

Hannelore Zeilinger | Johannes Dammerer

Lehrerarbeit messen – Professionalität weiterentwickeln

Lehrerkompetenz im Berufseinstieg
wahrnehmen, begutachten
und im Dialog reflektieren

BELTZ JUVENTA

Hannelore Zeilinger | Johannes Dammerer
Lehrerarbeit messen – Professionalität weiterentwickeln

Hannelore Zeilinger | Johannes Dammerer

Lehrerarbeit messen – Professionalität weiterentwickeln

Lehrerkompetenz im Berufseinstieg
wahrnehmen, einschätzen und im Dialog
reflektieren. Ein Kompetenzmodell für
beginnende Lehrpersonen

BELTZ JUVENTA

Die Autor*innen

Mag. Hannelore Zeilinger, MEd. ist Lehrende, Mentorin für beginnende Lehrpersonen und Referentin in der Lehrerfortbildung.

Mag. Dr. Johannes Dammerer, BEd. ist Hochschulprofessor an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-6837-5 Print
ISBN 978-3-7799-6838-2 E-Book (PDF)

1. Auflage 2022

© 2022 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel
Satz: Datagrafix, Berlin
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor*innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	8
Tabellenverzeichnis	9
Vorwort	12
Danksagung	14
1 Einleitung	15
1.1 Forschungsvorhaben	16
1.2 Verwertbarkeit und Zielsetzung	16
1.3 Methodisches Vorgehen	17
2 Gesetzliche Vorgaben zur Induktionsphase (Berufseinstieg für Lehrpersonen) in Österreich	20
2.1 Die Induktionsphase und die Funktion von Mentorinnen und Mentoren	20
2.2 Das Gutachten für Vertragslehrpersonen in der Induktionsphase in Österreich	25
3 Ansätze der Professionalisierungsforschung	28
3.1 Der strukturtheoretische Ansatz	28
3.2 Der Expertiseansatz	30
3.2.1 Die Entwicklung von Lehrerexpertise	30
3.2.2 Die Kategorisierung von Lehrwissen	32
3.3 Der Persönlichkeitsansatz	32
3.3.1 Das Eigenschaftsparadigma der Persönlichkeitspsychologie	33
3.3.2 Persönlichkeitsmerkmale und Personenmerkmale	34
3.4 Der kompetenzorientierte Ansatz	35
3.4.1 Der Kompetenzbegriff im pädagogischen Diskurs	35
3.4.2 Lehrerkompetenz	36
3.5 Resümee und Bedeutung für die Untersuchung	37
4 Ausgewählte Professionsmodelle	40
4.1 EPIK-Domänen von Lehrer*innenprofessionalität nach Schratz et al. (2007)	40
4.1.1 Theoretischer Hintergrund	41
4.1.2 Interpretation und Auswertung	45

4.2	Stress- und ressourcentheoretisch begründetes Rahmenmodell der Entwicklung pädagogischer Professionalität (Keller-Schneider, 2020a)	46
4.2.1	Theoretischer Hintergrund	47
4.2.2	Interpretation und Auswertung	52
4.3	Kompetenzen von Lehrenden nach Schocker-von Ditfurth (2002)	54
4.3.1	Theoretischer Hintergrund	55
4.3.2	Interpretation und Auswertung	56
4.4	Das Kompetenzmodell von COACTIV nach Baumert und Kunter (2011)	58
4.4.1	Theoretischer Hintergrund	58
4.4.2	Interpretation und Auswertung	61
4.5	Gesamtinterpretation der deduktiven Kategorienanwendung	63
4.6	Schlussfolgerungen zu den theoretischen Modellen und daraus abgeleitete Anforderungen an Mentor*innen	67
5	Empirische Untersuchung	71
5.1	Untersuchungsdesign	71
5.2	Beschreibung des Forschungsfeldes und der Stichprobe	71
5.3	Methode der Datenauswertung	72
5.3.1	Zirkuläre Vorgehensweise	72
5.3.2	Zusammenfassende Inhaltsanalyse	73
5.4	Auswertung der Items als Kategoriensysteme	76
5.4.1	Art der Vermittlung des im Lehrplan vorgesehenen Lehrstoffes	77
5.4.2	Erzieherisches Wirken	87
5.4.3	Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen und Erziehungsberechtigten	96
5.5	Gesamtinterpretation der Ergebnisse der Datenerhebung	101
5.5.1	Art der Vermittlung des im Lehrplan vorgesehenen Lehrstoffes – Explikation	102
5.5.2	Erzieherisches Wirken – Explikation	118
5.5.3	Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen und Erziehungsberechtigten – Explikation	132
5.6	Methodenkritik	139
6	Zusammenführung der Ergebnisse	142
7	Implikationen für den Einsatz eines Gutachtens in einem Mentoring-Prozess	145

8	Zur Modellierung von Lehrerkompetenz im Berufseinstieg – systemische und individuelle Anforderungen an beginnende Lehrpersonen	147
9	Schlussfolgerungen zur Wahrnehmung, Einschätzung und Reflexion von Lehreraarbeit im Berufseinstieg	152
	Literaturverzeichnis	153
	Anhang	158
	Die Autor*innen	200

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Grafische Darstellung der Untersuchung	19
Abbildung 2:	Formen der Begleitung und des Counseling – Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Konzepte und Grundprinzipien (Wiesner & Dammerer, 2020, S. 269)	24
Abbildung 3:	Entwicklung von Lehrerexpertise nach Berliner (2001, 2004) – eigene Darstellung	31
Abbildung 4:	Stress- und ressourcentheoretisch begründetes Rahmenmodell der Entwicklung pädagogischer Professionalität nach Keller-Schneider (2020a, S. 151) – eigene Darstellung	47
Abbildung 5:	Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg nach Keller-Schneider (2020a, S. 146) – eigene Darstellung mit Eingrenzung auf die Phase des Berufseinstiegs	51
Abbildung 6:	Kompetenzen von Lehrenden (Lanker zitiert nach Schocker-von Ditzfurth, 2002, S. 7) – eigene Darstellung	55
Abbildung 7:	Kompetenzbereiche nach Baumert und Kunter (2011) – eigene Darstellung	59
Abbildung 8:	Auswertung des Gutachtens für Vertragslehrpersonen in der Induktionsphase in Bezug auf die ausgewählten Professionsmodelle (eigene Darstellung)	64
Abbildung 9:	Prozessmodell induktiver Kategorienbildung nach Mayring (2015) – eigene Darstellung	75
Abbildung 10:	Anzahl der induktiv gewonnenen Kategorien je Item in Bezug auf die Art der Vermittlung des im Lehrplan vorgesehenen Lehrstoffes	104
Abbildung 11:	Kategorien, die in Bezug auf die Art der Vermittlung des im Lehrplan vorgesehenen Lehrstoffes bei mehr als einem Item induktiv gewonnen wurden	105
Abbildung 12:	Anzahl der induktiv gewonnenen Kategorien je Item in Bezug auf Erzieherisches Wirken	119
Abbildung 13:	Kategorien, die in Bezug auf Erzieherisches Wirken bei mehr als einem Item induktiv gewonnen wurden	120
Abbildung 14:	Anzahl der induktiv gewonnenen Kategorien je Item in Bezug auf Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen und Erziehungsberechtigten	133

Abbildung 15: Kategorien, die in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen und Erziehungsberechtigten bei mehr als einem Item induktiv gewonnen wurden	134
Abbildung 16: Lehrerkompetenz im Berufseinstieg – systemische und individuelle Anforderungen an beginnende Lehrpersonen	148

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: <i>Art der Vermittlung des im Lehrplan vorgesehenen Lehrstoffes</i> laut Gutachten für Vertragslehrpersonen in der Induktionsphase	26
Tabelle 2: <i>Erzieherisches Wirken</i> laut Gutachten für Vertragslehrpersonen in der Induktionsphase	26
Tabelle 3: <i>Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen und Erziehungsberechtigten</i> laut Gutachten für Vertragslehrpersonen in der Induktionsphase	27
Tabelle 4: Deduktiv gewonnene Kategorien aus den EPIK-Domänen von Lehrer/innen/Professionalität nach Schratz et al. (2007)	45
Tabelle 5: Auswertung und Analyse des Gutachtens in Bezug auf die EPIK-Domänen von Lehrer/innen/Professionalität nach Schratz et al. (2007)	45
Tabelle 6: Deduktiv gewonnene Kategorien aus dem Modell berufsphasenspezifisch konkretisierter Entwicklungsaufgaben nach Keller-Schneider (2020a)	53
Tabelle 7: Auswertung und Analyse des Gutachtens in Bezug auf die berufsphasenspezifischen Entwicklungsaufgaben nach Keller-Schneider (2020)	53
Tabelle 8: Deduktiv gewonnene Kategorien aus dem Modell Kompetenzen von Lehrenden nach Schocker-von Ditfurth (2002)	56
Tabelle 9: Auswertung und Analyse des Gutachtens in Bezug auf die Kompetenzen von Lehrenden nach Schocker-von Ditfurth (2002)	57
Tabelle 10: Deduktiv gewonnene Kategorien aus dem Kompetenzmodell von COACTIV mit Spezifikationen für das Professionswissen (Baumert & Kunter, 2011)	61

Tabelle 11:	Auswertung und Analyse des Gutachtens in Bezug auf das Kompetenzmodell von COACTIV mit Spezifikationen für das Professionswissen (Baumert & Kunter, 2011)	62
Tabelle 12:	Deduktiv gewonnene Hauptkategorien aus den ausgewählten Professionsmodellen in Bezug auf die Aspekte professioneller Kompetenz laut Gutachten	63
Tabelle 13:	Darstellung der Stichprobe	72
Tabelle 14:	Veranschaulichung der sprachlichen Reduktion zum Zwecke der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015)	74
Tabelle 15:	Lehrplan Klassensituation – Kategoriensystem mit Definition und Ankerbeispielen	77
Tabelle 16:	Unterrichtsplanung- und vorbereitung – Kategoriensystem mit Definition und Ankerbeispielen	78
Tabelle 17:	Jahresplanung – Kategoriensystem mit Definition und Ankerbeispielen	79
Tabelle 18:	Unterrichtsgestaltung – Kategoriensystem mit Definition und Ankerbeispielen	80
Tabelle 19:	Unterrichtsformen – Kategoriensystem mit Definition und Ankerbeispielen	82
Tabelle 20:	Förderung der Eigenaktivität – Kategoriensystem mit Definition und Ankerbeispielen	83
Tabelle 21:	Üben/Wiederholen/Festigen – Kategoriensystem mit Definition und Ankerbeispielen	84
Tabelle 22:	Überprüfung von schriftlichen Arbeiten – Kategoriensystem mit Definition und Ankerbeispielen	85
Tabelle 23:	Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung – Kategoriensystem mit Definition und Ankerbeispielen	86
Tabelle 24:	Effiziente Arbeitsatmosphäre – Kategoriensystem mit Definition und Ankerbeispielen	88
Tabelle 25:	Motivationsfähigkeit, Lernförderung – Kategoriensystem mit Definition und Ankerbeispielen	89
Tabelle 26:	Umgang mit Fehlern – Kategoriensystem mit Definition und Ankerbeispielen	90
Tabelle 27:	Interaktion im Unterricht – Kategoriensystem mit Definition und Ankerbeispielen	91
Tabelle 28:	Vorbildwirkung – Kategoriensystem mit Definition und Ankerbeispielen	92
Tabelle 29:	Förderung demokratischer Umgangsformen – Kategoriensystem mit Definition und Ankerbeispielen	94
Tabelle 30:	Wertschätzung für Schülerinnen und Schüler – Kategoriensystem mit Definition und Ankerbeispielen	94

Tabelle 31:	Konfliktlösungskultur – Kategoriensystem mit Definition und Ankerbeispielen	95
Tabelle 32:	Diskurs,- Selbstreflexions- und Kritikfähigkeit – Kategoriensystem mit Definition und Ankerbeispielen	96
Tabelle 33:	Kooperationsbereitschaft – Kategoriensystem mit Definition und Ankerbeispielen	97
Tabelle 34:	Wahrnehmung der Beratungsfunktion – Kategoriensystem mit Definition und Ankerbeispielen	99
Tabelle 35:	Mitgestaltung des schulischen Lebens – Kategoriensystem mit Definition und Ankerbeispielen	100
Tabelle 36:	Mitarbeit in Arbeitsgruppen/Teams/Teamfähigkeit – Kategoriensystem mit Definition und Ankerbeispielen	101
Tabelle 37:	Anzahl der induktiv gewonnenen Kategorien je Item in Bezug auf die Art der Vermittlung des im Lehrplan vorgesehenen Lehrstoffes	103
Tabelle 38:	Mehrfachzuweisungen induktiv gewonnener Kategorien in Bezug auf die Art der Vermittlung des im Lehrplan vorgesehenen Lehrstoffes	105
Tabelle 39:	Anzahl der induktiv gewonnenen Kategorien je Item in Bezug auf Erzieherisches Wirken	118
Tabelle 40:	Mehrfachzuweisungen induktiv gewonnener Kategorien in Bezug auf Erzieherisches Wirken	120
Tabelle 41:	Anzahl der induktiv gewonnenen Kategorien je Item in Bezug auf Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen und Erziehungsberechtigten	132
Tabelle 42:	Mehrfachzuweisungen induktiv gewonnener Kategorien in Bezug auf Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen und Erziehungsberechtigten	134

Vorwort

Die in dieser Publikation dokumentierte Studie versucht, den kontroversen Fragen auf den Grund zu gehen, inwiefern die Arbeit von beginnenden Lehrpersonen durch eine Mentoratsperson beurteilt werden kann und ob es möglich ist, professionelles pädagogisches Unterrichtshandeln in Form eines Gutachtens wahrnehmbar zu machen. Wie lässt sich Lehrerkompetenz im Berufseinstieg messen und in welchem Maß darf oder sollte sie in Form eines kriteriengeleiteten Evaluationsinstruments dokumentiert, besprochen, eingeschätzt, reflektiert und bewertet werden?

Die Anwendung eines Gutachtens im Berufseinstieg von beginnenden Lehrpersonen wird durch die im Buch präsentierten Erläuterungen erleichtert und es wird der Versuch einer Modellierung von Lehrerkompetenz im Berufseinstieg unternommen. Wie lässt sich Lehrerarbeit im Berufseinstieg mit ihren komplexen Anforderungen darstellen und welche systemischen und individuellen Anforderungen an beginnende Lehrpersonen gibt es?

Die genannten Fragestellungen sind besonders in dem Kontext, dass Lehrpersonen in der sensiblen Phase ihres Berufseinstiegs in Österreich im Sinne eines bedürfnisorientierten Mentorings auf Augenhöhe durch eine Mentorin/einen Mentor begleitet werden, von Relevanz. Obwohl es zu einer Aufhebung hierarchischer Strukturen kommt, ist die reziproke Beziehung zwischen Mentoratsperson und Mentee asymmetrisch, denn sie resultiert in einem prozessunterstützenden und prozessbegleitenden Gutachten. Dieses Gutachten zielt darauf ab, messbar zu machen, wie sich die beginnende Lehrperson entwickelt. Es stellt sich in diesem Zusammenhang jedoch die Frage, wie sich das Verständnis der Mentoring-Partnerschaft mit einer Bewertung in Form eines Gutachtens vereinbaren lässt und inwiefern Lehrerarbeit und Lehrerkompetenz im Berufseinstieg durch dieses Dokument wahrnehmbar gemacht werden können. In der vorliegenden Arbeit wird die Asymmetrie der Mentoringbeziehung diskutiert und es werden die Rolle und die Bedeutsamkeit eines Gutachtens für Vertragslehrpersonen in der Induktionsphase analysiert.

Modelle der Professionalisierungsforschung wie auch die Anwendung eines Gutachtens in der Praxis deuten darauf hin, dass ein Gutachten nicht im Widerspruch zu gelingendem Mentoring steht, sondern, im Gegenteil, notwendiger Referenzrahmen und ressourcenorientierte Orientierungshilfe sein kann. Eine im Rahmen dieses Forschungsvorhabens durchgeführte Dokumentenanalyse und eine qualitative Studie mittels Datenerhebung und induktiver Kategorienbildung ergeben Implikationen für den Einsatz des Gutachtens in der Praxis und das Rollenverständnis von Mentorinnen und Mentoren, die sich den aus diesem Spannungsfeld resultierenden Entwicklungsaufgaben stellen müssen.

Abgeleitet aus den Erkenntnissen der Untersuchung wird ein Reflexionsraum aufgemacht, der Unterstützung in der Zusammenarbeit von Mentor*innen und Mentees bieten soll. Ein Entwurf eines Kompetenzmodells für beginnende Lehrpersonen komplettiert die hier vorliegenden Ausführungen.

Danksagung

Diesem Buch liegt eine Forschungsarbeit, verfasst an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, zugrunde. Die Autorin und der Autor bedanken sich bei der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich für die Möglichkeit und den professionellen Rahmen, solche Forschungsvorhaben umzusetzen.

Wir danken allen Personen, die an der Untersuchung teilgenommen haben, den kritischen Köpfen, die bei der Entstehung dieses Buches zu Rate gezogen wurden und den Reviewer*innen, die durch kritische Durchsicht und konstruktives Feedback die Qualität dieser Dokumentation maßgeblich steigern konnten. Ebenso danken wir den mit uns korrespondierenden Mitarbeiter*innen vom Verlag Beltz Juventa für die sehr feine Zusammenarbeit.

Herzlichen Dank!

Hannelore Zeilinger & Johannes Dammerer, 2022

1 Einleitung

Die Phase des Berufseinstiegs ist eine der sensibelsten und prägendsten in der Berufsbiografie einer Lehrperson, Terhart (2000, S. 128) geht sogar so weit zu postulieren, dass diese Phase die entscheidende in der beruflichen Sozialisation und Kompetenzentwicklung einer Lehrperson darstellt. Mentoring im Sinne einer bedürfnisorientierten Begleitung von beginnenden Lehrpersonen erfolgt auf Augenhöhe und hat die Begleitung der professionellen Entwicklung der beginnenden Lehrperson zum Ziel. Mentorinnen und Mentoren geben nicht nur technische Unterstützung, sondern fungieren als Rollenmodelle, geben Feedback und begleiten und fördern im Sinne eines kritisch-konstruktivistischen Ansatzes vor allem die Entwicklung einer autonomen und professionellen Einstellung zum Unterrichten und insbesondere die Reflexionskompetenz (Dammerer, 2019b). Die Mentorin oder der Mentor ist in diesem Prozess nicht Lehrmeisterin oder Lehrmeister, sondern Partnerin oder Partner sowie Motivatorin oder Motivator und wird dabei auch selbst in der professionellen Weiterentwicklung gefordert und gefördert. Die Mentoringbeziehung ist demnach durch Wechselseitigkeit geprägt.

Obwohl es gemäß diesem Verständnis, wie es auch von Raufelder und Ittel (2012) beschrieben wird, zu einer Aufhebung hierarchischer Strukturen kommt, ist die reziproke Beziehung zwischen Mentorin beziehungsweise Mentor und Mentee asymmetrisch und endet mit einer „Beurteilung“ in einem Gutachten. Dieses zielt darauf ab, messbar zu machen, wie sich die Lehrperson entwickelt. Pädagogisches Handeln ist immer geprägt von Paradoxien und Antinomien und im Kontext dieser Studie speziell von der Förderungs-Bewertungs-Antinomie (Helsper, 1996, 2004, 2016b; Rothland, 2013; Rätz & Völter, 2014). Es stellt sich die Frage, wie sich das Verständnis von Mentoring als Coachingprozess mit einer Bewertung in Form eines Gutachtens vereinbaren lässt und inwiefern Lehrerarbeit und Lehrerkompetenz durch diese Art der Messung bewertbar gemacht werden können. Es ist auf diese beiden Problemstellungen zurückzuführen, dass das Gutachten in der Praxis sehr differenziert aufgenommen wird. Dass dieses Gutachten prozessunterstützende und prozessbegleitende Funktionen hat und übernehmen soll, wird in der Anwendung nicht immer wahrgenommen.

In der vorliegenden Arbeit werden die oben genannten Fragen diskutiert, indem einerseits bezugnehmend auf die Erkenntnisse der Studienergebnisse Funktion, Rolle und Bedeutsamkeit des Gutachtens im Allgemeinen näher beleuchtet werden und andererseits das Rollenverständnis der Mentorinnen und Mentoren und die aus dem definierten Spannungsfeld resultierenden Entwicklungsaufgaben analysiert werden.

Die Items, die dem Gutachten für Vertragslehrpersonen in der Induktionsphase in Österreich zugrunde liegen, sind in diesem Forschungsvorhaben zentral. Denn zum einen wird evaluiert, ob diese Items theoretisch abgesichert sind und durch theoretische Modelle der Professionalisierungsforschung untermauert werden können. Zum anderen werden die Items durch induktive Kategorienbildung auf Basis einer Datenerhebung und Erstellung eines Kategoriensystems operationalisiert. Auch für Mentorinnen und Mentoren ist ein Gutachten ein reflexives Dokument; um jedoch konkretes Feedback geben zu können, müssen die Items eines Gutachtens näher definiert und operationalisiert werden.

1.1 Forschungsvorhaben

Durch die Erstellung von Kriterien und Erläuterungen auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse soll der Einsatz eines Gutachtens¹ schultypenunspezifisch für Mentorinnen und Mentoren unterstützt werden. Die Evaluierung der Theorie-Praxis-Verhältnisse ergibt mögliche Implikationen für den Einsatz des Gutachtens im Mentoringprozess.

Daraus ergibt sich folgende leitende Fragestellung:

Welche Erkenntnisse werden durch eine empirische Evaluierung des Gutachtens für Vertragslehrpersonen in der Induktionsphase in Theorie und Praxis gewonnen und welche Kriterien operationalisieren Mentorinnen und Mentoren?

Die vorliegende Untersuchung gründet auf den Vorgaben zum durch Mentor*innen begleiteten Berufseinstieg (Induktionsphase) in Österreich.

1.2 Verwertbarkeit und Zielsetzung

Neben einer Erörterung der gesetzlichen Rahmenbedingungen des Gutachtens für Vertragslehrpersonen in der Induktionsphase in Österreich werden in den Kapiteln 3 und 4 ausgewählte Lehrerkompetenzmodelle vorgestellt, um sich dem Konzept von Professionalität, das dem Gutachten zugrunde liegt, anzunähern.

Um professionelles pädagogisches Handeln zu beschreiben, werden in der Literatur die Begriffe Professionalität, Expertise, Lehrerpersönlichkeit und

¹ Das im Anhang 1 angeführte Gutachten wird in Österreich für beginnende Lehrpersonen in der Induktionsphase von Mentor*innen erstellt.

Lehrerkompetenz in ihrer Vielschichtigkeit verwendet. In der Abgrenzung dieser Begriffe bilden vier ausgewählte Modelle, die professionelle Lehrerkompetenz als mehrdimensionales Konstrukt abbilden, die theoretische Grundlage dieser Forschungsarbeit:

- (1) EPIK-Domänen von Lehrer/innen/professionalität: Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext (Schratz et. al., 2007)
- (2) Stress- und ressourcentheoretisch begründetes Rahmenmodell der Entwicklung pädagogischer Professionalität (Keller-Schneider, 2020a)
- (3) Kompetenzen von Lehrenden nach Schocker-von Ditfurth (2002)
- (4) Kompetenzmodell von COACTIV mit Spezifikationen für das Professionswissen (Baumert & Kunter, 2011)

Durch die Erstellung von deduktiven Kategorien auf Basis der Analyse dieser theoretischen Modelle können eine Auswertung und eine Evaluierung im Hinblick auf das Gutachten stattfinden. Im Rahmen der qualitativen Studie erfolgt eine schriftliche Datenerhebung mit offener Fragestellung. Bei der Auswertung wird eine induktive Kategoriendefinition nach Mayring (2015) vorgenommen und in weiterer Folge werden die Items operationalisiert. Die Evaluierung der Theorie-Praxis-Verhältnisse ergibt mögliche Implikationen für den Einsatz des Gutachtens im Mentoringprozess. Zusätzlich soll die große Bedeutsamkeit der Kooperation unter Lehrpersonen unterstrichen werden. Ein aus der dokumentierten Untersuchung abgeleitetes Professionalisierungsmodell für beginnende Lehrpersonen bildet den Abschluss.

1.3 Methodisches Vorgehen

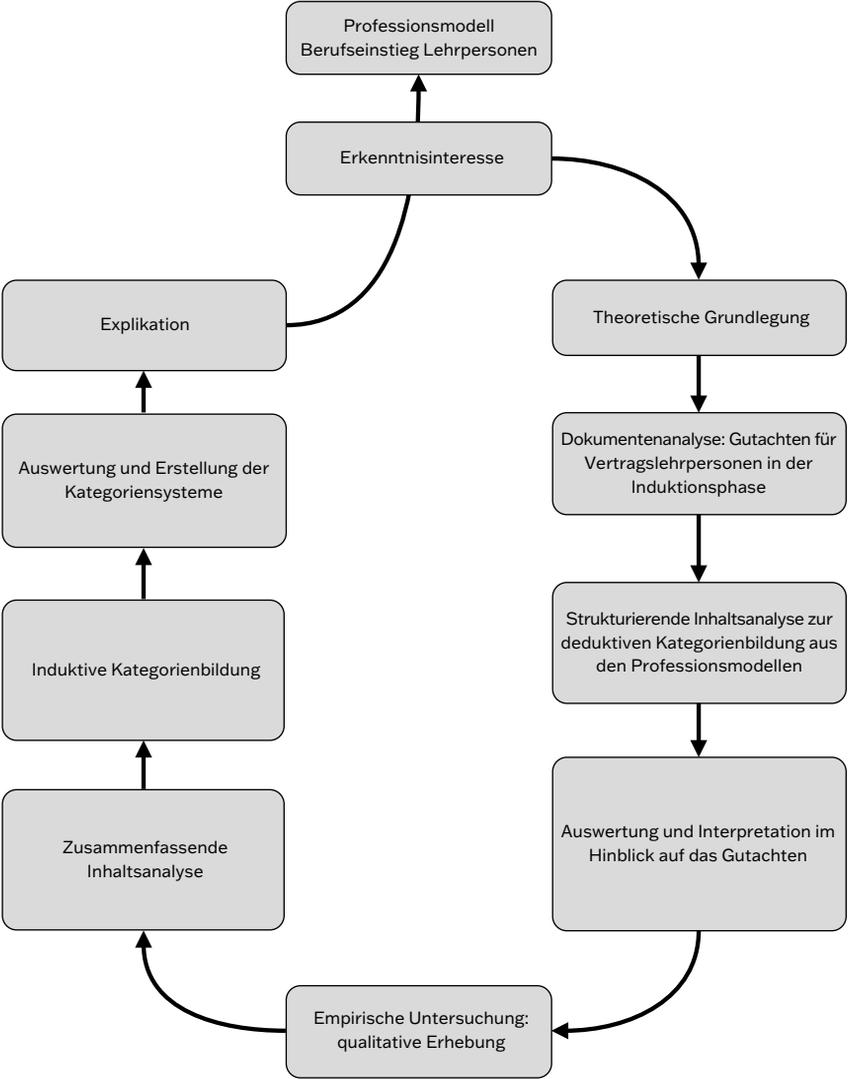
Die vorliegende Arbeit legt in einem ersten Schritt die theoretischen Hintergründe und gesetzlichen Rahmenbedingungen der Induktionsphase in Österreich und des vorgeschriebenen Gutachtens dar. In der theoretischen Auseinandersetzung wird zudem ein Überblick über Ansätze in der Professionalisierungsforschung gegeben. Termini wie Professionalität, Expertise, Lehrerpersönlichkeit und Lehrerkompetenz werden abgegrenzt, um zu den ausgewählten Professionsmodellen hinzuführen und zu einer Begründung für die Auswahl zu gelangen. Durch eine Diskussion des strukturtheoretischen Ansatzes, der Expertiseforschung, der Kategorisierung von Lehrerwissen, des Persönlichkeitsansatzes und des kompetenzorientierten Ansatzes wird eine Annäherung an die Abbildung von Lehrerkompetenz mittels Multiperspektive versucht, zudem kann dargelegt werden ob bzw. inwiefern Personenmerkmale und Persönlichkeitsmerkmale berücksichtigt werden müssen. Die aufgrund der Theorie

gewählten Lehrerkompetenzmodelle werden im vierten Kapitel dieser Arbeit beschrieben und analysiert. In einer Auswertung wird jedes Modell mit dem Gutachten in Verhältnis gesetzt und die theoretische Grundlage, der dem Gutachten zugrunde liegenden Items evaluiert. In einer zusammenfassenden Analyse werden aus allen Modellen Hauptkategorien gebildet und es wird schlussgefolgert, in welchen Aspekten professioneller Kompetenz sich diese, laut Gutachten, abbilden.

In der vorliegenden Studie werden qualitative Forschungsmethoden angewandt. Forschungstheoretisch folgen die Auswertungsschemata der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Das fünfte Großkapitel beginnt mit einer Beschreibung des Untersuchungsdesigns, des Forschungsfeldes, der Stichprobe und der Methode der Datenauswertung. Das Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse zum Zwecke der induktiven Kategorienbildung (Mayring, 2015) wird im Hinblick auf das vorliegende erkenntnisleitende Interesse erläutert. Nachfolgend wird der Datensatz – bestehend aus den Ergebnissen einer schriftlichen Befragung mit offenen Fragestellungen, die an in Ausbildung befindliche Mentorinnen und Mentoren adressiert war – mit dieser Methode untersucht. Die explorative Vorgehensweise erlaubt die induktive Kategorienbildung und die Erstellung eines Kategoriensystems, das im Sinne der Fragestellung interpretiert werden kann.

Gemäß der zirkulären Vorgehensweise bei einer qualitativen Auswertung folgt die weitere Interpretation der Daten. Die Antwort auf die Forschungsfrage, welche Kriterien Mentorinnen und Mentoren in der Praxis operationalisieren, wird den Ergebnissen der Dokumentenanalyse gegenübergestellt; die Theorie-Praxis-Verhältnisse werden in der Auswertung expliziert und evaluiert. Die Ergebnisse werden schließlich in einer Gesamtinterpretation zusammengeführt und kritisch diskutiert. Die methodische Vorgehensweise, die in dieser Arbeit Anwendung findet, ist in ihrer zirkulären Form in Abbildung 1 vereinfacht dargestellt.

Abbildung 1: Grafische Darstellung der Untersuchung



2 Gesetzliche Vorgaben zur Induktionsphase (Berufseinstieg für Lehrpersonen) in Österreich

Neu eintretende Lehrpersonen absolvieren in Österreich in der ersten Phase ihrer Berufstätigkeit zwölf Monate lang eine Induktionsphase. Während dieser Zeit werden sie von einer Mentorin oder einem Mentor begleitet. Die Funktion von Mentorinnen und Mentoren ist laut Bundesgesetzblatt, ausgegeben am 27.12.2013 und in Kraft getreten mit 1. September 2019, in § 39 definiert.² Im Rahmen ihrer beratenden, begleitenden, unterstützenden und beobachtenden Funktion führen Mentorinnen und Mentoren während dieser Zeit ein Entwicklungsprofil, zu dem auch Erläuterungen erstellt wurden. Das Gutachten für die Vertragslehrperson zum Verwendungserfolg ist bis spätestens drei Monate vor Ablauf der Induktionsphase zu erstellen (§ 39 BGB; Dammerer, 2019a). Diesem Gutachten ist ein hoher Stellenwert zuzuschreiben, da es gemäß Bundesrecht über alle Schultypen hinweg eingesetzt wird. Dieses Dokument wird im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit um konkrete Kriterien erweitert. Das grundlegende Forschungsanliegen besteht demnach darin, auf Basis von kompetenzorientierter Professionalisierungsforschung und qualitativer Datenerhebung zu diesem Gutachten Kriterien zu operationalisieren.

2.1 Die Induktionsphase und die Funktion von Mentorinnen und Mentoren

Durch umfassende Reformen wurde die Ausbildung von Lehrpersonen in Österreich sowohl für die Primarstufe als auch für die Sekundarstufe grundlegend verändert. Nach Absolvierung eines Bachelorstudiums muss ein Masterstudium abgeschlossen werden. Die Lehramtsstudien für die Sekundarstufe (Mittelschulen, Allgemeinbildende Höhere Schulen, Polytechnische Schulen, Mittlere und Höhere Berufsbildende Schulen) werden im Verbund von Universitäten und Pädagogischen Hochschulen angeboten. Die Ausbildung für die Primarstufe und die Sekundarstufe Berufsbildung kann nur an einer Pädagogischen Hochschule absolviert werden.

In dieser neuen Ausbildung kommt der Phase des Berufseinstiegs ein zentraler Stellenwert zu. Die im Bundesgesetzblatt (2013 Teil 1, Nr. 211, S. 6) festgelegte Absolvierung der begleiteten Induktionsphase dient der Einführung in die Praxis

2 www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2013_I_211/BGBLA_2013_I_211.pdfsig