: Ja genau, was war zum Beispiel so herausfordernd? #03:33#

1462 B: Ja herausfordernd, ich hab mir immer gedacht: „Ok es ist nur der Unterricht, der zum
1463 machen ist.“. Aber gerade am Beginn hat man mit sich als Lehrperson als eigene Rolle ähm
1464 mehr zu kämpfen. Man schaut dann: „Wie steh ich in der Klasse?“ „Wie (unv.) mit den
1465 Kindern“. Also das ist nicht nur der Unterricht inhaltlich, sondern auch ähm, dass man sich
1466 selber als Person in die Rolle eingewöhnt. Also das war das Schwierigste. Dann sozusagen
1467 der dritte Aspekt ähm, wie geh ich mit dem Kollegium um. Das waren so die drei Dinge.
1468 Ähm zum einen der Unterricht selber muss natürlich fachlich gut aufbereitet werden, die

1469 Vorbereitungen müssen passen. Dann, wie finde ich mich in die Rolle ein. Und wie ist mein
1470 Platz im Kollegium. Also das waren so die drei Hauptaspekte, die ich eigentlich nicht am
1471 Schirm gehabt hab. Also mir war irgendwie nur der Aspekt der Unterrichtsvorbereitung und
1472 Unterricht halten, eh klar, aber, dass ich mich selber da als Rolle ja, dass ich das mir aneigne
1473 und dass ich mich da einfinde, das war irgendwie / das war mir nicht bewusst. #04:41#

1474 I: Hm (..) ok. Und inwiefern war für dich das Mentoring da eine Unterstützung bei den
1475 Herausforderungen? #04:50#

1476 B: Ja also das war eine große Unterstützung. Ich hab eine ganze eine nette Betreuerin gehabt,
1477 also ich hab jederzeit zu ihr kommen können. Natürlich ähm ich kenn's von anderen, die
1478 haben den Mentor nicht an derselben Schule, das war natürlich auch ein großer Vorteil. Sie
1479 war da sehr entgegenkommend und wirklich bei jedem kleinen und sie hat dir schon sehr
1480 reflektierte Tipps mitgeben, also es war schon begleitend und ja man hat gewusst, man hat
1481 immer jemanden, den man fragen kann. Da kann die Frage noch so blöd sein unter
1482 Führungszeichen, aber man kann immer zu jemanden kommen, der immer da ist, also das
1483 war schon, war ich schon sehr dankbar dafür ja. Also es war dann auch eigentlich egal, dass
1484 es nicht die gleichen Fächer sind, sondern, wie gesagt, das Drumherum war eher so die
1485 Herausforderung. Wie rennt der Alltag ab, wie geh ich mit Kindern um, wenn's streiten oder
1486 sonstige Sachen. Also das war schon eine irrsinnige Unterstützung. #05:54#

1487 I: Hm super. Und hättest du noch irgendetwas besonders für die Anfangszeit jetzt in deinem
1488 Beruf, hättest du dir irgendetwas gewünscht noch vom Mentoring? #06:03#

1489 B: Ähm vom Mentoring selber eigentlich nicht. Also es war alles sehr gut strukturiert. Man
1490 hat sich immer wieder treffen müssen, Termine vereinbaren und auch Aspekte vereinbaren,
1491 auf die man in den nächsten Stunden mehr achtet. Also eigentlich war das sehr genau
1492 durchgeplant und das war auch das, was ich am Anfang auch als Überforderung empfunden
1493 hab. Also es war wirklich, ich hab dann die Beurteilungskatalog gesehen und was da alles
1494 drinnensteht und das war eigentlich sehr gut geplant und ich hab mich eigentlich ganz gut
1495 aufgehoben gefühlt. #06:39#

1496 I: Hm (..) ok super. Und abseits vom Mentoring, was hat dir noch geholfen in der
1497 Anfangszeit? Was war noch eine Unterstützung #06:51#

1498 B: Ähm hm ähm auf jeden Fall die Kollegen. Also ganz ganz viel gefragt (lacht). Also es hat
1499 keinen Tag gegeben, wo ich nichts gefragt hab. Auf jeden Fall die Kollegen. Ähm ja auch

1500 mit Studienkollegen, die natürlich an andere Schulen unterrichten, der Austausch, also das
1501 war für mich ganz ganz wichtig: „Wie würdest du das machen? Du hast ja trotzdem schon
1502 mehr Erfahrung.“. Also hauptsächlich ähm Austausch mit Kollegen oder halt ja auch andere
1503 Lehrer an anderen Schulen. Das war eigentlich so (.) ja das Wichtigste am Anfang ja (..) Ja
1504 und es sind auch von meiner Familie ähm viele, die im Lehrberuf arbeiten (unv.), wo ich was
1505 ansprechen kann. #07:39#

1506 I: Super (.). Passt ja dann hätten wir uns eh schon mal / haben wir uns eh schon ausgetauscht
1507 bisschen über die Anfangszeit. Dann würd ich jetzt einfach den Rest von deiner
1508 Induktionsphase noch genauer mit dir besprechen. Und ja wollt dich mal fragen ähm, wann
1509 du so zurückdenkst an deine Induktionsphase im Vergleich zu Anfangszeit, inwieweit hast
1510 du dich denn da im Laufe der Induktionsphase dann schon sicherer irgendwie gefühlt und
1511 kompetenter, also hast du da eine Entwicklung an dir selber gesehen? #08:11#

1512 B: Ja auf jeden Fall. Da hab ich auch ein ganz bekanntes ähm (.) Seminar im Kopf, das war
1513 das angewandte Schulrecht. Ich weiß aber nicht mehr, wer das gehalten hat, ich weiß nur, das
1514 war eine Schulleiterin und die war total super. Also die hat motiviert und hat uns Kraft
1515 gegeben und hat gesagt: „Lasst’s euch nicht unterkriegen“. Und das und das und das dürfts,
1516 das dürfen die Eltern. Also es war hauptsächlich eine große Herausforderung auch die
1517 Elterngespräche, wenn ich jetzt nachdenk auf die Frage vorher. Also Elterngespräche führen
1518 war auch ein großes Problem für mich am Anfang. Durch das Seminar, das angewandte
1519 Schulrecht, also das war ein Wahnsinn. Da bin ich rausgegangen und hab gewusst ähm ich
1520 kann das schaffen und ja das hat mich gescheit geholfen. Das war ja das war genau zum
1521 richtigen Zeitpunkt auch. Das war genau ein paar Wochen nach einem Erlebnis, das halt nicht
1522 so toll war. Und das hat mich dann richtig bestärkt ja auf jeden Fall. Und auch die
1523 Fachdidaktik ähm (.) Seminare, die waren auch super. Also ich hab dann einen Teil online
1524 gehabt (.) ähm aber ja auf jeden Fall, die waren sehr unterstützend. Gerade in Mathematik
1525 haben wir ähm online Seiten präsentiert kriegt, wo man halt auch arbeiten haben können.
1526 Also es war schon auf jeden Fall eine Steigerung. Also ohne die Seminare würd ich jetzt fast
1527 behaupten, hätt ich das wahrscheinlich gar nicht gehabt. Ich mein man tauscht sich halt dann
1528 auch eben aus auch mit junge Kollegen, die alle in der gleichen Situation sind. Und natürlich
1529 die online-Seminar waren dann nicht so motivierend wie in Präsenz, aber die in Präsenz
1530 waren schon (.) recht spannend und ja (unv.). #09:54#

- 1531 B: Ok. Und welche Aufgaben und Anforderungen hat es noch so in der Induktionsphase für
1532 dich gegeben, die irgendwie fordernd oder schwierig waren für dich? #10:07#
- 1533 B: Ähm es hat dann einen Punkt gegeben ähm (.), was also eigentlich, also ob man irgendwie
1534 Probleme hat mit einer Schulkasse oder generell. Und man hat sich dann gemeinsam dann
1535 mit dem Mentor eben überlegen sollen, wie kann ich das Problem angehen oder, was kann
1536 ich tun, dass mir besser geht in der Situation. Und das war (.) für mich schwierig, weil ich (.)
1537 eben den Zwiespalt gehabt hab, ich muss mich selber mal einfinden, und wie mach ich das
1538 dann, also ich war halt vom pädagogischen her, war's schwierig, da eine Lösung zu finden.
1539 Und da war eben der Mentor wieder sehr unterstützend. #10:53#
- 1540 I: Hm inwiefern war er dir da eine Unterstützung? #10:55#
- 1541 B: Ja sie hat einfach viel Erfahrung gehabt. Sie hat gesagt: „Probier mal das aus oder probier
1542 mal das aus.“ Und wir haben's dann wirklich so gemacht, ähm sie ist dann mitgegangen in
1543 die Stunden, weil ich gesagt hab: „Ma mit der Klasse komm ich nicht zusammen. (.) Weiß
1544 ich nicht, soll ich irgendetwas anders machen?“. Ja und dann hab ich, glaub ich, zwei oder
1545 drei Stunden immer andere Varianten probiert und sie war immer dabei und hat sich das
1546 angeschaut und hat mir halt dann berichtet, was wirkt besser auf die Kinder oder was hat
1547 besser funktioniert. #11:23#
- 1548 I: Hm (.) ok alles klar. Ähm hättest du dir irgendetwas, wenn du jetzt Nachhinein auf deine
1549 Induktionsphase so zurückblickst, was noch gewünscht vom Mentoring insgesamt, oder hat
1550 das gepasst für dich? #11:36#
- 1551 B: Nein es hat gut, es hat gut gepasst. Ja #11:46#
- 1552 I: Hm (.) und wie haben sich so der Austausch mit deinem, also mit deiner Mentorin, ähm
1553 beziehungsweise die Unterstützungsformen, die du so erhalten hast von ihr, haben sich die
1554 entwickelt im Laufe der Induktionsphase? #12:00#
- 1555 B: Ja also ich hab dann schon auch noch konkrete Literaturhinweise bekommen von ihr, was
1556 eben Bücher empfehlen kann, die halt gut sind. Ähm (.) ja und ansonsten (.) ja ja. #12:18#
- 1557 I: Aber so über die Zeit war's circa gleich von der Intensität, oder hast du Anfang zum
1558 Beispiel eher mehr Unterstützung von ihr gekriegt? #12:27#
- 1559 B: Ja also wir haben uns am Anfang natürlich öfter getroffen genau. Dann eben wie das
1560 Problem halt aufgetreten ist, dass ich mit der Klasse eben nicht so gut kann, ist das natürlich
1561 auch intensiver geworden. Also es hat schon / je nach Bedarf würd ich sagen. Also immer,

1562 wie's halt mir gegangen ist, wenn ich gesagt hab, ok ich brauch mehr, oder weniger, oder ja.
1563 #12:45#

1564 I: Alles klar (.) gut super danke (lacht). Ähm ja abgesehen vom Mentoring eben, was war dir
1565 sonst noch eine Unterstützung im Rest von deiner Induktionsphase. Ich mein du hast eh schon
1566 die Kolleginnen genannt, war das wahrscheinlich weiterhin dann auch eine Unterstützung
1567 für dich? #13:03#

1568 B: Ja nach wie vor, als ganz viel Kollegen und auch Bekanntenaustausch. Das ist (.) für mich
1569 fast das Wichtigste natürlich. Ähm sicher bemüht man sich dann selber auch, dass man halt
1570 einfach mal googelt oder Literatur sucht. Aber ja, ich weiß nicht, ich tu mir irgendwie
1571 leichter, wenn ich mit erfahrenen Pädagogen sprich und die mir dann Tipps geben. Weil ich
1572 mir denk, die haben schon so viel Erfahrung und da kann ich am meisten profitieren. Oder
1573 ich geh dann auch einmal mit einer erfahrenen Lehrkraft in den Unterricht mit und frag: „Ma
1574 darf ich bei dir mal zuschauen? Wie machst du das?“. Also das ist auch, also Hospitationen
1575 bei erfahrenen Lehrkräften ist auch ja. #13:45#

1576 I: Sehr schön hm. Ja gut dann hätt ich noch eine Frage ähm eine positive Frage. Was bestärkt
1577 dich denn so in deiner Berufswahl und beziehungsweise was motiviert dich weiter zu machen
1578 auch wenn's oft schwierig ist und herausfordernd ist? #14:00#

1579 B: Ähm ja ist eine gute Frage. Ähm(.) ja es sind irgendwie dann so die kleinen Momente von
1580 die Schüler einfach. Wenn man dann sieht, wie's miteinander umgehen oder, dann kriegst zu
1581 Weihnachten vielleicht eine kleine Kerze oder ja so kleine Gesten, die sind einfach irrsinnig
1582 (.), ja die geben dir einfach so viel Kraft. Da kann der Tag noch so ähm unangenehm gewesen
1583 sein, oder (.) stressig. Aber dann (.) am Ende des Tages, wenn dann alle zu dir herkommen
1584 und sich verabschieden, oder ja. Das sind so die Momente, wo die Kinder einfach immer
1585 relativ viel geben. Natürlich dann auch, wenn dann einmal Eltern Feedback geben ähm, sie
1586 sind so froh, dass das Kind so gut aufgehoben ist. Also auch das Feedback von Eltern auf
1587 jeden Fall. Auch vom Schulleiter, wenn da irgendwie ähm was zurückkommt, der halt
1588 wirklich sieht, ok man ist innovativ. Ja das sind so die Dinge, die mich motivieren. #15:07#

1589 I: Hm (..) gut (.) passt danke. Ja nachdem wir uns jetzt eh schon ausführlich über deine
1590 Erfahrungen und so unterhalten haben, wollt ich jetzt normal fragen, ob du findest, dass es
1591 in der Induktionsphase und besonders beim Mentoring irgendwelche / gibts da irgendwelche
1592 Probleme deiner Ansicht nach oder hättest du Verbesserungsvorschläge dafür, (.) nachdem
1593 du die jetzt absolviert hast? #15:31#

- 1594 B: Ähm ja Verbesserungsvorschläge, ich muss auch dazusagen, ich hab von keinem ähm (.),
1595 ich will jetzt nicht sagen Bescheid, aber bei mir ist das immer noch nicht ähm von der
1596 Bildungsdirektion abgeschlossen, weil die eben gerade total überfordert sind. Ähm hab jetzt
1597 schon ein paar Mal angerufen. Also (lacht) das wäre ein Verbesserungsvorschlag, dass das
1598 vielleicht ähm, dass das schneller so zum Abschluss kommt, weil ich hab alles erledigt, was
1599 ich tun kann, also dass da dann ja. Ich schätz einmal aufgrund der also der derzeitigen
1600 Situation ist es ein bisschen schwierig. Ähm (.) die Frage war nochmal? #16:09#
- 1601 I: Ja also ob du findest es gibt Probleme in der Induktionsphase und besonders beim
1602 Mentoring und oder, ob dir Verbesserungsvorschläge einfallen würden? #16:18#
- 1603 B: Ja also ich weiß von meiner Mentorin, die hat dann auch an anderen Schulen ähm
1604 Studenten oder halt Junglehrer betreut. Also natürlich nicht am selben Standort ist natürlich
1605 schon ähm besser, wenn das mehr an der selben Schule ist. Das ist sicher auch noch (..) ja.
1606 Und ansonsten (.) fällt mir jetzt nichts ein. Nein. #16:48#
- 1607 I: Passt. Ja dann gibt's von deiner Seite noch irgendwas, was du ansprechen würdest gern?
1608 #16:53#
- 1609 B: Nein glaub nicht (lacht).
- 1610 I: Passt ok (.) gut. Dann wären wir am Ende eigentlich. Danke danke für die Zeit. Dann beend
1611 ich jetzt mal die Aufnahme. #17:11#

Interview 7

1612

1613

Interviewerin: Hanna Pammer

1614

Datum: 05.03.20222

1615

Uhrzeit: 18:00

1616 I: Ähm so die erste Frage wär mal eben so eine allgemeine Frage: Befindest du dich gerade
1617 in der Induktionsphase oder hast du die bereits abgeschlossen? #0:05#

1618 B: Nein ich befinde mich nicht in der Induktionsphase, die hab ich vorheriges Jahr gemacht.
1619 Allerdings habe ich meine Abschlussunterlagen noch nicht erhalten. Ähm da die Unterlagen
1620 in der Bildungsdirektion verloren gegangen sind. Das heißt wir sind gerade dabei, meine
1621 ehemalige Mentorin und ich, die Dokumente neu auszufüllen. #0:31#

1622 I: Aha (.) ok. (.) ähm und welches Lehramtsstudium hast du studiert? #0:33#

1623 B: Ich hab das Lehramtsstudium für die Sekundarstufe eins und zwei für die Fächer (zwei
1624 Fächerbezeichnungen). #0:42#

1625 I: Hm und hast du, als du in der Induktionsphase warst, studiert nebenbei? #0:46#

1626 B: Ja ich hab nebenbei studiert. Allerdings hatt ich keine Kurse mehr zu machen, sondern
1627 nur die Masterarbeit. Nur unter Anführungszeichen (lacht). #0:55#

1628 I: (lacht) Ok und als du in der Induktionsphase warst, an welcher Schule hast du da
1629 unterrichtet, also an welcher Schulform? #1:03#

1630 B: Hm ich hab die Induktionsphase in einer allgemeinbildenden höheren Schule gemacht,
1631 also AHS. Ähm für die Sekundarstufe eins #1:13#

1632 I: Hm und du hast nur an einer Schule unterrichtet oder an mehreren? #1:18#

1633 B: Ja nur an einer. #1:18#

1634 I: Hm und wie viele Stunden hast du in der Induktionsphase unterrichtet? #1:21#

1635 B: Das waren insgesamt 16 Stunden, wobei es sechs (Fachbezeichnung)stunden waren und
1636 zehn Stunden für die betreute Lernzeit am Nachmittag. #1:33#

1637 I: Hm ok. Ähm (.), genau das haben wir eh schon gehabt, ah ja, unterrichtet dein Mentor oder
1638 deine Mentorin, also hat die die gleichen Fächer wie du, unterrichtet, weißt du das noch?
1639 #1:43#

1640 I: Ja meine Mentorin ist von meiner Schule, wo ich jetzt auch noch bin, und die
1641 Induktionsphase gemacht hab. Und hat auch (Fachbezeichnung) als Fach. #1:54#

1642 B: Ok passt. Super dann das war's jetzt eh schon mit den allgemeinen Fragen. Ja also wie ich
1643 eh schon gesagt hab, ich hab das so chronologisch bisschen aufgebaut, dass wir uns als erster
1644 einmal die erste Zeit von deiner Induktionsphase nochmal anschauen, also wenn du dich da
1645 nochmal zurückerinnerst. Ähm, wie hast du denn die Zeit so erlebt beziehungsweise wie ist
1646 es dir denn in den ersten Wochen im Beruf so gegangen? #2:14#

1647 B: Die erste Woche war recht angenehm, weil ich musste überhaupt noch nicht unterrichten.
1648 Einfach nur mal das Schulgebäude anschauen und wie's so läuft in der Schule. Und meine
1649 Mentorin hat mir einige (.) wichtige organisatorische Dinge gezeigt und auch (..) bei
1650 Unterrichtsplanung geholfen und so weiter und so fort. In der zweiten Woche ging's dann
1651 voll los. Das war recht stressig. (.) Aber Gott sei Dank waren viele Leute da, Kollegen
1652 Kolleginnen, die sehr hilfsbereit waren. #02:50#

1653 I: Hm und wann du sagst, da ist es schon dann stressiger geworden in der zweiten Woche,
1654 was war da besonders herausfordernd zum Beispiel für dich? #02:56#

1655 B: Was war besonders herausfordernd? (..) Was gut ging war, wenn ich eine Stunde
1656 unterrichten musste und dann Pause hatte eine Stunde wieder. Herausfordernd war zwei
1657 Stunden hintereinander zu unterrichten, weil's viel anstrengender ist als man glaubt. Man ist
1658 viel müder als man denkt. (.) Und generell die ganzen Eindrücke, der Lärmpegel, das nimmt
1659 einen alles ein bisschen mit. #03:27#

1660 I: Ja (.) hm und wenn du das so sagst, dass das halt alles einfach auch anstrengend ist und so.
1661 Inwiefern war denn da das Mentoring dann eine Unterstützung für dich? #03:36#

1662 B: Das Mentoring war wirklich eine große Unterstützung. Ich konnt zu meiner Mentorin
1663 immer gehen, wenn ich was brauchte. Und vor allem war das Gute, dass sie die gleichen
1664 Fächer hatte und wenn ich nicht wusste: „Ok, wie sie (Unterrichtsthema) zum Beispiel
1665 unterrichtet.“ Das Thema (Name des Unterrichtsthemas), konnte sie mir eben weiterhelfen,
1666 Tipps und Tricks zeigen und geben. #04:01#

1667 I: Hm (.) und du hast eh schon angedeutet ähm, dass du von deinen Kolleginnen auch, dass
1668 die recht hilfsbereit waren und unterstützend waren. Ähm war abseits von dem noch
1669 irgendetwas eine Unterstützung für dich? #04:12#

1670 B: Muss ich kurz überlegen. (...) Ja also eine große Unterstützung war natürlich auch unser
1671 Direktor, der sehr nett ist und immer, wenn man wo nicht weiterweiß für alle Fragen offen
1672 steht. Und auch der Administrator, bei dem ich in den ersten drei Wochen täglich dreimal

1673 dort war (beide lachen) und so geht's auch den neuen Kollegen und Kolleginnen, die in der
1674 Induktionsphase sind. Also, dass man da wirklich gemerkt hat, dass man jeden Tag paar Mal
1675 in die Administration geht, um was nachzufragen. #04:48#

1676 I: Ok (.) hm. Und vom Mentoring, besonders in der Anfangszeit von deinem Beruf, hättest
1677 du da noch irgendetwas gewünscht oder hat dir da irgendetwas gefehlt von deinem Mentor
1678 oder deiner Mentorin? #05:08#

1679 B: Hm (nachdenklich) nein da hat mir eigentlich nichts gefehlt. Was praktisch war ist, dass
1680 sie, also meine Mentorin, dass sie auch an der Uni lehrt in (Fachbezeichnung) als
1681 Didaktikerin für die Fachdidaktik Kurse. Und das heißt, sie konnte mir wirklich gute Tipps
1682 geben. #05:26#

1683 I: Hm passt. Gut ja dann sind wir eh schon mal fertig mit der ersten Zeit so. Und jetzt würd
1684 ich mir halt dann noch die restliche Zeit von deiner Induktionsphase mit dir ein bisschen
1685 genauer gern anschauen. Und wollte mal fragen, ähm, inwieweit hast du dich dann im Laufe
1686 der Induktionsphase schon irgendwie sicherer und kompetenter gefühlt beziehungsweise wie
1687 würdest du deine berufliche Entwicklung so einschätzen in der Zeit? #05:51#

1688 B: Hm ok. (..) Wie ich mich weiterentwickelt hab, kann ich gar nicht so genau sagen, weil es
1689 kam dann nämlich der Lockdown, wo wir online unterrichtet haben. Das heißt das war dann
1690 manchmal so eine ganz andere Art zu unterrichten. So richtig weiterentwickelt, hab ich das
1691 Gefühl, (.) hab ich mich erst heuer im Laufe dieses Jahres. (.) Weil da eben keine Lockdowns
1692 waren und (.) ich einfach erst üben konnte in Präsenz zu unterrichten (lacht). Und seit zwei
1693 Monaten ungefähr fühl ich mich wirklich sicher und auch bei den Schülern Schülerinnen
1694 angenommen. (..) Also die merken das dann auch, hab ich das Gefühl, wenn man sich selbst
1695 sicherer fühlt, dass sie / also das kommt quasi so zurück dann wieder. #06:42#

1696 I: Hm (.) Gut ähm und was waren so weitere Herausforderungen oder irgendwelche
1697 beruflichen Aufgaben, die dich in der Induktionsphase (.) sonst noch recht gefordert haben?
1698 #06:55#

1699 B: Eine große Herausforderungen waren auf jeden Fall die plus zwei Stunden, die man ja in
1700 der Induktionsphase absolvieren muss. Das war bei mir (.) so, dass da die Pandemie ja gerade
1701 aufkam für die ganze Schule die Antigentests herrichten musste. Das heißt für jede Klasse.
1702 Wir haben insgesamt ungefähr 700 Schüler und Schülerinnen und musste zwei bis dreimal
1703 in der Woche, eine Zeit lang wurde zweimal Antigen getestet, eine Zeit lang dreimal, ähm

- 1704 eben zwei bis dreimal diese Boxen herrichten und abzählen. Das heißt ich bin auf plus acht
1705 bis plus zehn Stunden zusätzlich gekommen ohne Bezahlung. Und nebenbei musst ich eben
1706 dann noch die Masterarbeit schreiben. Und das war eine große Herausforderung. #07:50#
- 1707 I: Ja (.) alles klar. Ja und inwiefern war das Mentoring da vielleicht eine Unterstützung für
1708 dich (.) in der restlichen Induktionsphase? #07:54#
- 1709 B: Also es war so, dass meine Mentorin das dann mitbekommen hat, dass ich so viele Stunden
1710 machen muss. Hat dann mit dem Direktor Gott sei Dank gesprochen. (.) Ja zuerst war er nicht
1711 begeistert, weil er gemeint hat, ich hätt selbst hingehen sollen. Aber natürlich im ersten
1712 Dienstjahr, wer traut sich dann gleich so hingehen und sagen, (.) dass man zu viel arbeitet
1713 (lacht), wirkt man ja dann auch irgendwie faul. Ja und es wurde dann weniger. Allerdings
1714 war das erst Ende Mai. #08:29#
- 1715 I: Ok (..) hm. Und hättest du dir noch generell, wenn du jetzt auf deine ganze Induktionsphase
1716 zurückblickst, hättest du dir irgendetwas vom Mentoring gewünscht? #08:42#
- 1717 B: Nein eigentlich nicht. Das hat die Mentorin alles super gemacht, find ich. #08:47#
- 1718 I: Hm was zum Beispiel hat dir besonders gut gefallen vom Mentoring oder besonders gut
1719 geholfen? #08:52#
- 1720 B: Besonders gut, dass sie nicht nur eine fachdidaktische Unterstützung war oder fachliche
1721 Unterstützung und organisatorische Unterstützung (lacht). Sondern auch für die Psyche
1722 manchmal immer ein offenes Ohr hatte. Zum Beispiel im Lockdown hab ich auch zwei Mails
1723 von Eltern bekommen, die sehr seltsam waren, da hab ich's gleich angerufen, dann haben
1724 wir eine halbe Stunde telefoniert und sie hat mich halt beruhigt, dass sie schon ganz oft solche
1725 Mails bekommen hat und so und, dass ich mir nichts denken soll. Und ja. Also das war
1726 überhaupt das Allerwichtigste für mich (lacht). #09:26#
- 1727 I: Hm sehr gut. Ja ähm, hat sich der Austausch mit deiner Mentorin im Laufe der
1728 Induktionsphase irgendwie verändert oder entwickelt? #09:37#
- 1729 B: Ähm ja es gab oder es gibt eine Veränderung. (..). Es wurde immer freundschaftlicher,
1730 kommt mir vor. Also zuerst eher so wirklich (.), wie soll ich das beschreiben, (..) quasi, dass
1731 sie mich einführt und für mich zuständig ist. Aber dann wirklich freundschaftlicher und auf
1732 Augenhöhe (..) und intimer unter Anführungszeichen (lacht) privater. #10:11#
- 1733 I: Hm. Und hat auch die Intensität irgendwie variiert, war's zum Beispiel am Beginn mehr
1734 Unterstützung oder(,), wie war das? #10:20#

1735 B: Ja es war auf jeden Fall zu Beginn mehr Unterstützung. Ähm dann war's eher so, dass sie
1736 gesagt hat, wenn du etwas brauchst, meldest dich einfach. Und (.) wenn das der Fall war hab
1737 ich mich gemeldet und ansonsten ist das eher so nebenbei gelaufen. Und sie kommt auch
1738 jetzt immer noch ein zwei Mal in der Woche zu meinem Platz im Konferenzzimmer und
1739 fragt, ob alles ok ist. Also sie fühlt sich da sehr verantwortlich (lacht). #10:50#

1740 I: Ok hm ja (.) und abgesehen vom Mentoring insgesamt in einer Induktionsphase, was hat
1741 dir noch geholfen in der Bewältigung von den Herausforderungen in deinem ersten
1742 Berufsjahr? #10:58#

1743 B: Hm (.) Auf jeden Fall die Kollegen und Kolleginnen, die sehr nett sind und waren. Und
1744 die eben ein offenes Ohr haben. (..) Nach einer Zeit, weiß man dann auch, natürlich hat man
1745 Kollegen Kolleginnen, zu denen man lieber geht, Aber grundsätzlich (.) sind wirklich alle
1746 immer für einen da gewesen. Und das gute Arbeitsklima (.) schätz ich sehr an der Schule.
1747 #11:28#

1748 I: Hm passt. Dann hätt ich noch eine letzte Frage. Ähm was bestärkt dich denn generell in
1749 deiner Berufswahl und was motiviert dich, auch wenn's schwierig ist, dass du weitermachst?
1750 #11:41#

1751 B: Das ist wirklich eine sehr schwierige Frage (lacht). Was motiviert mich? Also ich find es
1752 ist einfach jeden Tag was Neues. (.) Und gestern zum Beispiel ist eine Schülerin zu mir
1753 gekommen und hat gesagt, also nach der Stunde: „Frau Professor ich muss Ihnen einmal
1754 sagen, Ihr Unterricht ist wirklich toll. Ich find's spannend bei Ihnen.“. So was motiviert
1755 einen. Natürlich kommen auch Aussagen von Schülern und Schülerinnen, die jetzt (.)
1756 manchmal nicht so toll sind. Zum Beispiel hat gestern einer gemeint, er hasst
1757 (Fachbezeichnung), während der Stunde (lacht). Das ist dann nicht so motivierend. Aber
1758 grundsätzlich (.) kommt von den Kindern echt viel zurück. #12:28#

1759 I: Hm Cool. Ja passt ja Dankeschön mal für den Rückblick auf deine Induktionsphase.
1760 #12:34#

1761 B: Gerne. #12:34#

1762 I: Ähm eine letzte Frage hätte ich jetzt noch. Ähm und zwar in Bezug auf's Mentoring
1763 nochmal und auf die Induktionsphase. Also gibt's deiner Meinung nach in der
1764 Induktionsphase irgendwelche Probleme oder speziell beim Mentoring (.) und oder fallen dir
1765 Verbesserungsvorschläge (.) für die Induktionsphase ein? #12:53#

1766 B: Ein Verbesserungsvorschlag wär auf jeden Fall, dass man nur Fachlehrer- lehrerinnen
1767 bekommt. Und auch Lehrer Lehrerinnen, die auch an der Schule sind. Weil ich kenn ein paar
1768 Leute, die haben eben wen zugeteilt bekommen, mit einem anderen Fach oder sogar an einer
1769 anderen Schule. Also (.) das find ich dann echt schwierig. Weil für die organisatorischen
1770 Fragen war eher nicht meine Mentorin zuständig, schon auch, aber vor allem an erster Stelle
1771 der Administrator. (.) Das heißt ich bin eher für fachliche Fragen zu ihr gegangen oder
1772 didaktische Fragen. #13:35#

1773 I: Hm gut (.) ja dann sind wir eigentlich am Ende angelangt. Danke nochmal für deine Zeit.
1774 Gibt's noch irgendetwas, was du gerne ansprechen würdest? #13:42#

1775 B: Nein eigentlich nicht. Das Wichtigste ist mir eben (.), dass das durchgesetzt wird, dass
1776 man wirklich einen Lehrer Lehrerin an der Schule hat und dann zweitens das gleiche Fach
1777 oder die gleichen Fächer je nachdem. #14:04#

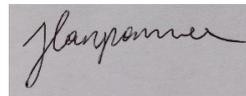
1778 I: Hm ja (.) gut. Ja dann passt, wenn's von dir nichts mehr gibt, //ja passt von mir aus//. Dann
1779 vielen lieben Dank für's Gespräch und für den Einblick. Dann beend ich jetzt die Aufnahme
1780 mal. #14:16#

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die Arbeit selbständig angefertigt habe. Es wurden keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Formulierungen und Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Diese schriftliche Arbeit wurde noch an keiner Stelle vorgelegt.

24.03.2022

Datum

A rectangular box containing a handwritten signature in black ink. The signature is cursive and appears to read 'Janpomer'.

Unterschrift