

Prenzel, Manfred; Huber, Matthias; Muller, Claude; Höger, Brigitta; Reitinger, Johannes; Becker, Manuel; Hoyer, Susanna; Hofer, Michael; Lüftenegger, Marko

Der Berufseinstieg in das Lehramt. Eine formative Evaluation der neuen Induktionsphase in Österreich

Münster ; New York : Waxmann 2021, 160 S.



Quellenangabe/ Reference:

Prenzel, Manfred; Huber, Matthias; Muller, Claude; Höger, Brigitta; Reitinger, Johannes; Becker, Manuel; Hoyer, Susanna; Hofer, Michael; Lüftenegger, Marko: 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

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-219429>

<https://doi.org/10.25656/01:21942>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen. Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

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



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Manfred Prenzel, Matthias Huber, Claude Muller,
Brigitta Höger, Johannes Reitingner, Manuel Becker,
Susanna Hoyer, Michael Hofer, Marko Lüftenegger

Der Berufseinstieg in das Lehramt

Eine formative Evaluation der neuen
Induktionsphase in Österreich

WAXMANN

Manfred Prenzel, Matthias Huber, Claude Muller,
Brigitta Höger, Johannes Reitingner, Manuel Becker,
Susanna Hoyer, Michael Hofer, Marko Lüftenegger

Der Berufseinstieg in das Lehramt

Eine formative Evaluation der
neuen Induktionsphase in Österreich



Waxmann 2021
Münster • New York

Die vorliegende Untersuchung wurde durch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) gefördert und in Abstimmung mit dem Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung (QSR) in Österreich durchgeführt.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-4348-8
E-Book-ISBN 978-3-8309-9348-3
<https://doi.org/10.31244/9783830993483>

© Waxmann Verlag GmbH, 2021
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster
www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Umschlagabbildung: © rocketclips – stock.adobe.com
Satz: Roger Stoddart, Münster

Dieses Werk ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 veröffentlicht:
Namensnennung – Nicht-kommerziell – Weitergabe unter gleichen
Bedingungen 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)



Inhalt

Zusammenfassung	7
1. Einführung in die Studie zur Evaluation der Induktionsphase	12
1.1 Die Induktionsphase im Rahmen der Pädagog*innenbildung NEU	12
1.2 Forschung zur Induktion in den Beruf Lehrer*in	14
1.3 Ziele und Fragestellungen des Evaluationsprojekts	17
1.4 Zur Anlage der Studie und des Berichts	20
2. Online-Überblicksstudie zur Induktionsphase	22
2.1 Methodisches Vorgehen in der Online-Studie	22
2.1.1 Design der Studie	22
2.1.2 Sample	23
2.1.3 Erhebungsverfahren	26
2.1.4 Skalen	27
2.1.5 Auswertungsverfahren	29
2.2 Ergebnisse der Online-Studie	31
2.2.1 Befunde zur Situation der Anwärter*innen in der Induktionsphase	31
2.2.2 Befunde zum Mentoring in der Induktionsphase	51
2.3 Was die Anwärter*innen und Mentor*innen in der Online-Befragung noch sagen: Die Freitextangaben	65
2.3.1 Ausgangsmaterial	65
2.3.2 Feedback zum Fragebogen	66
2.3.3 Differenzierungen	66
2.3.4 Ergänzungen	67
2.3.5 Positive Rückmeldungen zur Induktionsphase	68
2.3.6 Problemstellungen	68
2.3.7 Verbesserungsvorschläge	72
2.3.8 Abschließende Überlegungen	73
2.4 Diskussion der Ergebnisse der Online-Befragung	74
2.4.1 Methodische Aspekte: Vorzüge und Grenzen einer Online-Befragung	74
2.4.2 Wichtige Erkenntnisse aus der Befragung der Anwärter*innen	75
2.4.3 Wichtige Erkenntnisse aus der Befragung der Mentor*innen	79
3. Die Interviewstudie zur Induktionsphase	82
3.1 Methodisches Vorgehen in der Interviewstudie	83
3.1.1 Sample	83
3.1.2 Datenerhebung	84
3.1.3 Datenauswertung	85

3.2	Ergebnisse der Interviewstudie	87
3.2.1	Zentrale Probleme der Induktionsphase	87
3.2.2	Vorschläge für eine Verbesserung der Induktionsphase	97
3.2.3	Ressourcen außerhalb des Mentorats	106
3.3	Diskussion der Interviewstudie und ihrer Ergebnisse	111
3.3.1	Methodische Aspekte	111
3.3.2	Probleme der Induktionsphase und mögliche Verbesserungen aus der Sicht der Befragten.	113
3.3.3	Kontextbedingungen für eine erfolgreiche Induktionsphase	118
4.	Literatur	121
5.	Verzeichnis der Abbildungen	123
6.	Verzeichnis der Tabellen	124

Anhang

Anlage 1:	Online-Fragebogen Anwärter*innen.	125
Anlage 2:	Online-Fragebogen Mentor*innen.	131
Anlage 3:	Interviewleitfaden Anwärter*innen.	136
Anlage 4:	Interviewleitfaden Mentor*innen.	147

Zusammenfassung

In Österreich wurde mit der Pädagog*innenbildung NEU und einer Änderung des Dienstrechts zum 1. September 2019 die so genannte „Induktionsphase“ für den Berufseinstieg in das Lehramt eingeführt.

In Abstimmung mit dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung sollte die vorliegende Evaluationsstudie untersuchen, wie dieses neue Konzept in der Anfangsphase an den Schulen landesweit implementiert wurde. Die Studie sollte im Sinne einer formativen Evaluation insbesondere auch Hinweise geben, wie die Umsetzung der Induktion weiter verbessert werden kann. Die Untersuchung war deshalb so anzulegen, dass auf der Basis einer Betrachtung der Umsetzung im ersten Halbjahr in möglichst kurzer Zeit belastbare empirische Ergebnisse gewonnen und berichtet werden können.

Aufgrund dieser Rahmenbedingungen war ein Untersuchungsdesign abgeprochen worden, das die Umsetzung der Induktionsphase aus zwei Perspektiven betrachtet: aus der Sicht der Anwärt*innen, die soeben ihren Dienst in der Induktionsphase begonnen hatten, und aus der Sicht der Mentor*innen, die aufgrund der gesetzlichen Vorgaben eine entscheidende Rolle bei der Begleitung und Unterstützung der Berufseinsteiger*innen spielen. Eine weitere Grundentscheidung bestand darin, zwei aufeinander abgestimmte Erhebungszugänge zu verfolgen: Erstens sollte eine Online-Befragung, die sich an alle in der Induktion involvierten Anwärt*innen und Mentor*innen richtete, einen umfassenden Überblick über die Art und Weise der bisherigen Implementierung geben. Eine Interviewstudie sollte zweitens die konkrete Umsetzung der Induktionsphase in einer Reihe von Fällen in größerer Tiefe analysieren und insbesondere auch Anregungen von Anwärt*innen und Mentor*innen für eine mögliche Verbesserung herausarbeiten. Als Bezugspunkte für die Evaluationsperspektive dienen die gesetzlichen Vorgaben und der Forschungsstand zur Lehrer*innenbildung mit Schwerpunkt auf den Berufseinstieg.

Die gesetzlichen Regelungen bestimmen primär die Ziele und Funktionen der Induktionsphase und des Mentoring, beschreiben insbesondere Anforderungen an die Begutachtung sowie die Bewertung und skizzieren darüber hinaus einschlägige Aufgaben- und Tätigkeitsfelder. Da die Induktion ein Dienstverhältnis voraussetzt, können sich allerdings aufgrund der Ausgestaltung der jeweiligen Anstellung unterschiedliche Rahmenbedingungen für das Absolvieren der Induktionsphase ergeben. Die gesetzlichen Bestimmungen lassen insgesamt beträchtliche Freiheitsgrade für die Ausgestaltung der Induktionsphase an den Schulen zu. Aus dem Forschungsstand geht hervor, dass die Qualität der Induktionsphase einen erheblichen Einfluss auf die Qualität des späteren professionellen Unterrichtens nehmen kann. Eine Induktionsphase sollte persönliche, soziale und professionelle Unterstützung bieten, die vor allem über Mentoring, aber auch kollegialen Austausch geleistet werden kann. Eine wirksame Induktionsphase setzt eine ausreichende Finanzierung, Klarheit von Rollen und Zuständigkeiten sowie Abstimmungen zwischen den Betei-

ligten (Mentor*innen, Kollegium, Schulleitungen, Schulaufsicht, Administration) sowie eine unterstützende „Lernkultur“ und Qualitätsorientierung voraus.

Entsprechende Gesichtspunkte bestimmten die Entwicklung der Fragebögen und Interviewleitfäden. Im Rahmen der Online-Befragung konnte die Grundgesamtheit der im Jänner 2020 sich in der Induktion befindenden Anwärter*innen und Mentor*innen per E-Mail zu einer Teilnahme eingeladen werden. An dieser Befragung beteiligten sich insgesamt 565 Anwärter*innen (Rücklaufquote von 33 Prozent) und 646 Mentor*innen (Rücklaufquote von 58 Prozent). Mit dieser sehr guten Beteiligung liefert die Befragung belastbare Daten zur Umsetzung. Für die Interviewstudie wurden aus dem Pool der E-Mail-Adressen mit einer geschichteten Auswahlstrategie Anwärter*innen und Mentor*innen zu eineinhalbstündigen Interviews eingeladen. Für die Interviews konnten 24 Anwärter*innen und 27 Mentor*innen (Primar- und Sekundarstufe, über Bundesländer verteilt) gewonnen werden.

Die Ergebnisse der Online-Befragung lassen beträchtliche Unterschiede in den Anstellungsverhältnissen erkennen. Anwärter*innen auf der Primarstufe unterrichten im Durchschnitt 18 Stunden, doch variieren die Deputate zwischen 7 und 25 Wochenstunden. Auf der Sekundarstufe liegt der Mittelwert knapp unter 18 Stunden, mit einer Bandbreite, die von 2 bis 25 Wochenstunden reicht. Damit zeichnen sich erhebliche Unterschiede in der Arbeitsbelastung beim Berufseinstieg ab. Ein sehr hohes Deputat reduziert nicht nur die Spielräume für eine gründliche Vor- und Nachbereitung, sondern auch für eine Zusammenarbeit mit den Mentor*innen. Umgekehrt beschränken sehr geringe Deputate Erfahrungsmöglichkeiten und Lerngelegenheiten. Nicht zuletzt bestehen damit unterschiedliche Ausgangslagen für eine voranschreitende professionelle Entwicklung und die Beurteilung des Verwendungserfolgs der Anwärter*innen.

Aber auch in anderer Hinsicht unterscheiden sich die Arbeitsbedingungen, je nachdem, ob die Anwärter*innen an einem oder mehreren Standorten arbeiten, wenige oder viele Fächer und Schulstufen unterrichten und ob sie Fächer unterrichten, für die sie ausgebildet sind – oder nicht. Zwölf Prozent der Anwärter*innen für die Primarstufe (13,6 Prozent auf der Sekundarstufe) haben an mehr als einer Schule zu unterrichten. Auf der Primarstufe unterrichten 35 Prozent der Anwärter*innen (nur) in einer Klasse; 34 Prozent unterrichten auf vier und mehr Klassenstufen. Auf der Sekundarstufe sind es ca. 47 Prozent, die (nur) ein oder zwei Fächer unterrichten. Bemerkenswert ist hier, dass knapp 9 Prozent der Anwärter*innen auf der Sekundarstufe ausschließlich Fächer unterrichten, die von ihnen nicht studiert wurden. In der Lage, beide studierten Fächer unterrichten zu können, befinden sich ca. 43 Prozent der Anwärter*innen auf der Sekundarstufe. Die Daten zeigen, dass insbesondere auf der Sekundarstufe häufig Fächer unterrichtet werden, die nicht studiert wurden. Dies gilt zum Beispiel auch für Fächer wie Sport oder Chemie.

Anwärter*innen auf der Primarstufe berichten, dass sie pro Woche im Mittel 23 Minuten betreute Zeit zusammen mit ihren Mentor*innen verbringen; auf der Sekundarstufe sind es 20 Minuten (die Streuungen sind in beiden Gruppen jedoch

erheblich). Während Anwärter*innen wie Mentor*innen ähnliche Themenschwerpunkte in den Betreuungsgesprächen angeben, unterscheiden sich die Aussagen über den Zeitaufwand. Nach Auskunft der Mentor*innen wird deutlich mehr Zeit investiert (Primarstufe im Mittel 51 Minuten, Sekundarstufe knapp 54 Minuten). Auch hier zeigt sich eine große Streuung in den Daten. Interessant sind weiterhin Befunde über Themen, die in der Betreuung selten, oder in einer nicht zu vernachlässigenden Zahl von Fällen überhaupt nicht, behandelt werden. Während Fragen der Klassenführung oder der Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen Favoriten in den Betreuungsgesprächen zu sein scheinen, werden rechtliche Aspekte, Elternarbeit und vorausschauende Unterrichtsplanungen vergleichsweise selten angesprochen.

Besonders auf der Sekundarstufe zeichnen sich Betreuungsverhältnisse ab, bei denen die Mentor*innen andere Fächer als die Anwärter*innen unterrichten bzw. für andere Fächer ausgebildet sind. In über 40 Prozent der Fälle findet ein fachfremdes Mentoring statt. Hier konvergieren die Angaben der Anwärter*innen und Mentor*innen. Wenn eine fachfremde Betreuung erfolgt, wird diese von den Anwärter*innen weniger gut beurteilt. Allerdings schätzen die Anwärter*innen auf der Sekundarstufe und auf der Primarstufe die Qualität der Betreuung durch ihre Mentor*innen insgesamt als sehr gut ein. Sie haben auch im Großen und Ganzen den Eindruck, dass sie hilfreiche Rückmeldungen bekommen und fair bewertet werden. Doch auch bei diesen insgesamt positiven Einschätzungen weisen die Streuungsmaße auf Unterschiede in der Betreuungs- und Bewertungsqualität hin.

Bemerkenswert ist weiterhin, wie die Anwärter*innen ihre eigene Unterrichtskompetenz einschätzen. Diese Einschätzungen fallen bei den Anwärter*innen auf der Primarstufe noch etwas besser aus als auf der Sekundarstufe. Jedenfalls haben die Anwärter*innen durchaus den Eindruck, dass sie mit den Schüler*innen gut umgehen können und ihnen das Handeln und Entscheiden im Unterricht leicht fällt. Auch Konfliktsituation würden gut bewältigt. Und: Die Anwärter*innen sehen sich durch das Studium fachlich gut auf den Unterricht vorbereitet; pädagogisch zwar etwas weniger, aber dennoch gut. Viele Anwärter*innen auf der Primarstufe betonen, dass sie von den Praxiserfahrungen im Studium profitieren würden.

Dass diese Selbsteinschätzungen durchaus realistisch sind, lassen vergleichbare Ratings der Mentor*innen erkennen. Sie schätzen die Vorbereitung auf das Unterrichten durch das Studium sogar noch etwas besser ein als die Anwärter*innen und bestätigen, dass diese mit den Schüler*innen insgesamt gut zurechtkommen. Vor allem äußern sie sich sehr positiv über das Engagement der Anwärter*innen und ihre Bereitschaft, Anregungen aufzugreifen. Ihren Einschätzungen ist zu entnehmen, dass sie sich selbst sehr darum bemühen, die ihnen anvertrauten Mentees zu unterstützen. Sie vermitteln auch den Eindruck, dass sie sich in der Lage sehen, das Können und die Fortschritte der Anwärter*innen kompetent zu beurteilen. Die Grundlage dafür dürfte vor allem ihre lange Berufserfahrung sein, denn es fällt auch auf, dass um die 37 Prozent der Mentorinnen auf der Primarstufe (knapp

19 Prozent auf der Sekundarstufe) angeben, keine spezifische Qualifikation für das Mentorat erworben zu haben.

Die Ergebnisse der Online-Befragung lassen eine Bandbreite von Umsetzungen der Induktionsphase erkennen, die Anwärter*innen zum Teil mit schwierigen Rahmenbedingungen und großen Herausforderungen konfrontieren. Hier finden sich Hinweise auf ungünstige Konstellationen für den Berufseinstieg, die zukünftig vermieden werden könnten. Insgesamt wird dennoch deutlich, dass viele Anwärter*innen trotz großer Belastungen ihre Aufgaben zu meistern scheinen. Auch wenn sich die Wahrnehmungen der Mentor*innen und Anwärter*innen hinsichtlich des Umfangs der Betreuung unterscheiden und Anwärter*innen oft kein fachspezifisches Mentoring erhalten, ist die Gesamteinschätzung der Betreuungsqualität sehr hoch. In der anspruchsvollen Einstiegsphase scheinen die Anwärter*innen froh zu sein, dass sie eine Ansprechperson haben, die sie unterstützt. Die Mentor*innen wiederum – darauf weisen die Daten deutlich hin – haben einen sehr positiven Eindruck, nicht nur von der Einsatzbereitschaft ihrer Mentees unter manchmal nicht einfachen Bedingungen, sondern auch von deren fachlichen und pädagogischen Kompetenzen.

Gegenüber der Online-Befragung nutzte die Interviewstudie die Möglichkeit, die Erfahrungen und auch die Expertise der Befragten zu nutzen, um – im Sinne einer formativen Evaluation – mögliche Problemlagen und Verbesserungsmöglichkeiten herauszuarbeiten. Mit diesem Zugang werden Probleme der momentanen Umsetzung der Induktionsphase explizit angesprochen. An vielen Punkten stimmen dabei Wahrnehmungen der Anwärter*innen und Mentor*innen überein. So unterstreichen beide Gruppen sehr deutlich, dass vor allem Zeitprobleme zu Schwierigkeiten führen beziehungsweise daran hindern, das Potential einer Induktionsphase auszuschöpfen. Besonders kritisch sind (zu) hohe Unterrichtsdeputate, die mit dem ganzen Ensemble weiterer Dienstaufgaben zu Belastungen und Überforderungen führen, vor allem aber einer sukzessiv voranschreitenden professionellen Entwicklung im Wege stehen. Eine besondere Zuspitzung erfahren Zeitprobleme, wenn nicht einmal mehr gemeinsame Zeitfenster für Anwärter*innen und Mentor*innen gefunden werden können. Dies betrifft Zeit für Vor- und Nachbesprechungen von Unterricht, für (gegenseitiges) Hospitieren und für fachlichen Austausch. Die Vorschläge zur Lösung oder Reduzierung dieser Probleme liegen auf der Hand: Zeitliche Entlastungen werden in den Interviews gewünscht und nahegelegt.

Ein zweiter Problemkreis, der auch in der Online-Befragung sichtbar wird, betrifft die Zuordnung von Anwärter*innen und Mentor*innen. In den Interviews wird vor allem von den Anwärter*innen, aber auch von den Mentor*innen hervorgehoben, dass ein Mentoring für den Unterricht vor allem dann wirksam werden kann, wenn es fachspezifisch angelegt ist. Fachfremdes Mentoring stellt zweifellos eine wichtige Unterstützung bereit, aber dennoch brauchen Mentor*innen fachdidaktische Expertise, um Anwärter*innen zu unterstützen, die mit dem Unterrichten beginnen.

Die Bedeutung von fachnaheem Mentoring wird in den Interviews aber auch in einem anderen Kontext hervorgehoben, nämlich bei der Begutachtung, die ja von den Mentor*innen verlangt wird. Auch hier trägt eine entsprechende Expertise zu einer validen Bewertung bei. Allerdings werden in dem Zusammenhang weitere Punkte angesprochen, die zu einer Objektivierung von Bewertungen beitragen können. Kritisch bewertet wird zum Beispiel die verschiedentlich anzutreffende Ämterhäufung, wenn Mentor*innen zugleich die Schulleitung innehaben. Das Thema doppelter Zuständigkeiten wird – sowohl von Anwärt*innen als auch Mentor*innen – aber noch grundsätzlicher unter dem Aspekt eines Unterstützungs-Bewertungs-Dilemmas diskutiert. Die Doppelrolle von Mentor*innen – einerseits unterstützen, andererseits bewerten zu sollen – und der damit verbundene Konflikt werden hier hinterfragt.

Neben diesem eher grundsätzlichen und konzeptionellen Punkt werden in den Interviews weitere Probleme angesprochen, die als Umsetzungsprobleme bezeichnet werden können. In den Interviews wird hier insbesondere auf unzureichende, inkonsistente, bedingt verlässliche und oft zu spät kommunizierte Informationen hingewiesen. Sie betreffen unter anderem die Zuordnung von Anwärt*innen und Mentor*innen, deren Aufgaben und Pflichten, Abläufe oder Beurteilungsgesichtspunkte. In einem weiteren Sinn geht es aber auch um die Möglichkeit, sich frühzeitig auf die Anforderungen einzustellen und sich auszutauschen. Ein Großteil dieser Probleme ließe sich wohl relativ einfach und pragmatisch lösen.

Kritisch angesprochen wurden in den Interviews weitere Facetten der Induktionsphase, wie zum Beispiel die Begleitseminare für Anwärt*innen. Sie werden nicht selten von den Anwärt*innen als wenig nützlich, praxisfern, abgehoben und organisatorisch aufwendig bezeichnet.

In den Interviews wird aber auch auf Kontextbedingungen hingewiesen, die für die Qualität der Induktionsphase sehr wichtig werden. An erster Stelle wird hier auf die Bedeutung des Kollegiums und ganz besonders des Fachkollegiums hingewiesen. Diese Gruppen stellen eine wichtige Ressource für eine gelingende Induktion dar. Besonders deutlich wird dies an Beispielen, in denen das Fachkollegium ein Mentoring ergänzt oder kompensiert, das nicht auf fachspezifische Expertise zurückgreifen kann. Aber generell wird in vielen Statements der Interviews deutlich, dass mit der Einbindung der Anwärt*innen in ein aufgeschlossenes und gut kooperierendes Kollegium ein wesentlicher Beitrag für eine erfolgreiche Induktion geleistet wird – und damit versucht wird, manche Probleme einer noch zu verbessernden Umsetzung aus Kollegialität und professionsbezogener Verantwortung abzumildern.

1. Einführung in die Studie zur Evaluation der Induktionsphase

Der vorliegende Bericht stellt die wichtigsten Ergebnisse eines Forschungsprojektes vor, das zur formativen Evaluation der Induktionsphase in das Lehramt im Schuljahr 2019/20 dient. Diese Evaluationsstudie wurde vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) – in Absprache mit dem Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung (QSR) – initiiert und finanziert. Die Zielstellungen und das Design der Studie waren allen Bildungsdirektionen im Vorfeld der Erhebungen vorgestellt worden. Sie unterstützten die Untersuchung.

1.1 Die Induktionsphase im Rahmen der Pädagog*innenbildung NEU

Die Induktionsphase ist eine wichtige Komponente im Konzept der „Pädagog*innenbildung NEU“. Mit dem 2013 verabschiedeten Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen werden mehrere Ziele verfolgt, die im Vorfeld von verschiedenen Arbeitsgruppen herausgearbeitet worden waren (z. B. Härtel et al., 2010; Schnider et al., 2011, 2012). So soll die Qualität der Lehrer*innenbildung durch eine stärkere Kompetenz- wie Professionsorientierung und wissenschaftliche Fundierung weiter gesteigert werden. Strukturell wird die Pädagog*innenbildung NEU an den „Bologna“-Aufbau von Studiengängen angepasst. Mit der gestuften Studienstruktur erwerben die Studierenden nun mit dem Bachelor nach acht Semestern Regelstudienzeit einen ersten akademischen Abschluss. Verbindliche Praxisanteile bereits im Bachelorstudium sichern eine Ausrichtung auf wesentliche Anforderungen des Berufsfelds. Das Masterstudium baut konsekutiv auf das Bachelorstudium auf und sieht weitere Praxisanteile vor.

Im Unterschied zur bisherigen Lehrer*innenbildung, die für den Übergang in den Beruf ein Unterrichtspraktikum als *Ausbildungsverhältnis* vorsah, wird mit der Pädagog*innenbildung NEU und einer Änderung des Dienstrechts ab dem 1. September 2019 die so genannte „Induktionsphase“ eingeführt, die allerdings ein *Dienstverhältnis* voraussetzt.

Die im Vertragsbedienstetengesetz (VBG) verankerte zwölfmonatige Induktionsphase dient zur berufsbegleitenden Einführung von Vertragslehrpersonen in das Lehramt und ist durch eine Mentorin oder einen Mentor zu begleiten (§ 39(1) VBG). Für die Zuordnung des Mentorats ist die Personalstelle zuständig. Das Gesetz besagt weiterhin, dass die Vertragslehrperson in der Induktionsphase „mit der Mentorin oder dem Mentor zusammenzuarbeiten und ihre Tätigkeit den Vorgaben entsprechend auszurichten“ (§ 39(3) VBG) hat. Zudem soll sie den Unterricht anderer Lehrkräfte „nach Möglichkeit“ beobachten und im Rahmen ihrer Fortbildung spezielle Induktionslehrveranstaltungen an der Pädagogischen Hochschule oder an der Universität besuchen. Auch der Schulleitung wird in dem Gesetz

eine Rolle zugewiesen: Die Schulleiterin oder der Schulleiter soll auf der Grundlage eines Gutachtens der Mentorin oder des Mentors sowie auf der Basis eigener Wahrnehmungen der Personalstelle schriftlich über den Verwendungserfolg der Vertragslehrperson berichten.

In § 39a(1) VBG werden zudem Voraussetzungen für die Berufung zur Mentorin/zum Mentor definiert: eine mindestens fünfjährige Berufserfahrung und Absolvierung eines Hochschullehrgangs „Mentoring, Berufseinstieg professionell begleiten“ im Umfang von mindestens 60 ECTS. Übergangsweise (bis 2029/30) dürfen laut Gesetz auch Lehrpersonen als Mentor*innen eingesetzt werden, die zu Betreuungslernkräften im Unterrichtspraktikum oder im Rahmen der schulpraktischen Ausbildung bestellt sind oder einen einschlägigen Lehrgang im Umfang von mindestens 30 ECTS absolviert haben (§ 39a(4) VBG).

Das VBG äußert sich in § 39a(2) ebenfalls deutlich zur Zuordnung von Vertragslehrpersonen zu Mentor*innen: „(2) Die zu Mentorinnen oder Mentoren Bestellten haben im Bedarfsfall Vertragslehrpersonen in der Induktionsphase zu betreuen. Einer Mentorin oder einem Mentor dürfen gleichzeitig bis zu drei Vertragslehrpersonen in der Induktionsphase zugewiesen werden.“

Außerdem werden in § 39a(3) VBG die mit einem Mentorat verbundenen Aufgaben genauer beschrieben: „(3) Die Mentorin oder der Mentor hat die Vertragslehrperson in der Induktionsphase bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts zu beraten, mit ihr deren Tätigkeit in Unterricht und Erziehung zu analysieren und zu reflektieren, sie im erforderlichen Ausmaß anzuleiten und sie in ihrer beruflichen Entwicklung zu unterstützen. Die Mentorin oder der Mentor hat den Unterricht der Vertragslehrperson in der Induktionsphase im erforderlichen Ausmaß zu beobachten. Die Mentorin oder der Mentor hat ein Entwicklungsprofil der Vertragslehrperson in der Induktionsphase zu erstellen und bis spätestens drei Monate vor Ablauf der Induktionsphase ein Gutachten zu deren Verwendungserfolg zu erstatten.“

Da die Bestimmungen zur gesetzlich vorgesehenen Induktionsphase mit dem Schuljahr 2019/20 wirksam werden, wurde die Induktionsphase erstmals beginnend mit September 2019 implementiert. Anforderungen an die Durchführung der Induktionsphase wurden unter anderem in einem Erlass (GZ 712/0029-II/12/2019) beschrieben und kommentiert sowie in Empfehlungen des BMBWF zu Mentoring und Induktion erläutert. Auf diese Regelungen beziehen sich zudem weitere Informationsschreiben einzelner Bildungsdirektionen zur Induktion und zum Mentoring.

Die gesetzlichen Regelungen bestimmen primär die Ziele und Funktionen der Induktionsphase und des Mentoring, beschreiben insbesondere Anforderungen an die Begutachtung sowie die Bewertung und skizzieren darüber hinaus einschlägige Aufgaben- und Tätigkeitsfelder. Da die Induktion ein Dienstverhältnis voraussetzt, können sich allerdings aufgrund der Ausgestaltung der jeweiligen Anstellung unterschiedliche Rahmenbedingungen für das Absolvieren der Induktionsphase ergeben.

Die gesetzlichen Bestimmungen lassen beträchtliche Freiheitsgrade für die Ausgestaltung der Induktionsphase zu. Sie enthalten zum Beispiel keine Vorgaben bezüglich des Umfangs des Dienstverhältnisses in der zwölfmonatigen Induktionsphase. Dieser könnte prinzipiell zwischen einer einstündigen bis zu einer vollen Unterrichtsverpflichtung variieren. Das Gesetz äußert sich nicht zu der Frage, wie viele Unterrichtsfächer in dem Dienstverhältnis inkludiert sein und durch ein Mentorat in der Induktionsphase begleitet werden müssen.

Auch die Frage, ob die Zuordnung von Mentor*innen nach Gesichtspunkten der fachlichen Nähe erfolgen soll, wird nicht thematisiert. Allerdings könnten die Ausführungen unter § 39a(3) VBG auch so verstanden werden, dass die von dem/der Mentor*in geforderte Beratung bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts (sowie die geforderte Unterstützung bei der Analyse und Reflexion und die Anleitung) notwendige unterrichtsfach-spezifische Kompetenz und fachliche Nähe voraussetzen. Es lassen sich weitere Aspekte anführen, die in den gesetzlichen Bestimmungen nicht explizit angesprochen werden, aber vielleicht insinuiert werden, zum Beispiel die Frage, ob denn der/die Mentor*in an der gleichen Schule unterrichten sollte wie der/die zu betreuende Anwärter*in.

Im Kontext einer formativen Evaluation der neu eingerichteten Induktionsphase geben die gesetzlichen Bestimmungen einen Bezugsrahmen, der in mancher Hinsicht mit sehr klaren Anforderungen verbunden ist, in anderer Hinsicht aber Spielräume für die Umsetzung zulässt, die von einer Interpretation der Gesetzestexte abhängen. In dieser Studie kann es nicht darum gehen, die Tragfähigkeit unterschiedlicher Interpretationen von Gesetzestexten zu überprüfen. Vielmehr ist in Anbetracht der vorliegenden Bestimmungen davon auszugehen, dass die einschlägigen Gesetzestexte letztlich Spielräume für eine weitere Präzisierung (etwa in Empfehlungen oder Erlassen) und insbesondere für die Ausgestaltung von Dienst- und Betreuungskonstellationen in der Induktionsphase lassen. Im Rahmen einer Evaluationsstudie rückt damit vor allem die zu beobachtende Vielfalt in der Ausgestaltung der mit September 2019 erstmals implementierten Induktionsphase in den Blickpunkt.

1.2 Forschung zur Induktion in den Beruf Lehrer*in

Im Bildungsbereich wird mit dem Begriff „Induktion“ („induction“ im englischen Sprachraum) generell die Phase der Einführung in eine professionelle Tätigkeit (etwa als Lehrer*in) bezeichnet. Etwas genauer betrachtet die European Commission (2010, S. 6) die Induktionsphase als Zeitraum, in dem die ersten unabhängigen Schritte als Lehrer*in unternommen werden und die Konfrontation mit der Schulrealität erfolgt. Dieser Zeitraum kann auch mehrere Jahre umfassen. Jedenfalls wird die Induktion als wesentliche Phase in der beruflichen Biographie und professionellen Entwicklung verstanden, die an die erste („initiale“) Phase der Pädagog*innen-

bildung anschließt und über eine kontinuierliche professionelle Weiterbildung fortgeführt wird.

Die Einbettung der Induktion in die Berufsbiographie bedeutet, dass die Ausgestaltung dieser Phase (Dauer, Aufgaben, Unterstützungen) nicht losgelöst von den Merkmalen der vorausgehenden und nachfolgenden Etappen betrachtet werden kann. Eine initiale Lehrer*innenbildung, die bereits systematisch Schwerpunkte auf Fachdidaktik und Unterrichts- wie Schulpraxis legt, benötigt eine andere Struktur und Unterstützung des Berufseinstiegs als eine erste Phase, die eher theoretisch, weitgehend fachorientiert und unterrichtsfern ausgerichtet ist. Ebenso fallen Anforderungen an die Induktion unterschiedlich aus, wenn Schulsysteme zum Beispiel bereits durch eine sehr starke (im Vergleich zu einer schwachen) kollegiale Zusammenarbeit auf der Klassen- und Schulebene (etwa bei der gemeinsamen Unterrichtsplanung und -vorbereitung oder der Qualitätsentwicklung) geprägt sind.

Vor diesem Hintergrund gilt es zu beachten, dass auch das frühere Unterrichtspraktikum begrifflich als ein Konzept eingeordnet werden kann, das zur „Induktion“ diente, allerdings auf der Grundlage der bisherigen Lehrer*innenbildung (mit Abschluss Diplom). Die 2019 eingeführte – und jetzt explizit als Induktion bezeichnete – Phase ist eng mit der Pädagog*innenbildung NEU verknüpft. Mit der hier nun verstärkten Kompetenz- und Professionsorientierung, mit den deutlich ausgebauten Praxisanteilen (vor allem für das Lehramt auf der Sekundarstufe) in Zusammenhang mit einer Verlängerung der Studienzeit und einer gestuften Studienstruktur ergeben sich veränderte Möglichkeiten und Anforderungen an die Einführung in den Beruf (im Vergleich zum früheren Diplomstudium). Die 2019 implementierte „Induktionsphase“ ist Teil der Gesamtarchitektur der Pädagog*innenbildung NEU.

Wirft man einen Blick in das „Handbook for policymakers“ zur Ausgestaltung der Induktionsphase (European Commission, 2010), dann wird dort einerseits festgestellt, dass es – aufgrund der nationalen Besonderheiten der Schul- und Lehrer*innenbildungssysteme – nicht *das* (einzig richtige) Konzept für die Induktion gibt (S. 7). Andererseits wird beobachtet, dass Berufsbeginner*innen in vielen Ländern noch keine systematischen und kohärenten Unterstützungen erhalten (S. 12). Es wird hervorgehoben, dass die Qualität der Induktionsphase einen erheblichen Einfluss auf die Unterrichtsqualität hat und ein großes Potential für die Verbesserung von Lernergebnissen in sich birgt, aber sich auch auf die Attraktivität des Berufs „Lehrer*in“ auswirkt. Es gibt aber eine Reihe von Anforderungen, denen eine Induktionsphase dem Handbuch (European Commission, 2010) zufolge genügen sollte: Sie sollte persönliche, soziale und professionelle Unterstützungen bieten, die über Mentoring, aber auch Expert*innen-Inputs und kollegialen Austausch und Hilfen geleistet werden und insbesondere auch die Selbstreflexion stimulieren (vgl. auch Dicke et al., 2016; Richter et al., 2011). Notwendig für eine gut funktionierende Induktionsphase sind eine ausreichende Finanzierung, Klarheit von Rollen und Zuständigkeiten sowie erforderlichen Abstimmungen (Mentor*innen, Kol-

legium, Schulleitungen, Schulaufsicht, Administration) und eine unterstützende „Lernkultur“ und Qualitätsorientierung.

In Tabelle 1 sind wesentliche Anforderungen der European Commission (2010) an die Ausgestaltung der Induktionsphase zusammengefasst. Besonders interessant sind auch die Anforderungen (key requirements), die an die Arbeits- und Betreuungsumgebung gestellt werden, die eine Reduzierung der Arbeitsbelastung und die Nutzung von kollegialen Lehrformaten (Co- und Teamteaching) betreffen.

Tabelle 1: Unterstützungen, die beginnende Lehrer*innen benötigen (siehe European Commission, 2010, Tabelle 4.1; S. 19)

	Persönlich	Sozial	Professionell
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> - Lehrer*innenidentität entwickeln - Kompetenzen stärken - Selbstvertrauen stärken - Stress und Angst reduzieren - Motivieren - Abbrüche vermeiden 	<ul style="list-style-type: none"> - Sozialisierung in Schule und Beruf - Kooperation fördern - Gemeinsames Lernen fördern - Einbringung in und von Schulgemeinschaft fördern 	<ul style="list-style-type: none"> - Lehrkompetenzen weiter entwickeln - Lehrausbildung und kontinuierliche professionelle Entwicklung verknüpfen - Professionalität von Neulehrer*innen entwickeln
Rahmenbedingungen	<ul style="list-style-type: none"> - Sichere, wertfreie Umgebung - Reduziertes Arbeitspensum - Teamteaching - Coteaching 	<ul style="list-style-type: none"> - Gemeinsames Arbeiten - Coteaching - Teamteaching - Gruppenarbeit - Projektgruppen 	<ul style="list-style-type: none"> - Wissenszugang durch den Austausch zwischen neuen/erfahrenen Lehrer*innen - Weiterführende Kurse oder Seminare - Beratung
Relevante Unterstützungssysteme	<ul style="list-style-type: none"> - Mentor*in - Peers - Selbstreflexion 	<ul style="list-style-type: none"> - Mentor*in - Peers 	<ul style="list-style-type: none"> - Mentor*in - Peers - Expert*innen - Selbstreflexion
Andere Akteure	<ul style="list-style-type: none"> - Schulleitung 	<ul style="list-style-type: none"> - Schulleitung - Eltern, Gemeinschaft 	<ul style="list-style-type: none"> - Schulleitung

Die Empfehlungen der European Commission (2010) beruhen auf einer Analyse des Forschungsstandes. Die wesentlichen Erkenntnisse und Schlussfolgerungen bleiben auch bei einer Betrachtung neuerer Forschung bestehen (vgl. Darling-Hammond, 2017; Darling-Hammond et al., 2017; Ingersoll & Strong, 2011; Kitchen et al., 2017), wobei anzumerken bleibt, dass sich viele Forschungsarbeiten meist nur auf einzelne und speziellere Aspekte der Induktion beziehen und selten ganze Induktionskonzepte in den Blick nehmen.

Insgesamt lässt sich in der einschlägigen Forschung feststellen, dass dem Mentoring eine Schlüsselrolle für die Induktionsphase zugesprochen wird (vgl. Richter

et al., 2011). Eine wesentliche Rolle spielt die Auswahl der Mentor*innen (sie sollten nicht nur wirksame Praktiker*innen sein, sondern gute Praxis auch vorleben können) und, damit verbunden, deren Ausbildung und Vorbereitung, ihr Rollenverständnis und Engagement (vgl. European Commission, 2010; Hobson et al., 2009). Mehrere Befunde weisen darauf hin, dass das Mentoring dann wirksamer ist, wenn Mentor*innen und Mentees die gleichen Fächer unterrichten (Hobson et al., 2007; Johnson, 2004; Smith & Ingersoll, 2004). Die Möglichkeiten und die Qualität des Mentoring hängen aber auch davon ab, ob die Mentor*innen ausreichend Zeitfenster und freigestellte Zeit haben, um den Austausch und die Zusammenarbeit mit den Mentees pflegen zu können (vgl. Hobson et al., 2009) und Hospitationen zu ermöglichen. Unterrichtsbeobachtungen (mit Vor- und Nachbesprechungen) wird insgesamt eine große Bedeutung zugesprochen. Essentiell ist aber auch die soziale und emotionale Unterstützung, die Mentor*innen geben können (vgl. Hascher et al., 2004; Wang & Odell, 2002) – und die von den Mentees als bedeutsam erlebt wird (Bullough, 2004; Marable & Raimondi, 2007). Nicht zuletzt gibt es Befunde, denen zufolge auch die Mentor*innen von ihrer Tätigkeit in ihrer persönlichen und professionellen Entwicklung profitieren (vgl. Hobson et al., 2009).

Betrachtet man also den aktuellen Stand der Forschung, dann kann der Induktionsphase durchaus eine Schlüsselstellung im Schulsystem zugesprochen werden. Sie muss an die erste Phase der Lehrer*innenbildung möglichst kohärent anschließen (z. B. Alles et al., 2019), die beginnenden Lehrer*innen mit den anstehenden Aufgaben und ihrer schulischen Umgebung vertraut machen, sie mit zu bewältigenden Aufgaben konfrontieren und zugleich persönliche, soziale und professionelle Unterstützungen anbieten. Dem Mentoring kommt eine herausragende Bedeutung zu, aber auch die kollegiale Zusammenarbeit und Expertenimpulse wirken unterstützend (insbesondere, wenn sie gut abgestimmt sind). Aber auch für das Mentoring gilt, dass dessen Effekte von Bedingungen abhängen (z. B. Zeitbudgets, Rollenverständnis, Unterstützungsstrategien). Damit zeichnen sich Gesichtspunkte ab, unter denen die 2019 in Österreich erstmals eingeführte Induktionsphase aus einer wissenschaftlichen Perspektive begleitet werden kann.

1.3 Ziele und Fragestellungen des Evaluationsprojekts

Wie bei der Darstellung der gesetzlichen Verankerung der Induktion hervorgehoben wurde, sind dort wesentliche Ziele und Aufgaben beschrieben, aber es bestehen beträchtliche Spielräume für die Umsetzung und Ausgestaltung vor Ort. Die Einführung der Induktionsphase geht zudem einher mit einem Wechsel in der Grundkonzeption der initialen Lehrer*innenbildung an den Pädagogischen Hochschulen und Universitäten bzw. in den entsprechenden Verbänden. Eine solche Übergangssituation bedeutet in gewisser Weise Neuland und verlangt ein Zurechtfinden in veränderten Regelungen und die Entwicklung neuer Routinen. Eine wesentliche

Veränderung betrifft speziell das Unterstützungskonzept durch ein neu zugeschnittenes Mentoring. Die Anforderungen an die Qualifikation der Mentor*innen für die Induktion befinden sich ebenfalls noch in einer Übergangssituation, die durch unterschiedliche Qualifizierungszugänge geprägt ist.

Vor diesem Hintergrund können Ansätze der Evaluationsforschung vor allem dazu beitragen, *erstens* einen Überblick über die aktuelle Umsetzung zu liefern und *zweitens* relativ zügig Hinweise auf sich abzeichnende Schwierigkeiten oder Herausforderungen zu geben. Diese übergeordneten Zielstellungen des Evaluationsprojekts decken sich mit Informationsbedarfen und Erkenntnisinteressen auf Seiten des Zuwendungsgebers (BMBWF).

Die angesprochenen Bedingungen, unter denen die Induktionsphase an den Schulen in Österreich ab September 2019 implementiert wurde, lassen es als notwendig erscheinen, sich unter der *ersten* übergeordneten Fragestellung zunächst ein *umfassendes Bild von der bisherigen Umsetzung* zu machen. Derzeit fehlen bereits zuverlässige Grunddaten über die Umsetzung. Deshalb werden vielfältige Informationen benötigt: über die derzeitigen Induktions-Dienstverhältnisse und ihre Ausprägungen bzw. Verteilungen (z. B. Beschäftigungsumfang, Fächer, Schularten, Klassenstufen und Klassengrößen), über wesentliche Merkmale auf Seiten der Anwärter*innen (z. B. Studiendauer und -leistungen, Fächerverbindungen, Abschlüsse, Vorerfahrungen) wie der Mentor*innen (z. B. Facultas, Berufserfahrung, Zusatzqualifikation, Betreuungserfahrungen) bis hin zu Merkmalen der Zuordnung von Anwärter*innen und Mentor*innen (z. B. fachliche Übereinstimmung, Lokalisierung an der gleichen Schule). Aufgrund unterschiedlicher Studienkonstellationen und schulischer Aufgabengebiete beim Lehramt an Volksschulen und Sekundarschulen müssen bestimmte Merkmalsverteilungen getrennt betrachtet werden. Gegebenenfalls sind Unterschiede zwischen Bundesländern zu berücksichtigen. Eine wichtige Anforderung an eine solche erste Bestandsaufnahme besteht darin, (möglichst) repräsentative Daten bereitzustellen. „Repräsentativ“ bedeutet, Aussagen über die Grundgesamtheit der Anwärter*innen und Mentor*innen treffen zu können, die (derzeit) in die Induktionsphase involviert sind. Hier soll allen Beteiligten (dieser Grundgesamtheit) die Möglichkeit gegeben werden, an einer (schriftlichen) Befragung teilzunehmen, die wesentliche Grunddaten erfasst. Um eine möglichst hohe Beteiligung an dieser Befragung zu erreichen, muss diese leicht zugänglich sein (Online-Erhebung), aber nur einen geringen Zeitaufwand für die Beantwortung verlangen (maximal 15 Minuten). Diese Erhebung (Survey) kann und soll verbunden werden mit einigen Fragen, bei denen die Anwärter*innen und Mentor*innen die Möglichkeit haben, aus ihrer Sicht die jeweilige Arbeits- und Betreuungssituation einzuschätzen. Mit Blick auf den oben skizzierten Forschungsstand interessiert hier unter anderem, inwieweit die Anwärter*innen sich ihren Aufgaben gewachsen sehen bzw. sich durch diese belastet fühlen und wie sie die Unterstützung durch das Mentoring wahrnehmen. Auf der anderen Seite sind Einschätzungen der Mentor*innen zur Betreuungssituation und zu wahrgenommenen Unterstützungsbe-

darfen und -möglichkeiten, aber auch zu ihrem Rollenverständnis relevant, sowohl bezogen auf gesetzliche Anforderungen wie auf durch Forschung fundierte Kriterien. Auf dieser Datengrundlage können außerdem (wiederum auch stimuliert durch den Forschungsstand) aufschlussreiche Zusammenhänge untersucht werden, etwa zwischen Arbeitssituationen, Betreuungskonstellationen und den eingeschätzten Belastungen und Unterstützungen. Auf diese Weise kann die Online-Befragung wichtige Hinweise auf eventuell kritische Bedingungskonstellationen liefern. Außerdem soll die Online-Befragung eine Möglichkeit geben, dass die Befragten zusätzlich Punkte ansprechen, die aus ihrer Sicht im Kontext der neuen Induktionsphase von Bedeutung sind.

Die übergeordnete *zweite* Fragestellung zielt darauf ab, aus der Sicht von Anwärt*innen wie Mentor*innen systematisch *Hinweise auf konkrete Hindernisse, Schwierigkeiten oder Probleme* bei der Umsetzung des Konzepts der Induktionsphase zu erhalten. Diese Fragestellung ist typisch für eine formative Evaluation, die bei einer erstmaligen Implementation eines neuen Ansatzes dazu dient, Verbesserungsmöglichkeiten zu identifizieren – und insbesondere solche, die vor einem zweiten Durchgang angegangen werden können. Freilich können durch eine formative Evaluation auch Beispiele einer funktionierenden oder „guten“ Umsetzung beschrieben werden. Unter der Zielsetzung, Wissen zur Optimierung zu liefern, soll die formative Evaluation hier anhand konkreter Fälle untersuchen, wie die Induktionsphase von Beginn an und in den ersten Monaten umgesetzt wurde. Anwärt*innen und Mentor*innen dienen bei diesem Zugang als Auskunftspersonen, die jeweils für ihren Fall die wahrgenommenen Bedingungen und Abläufe, Aufgaben und Herausforderungen, Belastungen und Unterstützungen – auch in der Entwicklung über die Zeit – schildern. Mit Hilfe eines strukturierten (leitfadengestützten) Interviews werden Beschreibungen mit dem erforderlichen Grad an Detaillierung gewonnen. Vor allem sollen sowohl die Mentor*innen als auch die Anwärt*innen bei den Interviews als Expert*innen angesprochen werden, die von ihnen wahrgenommene Probleme der Induktionsphase und ihrer Umsetzung benennen und erläutern sowie eventuelle Verbesserungs- und Lösungsmöglichkeiten skizzieren. Auf diese Weise sollen mit dieser Evaluationsstudie typische Probleme dieser erstmaligen Umsetzung der Induktionsphase aus der Sicht von maßgeblich Betroffenen identifiziert und rekonstruiert werden, um Ansatzpunkte für mögliche Verbesserungen herauszuarbeiten.

1.4 Zur Anlage der Studie und des Berichts

Um die angesprochenen Fragestellungen zu bearbeiten, gliedert sich die formative Evaluation der erstmaligen Umsetzung der Induktionsphase in zwei aufeinander abgestimmte Teilprojekte: in eine Online-Befragung und eine Interviewstudie. Das Design sowie die Erhebungs- und Auswertungsverfahren dieser beiden Forschungszugänge werden in den anschließenden Ergebnisberichten (Kapitel 2 und 3) genauer beschrieben. Die beiden Berichtskapitel schließen jeweils mit einer Diskussion der Befunde.

Vorab sollen einige Rahmenbedingungen dieses Forschungsprojektes angesprochen werden, die das Vorgehen maßgeblich bestimmt haben. Von politischer Seite bestand der Wunsch, das Projekt so anzulegen, dass Ergebnisse der Studie gegebenenfalls noch bei der Vorbereitung der nächsten Induktionsphase (im Schuljahr 2020/21) Berücksichtigung finden können. Diese Erwartung trifft sich mit der grundlegenden Ausrichtung einer formativen Evaluation, die ja vor allem dazu beitragen soll, eventuelle Schwächen eines Konzepts – und insbesondere der Umsetzung – zu identifizieren und auf der Grundlage von Daten Möglichkeiten einer zeitnahen Verbesserung oder Weiterentwicklung sichtbar zu machen. Deshalb sollten die wesentlichen Ergebnisse des Projekts schon im Frühsommer 2020 berichtet werden können. Auf der anderen Seite können belastbare Aussagen über die Implementierung eines neuen Konzepts erst dann getroffen werden, wenn die Umsetzung bereits über einen gewissen Zeitraum erfolgt ist und Konturen angenommen hat. Deshalb wurde als Zeitraum für die evaluierende Betrachtung der Induktionsphase 2020 das erste halbe Jahr festgelegt. Die Erhebungen sollten somit zeitnah zum Halbjahreswechsel anberaumt werden.

Diese Rahmenbedingungen führten zu einem ambitionierten Zeitplan für die Vorbereitung, Planung, Durchführung und Auswertung des Forschungsvorhabens. Der entscheidende Zeitpunkt für das Starten des Projektes war eine Dienstbesprechung zwischen BMBWF und allen Bildungsdirektionen am 19. Dezember 2019, in der das Erhebungskonzept (Online-Erhebung und damit verknüpfte Interviewstudie) vorgestellt und um Unterstützung bzw. Mitwirkung bei der Durchführung der Studie gebeten wurde. Die geplante Studie zur formativen Evaluierung der Induktionsphase wurde von allen Seiten begrüßt.

Eine wesentliche Unterstützung durch alle Bildungsdirektionen bestand darin, es unter Beachtung einschlägiger datenschutzrechtlicher Vorgaben zu ermöglichen, dass alle in diesem Zeitraum in der Induktion tätigen Anwarter*innen und Mentor*innen für eine Mitwirkung in der Studie angefragt werden konnten. Ohne diese Unterstützung hätte die Studie nicht in dem knappen Zeitrahmen durchgeführt werden können.

An dieser Stelle danken wir den Bildungsdirektionen für die tatkräftige Unterstützung dieser Untersuchung. Besonders danken wir den vielen Anwarter*innen und Mentor*innen, die an der Online-Befragung teilgenommen haben und bereit

waren, Auskunft zu vielen Fragen zu geben. Die Beteiligung war beeindruckend hoch. Großer Dank gebührt sodann allen Kolleg*innen, die für die Interviews gewonnen werden konnten. Sie haben sich alle viel Zeit genommen, um ihre Beobachtungen, Eindrücke und Anregungen einzubringen.

Bei der Durchführung der Erhebungen und Interviews erhielt die Projektgruppe außerdem tatkräftige und kompetente Unterstützung von weiteren Kolleg*innen aus der Wissenschaft. Wir danken herzlich Frau BSc MSc Sophie Oczlon (Zentrum für Lehrer*innenbildung, Universität Wien), Herrn Mag. Dr. Lukas Mitterauer (Universität Wien, Besondere Einrichtung für Qualitätssicherung) und Herrn MSc PhD Vasileios Symeonidis (Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Universität Innsbruck) für ihre engagierte Mitwirkung bei dieser Untersuchung!

2. Online-Überblicksstudie zur Induktionsphase

Ein wesentliches Ziel des Evaluationsprojekts war darauf gerichtet, einen Überblick über die aktuelle und zugleich erste Umsetzung der Induktionsphase geben zu können. Im Blickpunkt stehen dabei einerseits die Anwärter*innen mit ihren Anstellungsverhältnissen, Dienstaufgaben und Studienvoraussetzungen und andererseits die Mentor*innen mit ihren Qualifikationen, Erfahrungen und Aufgaben. Unter Berücksichtigung beider Perspektiven sollten des Weiteren Beschreibungen und Einschätzungen der Betreuung und Zusammenarbeit, aber auch der Belastungen sowie Unterstützungsleistungen erfragt werden.

Auf diese Weise kann nicht nur ein Bild von Arbeits- und Betreuungskonstellationen gewonnen werden, sondern auch davon, wie die Anwärter*innen und Mentor*innen die Induktionsphase erfahren und erleben. Über die Evaluationsstudie werden damit wichtige Hinweise gewonnen, inwieweit – und unter welchen Bedingungen – die Induktionsphase aus der Sicht der involvierten Kolleg*innen erfolgreich gestartet ist und Akzeptanz findet bzw. welche Verbesserungen nötig erscheinen.

In den folgenden Teilkapiteln wird zunächst (2.1) das methodische Vorgehen bei der Online-Studie (Design, Sample, Erhebungs- und Auswertungsverfahren) beschrieben. Um eine Einordnung der Befunde zu erleichtern, folgt die anschließende Darstellung der Ergebnisse (2.2) den zentralen Fragestellungen des Projekts. Die wesentlichen Erkenntnisse aus der Online-Befragung werden dann in einer Diskussion (2.3) unter Berücksichtigung von methodischen und theoretischen Aspekten erörtert.

2.1 Methodisches Vorgehen in der Online-Studie

Unter der Zwecksetzung, einen Überblick über die Umsetzung der Induktionsphase zu erhalten, sowie unter den eingeschränkten zeitlichen und finanziellen Bedingungen einer formativen Evaluation, ist eine Online-Befragung der am besten geeignete Untersuchungsansatz. Dadurch konnten in kurzer Zeit vielfältige Informationen von einer großen Anzahl an Personen aus unterschiedlichen Regionen eingeholt werden.

2.1.1 Design der Studie

Die Online-Studie zur Induktionsphase beruht auf einer schriftlichen Befragung der Anwärter*innen und Mentor*innen zu *einem* Messzeitpunkt (Survey). Der Erhebungszeitraum begann mit dem Halbjahreswechsel und erlaubte damit einen zeitnahen Rückblick auf die ersten sechs Monate der Induktionsphase.

Bei dieser Online-Befragung erhielt die Zielgruppe der Studie in einem Anschreiben Informationen über den Zweck der Untersuchung, die beauftragende und bewilligende Institution, die verantwortliche durchführende Einrichtung, die Einhaltung datenschutzrechtlicher Vorschriften, die Freiwilligkeit und Anonymität der Teilnahme sowie Angaben zum zeitlichen Aufwand einer Teilnahme. Dieses per E-Mail versandte Anschreiben enthielt außerdem einen Link, über den bei Teilnahmebereitschaft der Zugang zum Fragebogen hergestellt wurde. Dieser Link konnte nur einmal betätigt werden, so dass eine Mehrfachbeteiligung ausgeschlossen war. Der Zugang zur Befragung war zeitlich limitiert (vom 11. Februar bis zum 5. März 2020); die Zielgruppe erhielt vor (dem angekündigten) Ablauf des Erhebungszeitraums zwei Erinnerungsmails. Die schriftliche Befragung wurde online mit der Software EvaSys durchgeführt, wobei die technische Durchführung von der Besonderen Einrichtung für Qualitätssicherung der Universität Wien übernommen wurde. Der in diesem Kontext genutzte Server und die verwendeten Verfahren entsprechen den Richtlinien des Datenschutzes und der Datenschutzgrundverordnung¹.

2.1.2 Sample

Zielgruppen der Online-Studie waren alle Anwärter*innen, die seit September 2019 (mindestens bis Jänner 2020) formell in der Induktionsphase angestellt waren, sowie alle (seit diesem Zeitpunkt) in der Induktionsphase tätigen Mentor*innen. Diese Zielgruppen definieren die Grundgesamtheit für die Online-Studie. Über vollständige Listen der dieser Grundgesamtheit angehörenden Personen verfügen die Bildungsdirektionen. Es ist davon auszugehen, dass die im Verlauf des Jäners 2020 von den Bildungsdirektionen für die Kontaktierung bereit gestellten E-Mail-Adressen, der bei ihnen in der Induktionsphase tätigen Anwärter*innen und Mentor*innen, diese Grundgesamtheit repräsentieren. Da alle Personen dieser Grundgesamtheit für eine Teilnahme angefragt wurden, war die Online-Studie als Vollerhebung angelegt. Im Folgenden wird über die Beteiligung der beiden Zielgruppen an der Online-Befragung berichtet.

Für die Gruppe der *Anwärter*innen* wurden von den Bildungsdirektionen insgesamt $N = 1714$ E-Mail-Adressen zur Verfügung gestellt. Die Online-Befragung wurde von 565 Anwärter*innen ausgefüllt. Mit einer Rücklaufquote von 33 Prozent wurde damit eine für Online-Befragungen sehr hohe Beteiligung erreicht. Aufgrund unzureichend bearbeiteter Fragebögen mussten nachträglich 13 Personen von der Befragung ausgeschlossen werden (denn sie hatten sich weder der Primar- noch der Sekundarstufe zugeordnet und damit einen Großteil der anschließenden segment-spezifischen Folgefragen nicht beantwortet). Somit beruhen die Auswertungen und

1 <https://qs.univie.ac.at/ueber-uns/rechtliche-grundlagen/datenschutz-bei-befragungen/>

Ergebnisse der Online-Befragung auf einer Stichprobe von $N = 552$ Anwärter*innen, wovon 43 Prozent ($N = 237$) als Berufsziel ein Lehramt für die Primarstufe und 57 Prozent ($N = 315$) ein Lehramt für die Sekundarstufe angeben. Auf der Primarstufe ordnen sich 3 Prozent der Befragten dem männlichen Geschlecht zu (95% weiblich); auf der Sekundarstufe beträgt dieser Anteil knapp 24 Prozent (knapp 76% weiblich). Insgesamt 1 Prozent der Befragten verzichteten auf eine Angabe zum Geschlecht oder ordneten sich der Kategorie „divers“ zu.

In der *Tabelle 2* wird die Beteiligung nach Bundesland berichtet. Die Rücklaufquote berechnet sich als Quotient der beantworteten Fragebögen durch die Anzahl der angeschriebenen Personen. Bei den *Anwärter*innen* liegen die Rücklaufquoten im Bereich zwischen 20 Prozent (Kärnten) und 40 Prozent (Oberösterreich). Die weitere Verteilung nach angestrebten Lehrämtern (Primar-/Sekundarstufe) nach Bundesländern weist keine Auffälligkeiten auf.

Für die Gruppe der *Mentor*innen* wurden insgesamt $N = 1121$ E-Mail-Adressen von den Bildungsdirektionen zur Verfügung gestellt. Mit einer Beteiligung von $N = 646$ der angeschriebenen Mentor*innen wurde mit einer Rücklaufquote von 58 Prozent eine für eine Online-Befragung außerordentlich hohe Beteiligung erreicht. Auch hier konnten aufgrund einer entscheidenden Lücke in den Antworten (sie hatten sich weder der Betreuung von Anwärter*innen auf der Primar- noch auf der Sekundarstufe zugeordnet, und damit einen Großteil der anschließenden Folgefragen nicht beantwortet) 26 Fragebogen nicht in die Auswertung einbezogen werden. Die Stichprobengröße für die Analysen beträgt damit letztlich bei den Mentor*innen $N = 620$.

Tabelle 2: Rücklauf bei Anwärter*innenbefragung, aufgeschlüsselt nach Bundesland, absteigend sortiert nach der Rücklaufquote

Anwärter*innen	Angeschrieben	Beteiligt	Rücklaufquote
Oberösterreich	262	104	40%
Steiermark	256	95	37%
Tirol	184	66	36%
Vorarlberg	110	38	35%
Burgenland	33	11	33%
Steiermark	142	44	31%
Wien	426	126	30%
Niederösterreich	286	78	27%
Kärnten	15	3	20%
Gesamt	1714	565	33%

In *Tabelle 3* wird wiederum die Beteiligung nach Bundesland aufgeschlüsselt. Die Rücklaufquoten liegen zwischen 36 Prozent (Kärnten) und 76 Prozent (Steiermark); trotz dieser Unterschiede ist der Rücklauf in allen Bundesländern mehr als zufriedenstellend.

Tabelle 3: Rücklauf bei der Mentor*innenbefragung, aufgeschlüsselt nach Bundesland, absteigend sortiert nach der Rücklaufquote

Mentor*innen	Angeschrieben	Beteiligt	Gesamtquote
Steiermark	226	152	67%
Burgenland	25	16	64%
Tirol	160	102	64%
Wien	108	63	58%
Oberösterreich	191	107	56%
Niederösterreich	193	108	56%
Vorarlberg	93	44	47%
Salzburg	111	49	44%
Kärnten	14	5	36%
<i>Gesamt</i>	<i>1121</i>	<i>646</i>	<i>58%</i>

Die Stichprobe der Mentor*innen umfasst 78 Prozent weibliche und 21 Prozent männliche Personen (1% machten zum Geschlecht keine Angaben). In *Abbildung 1* werden die Verteilungen der Mentor*innen auf die Induktionsbetreuung für ein Lehramt an Primar- und Sekundarstufen nach Bundesland dargestellt.

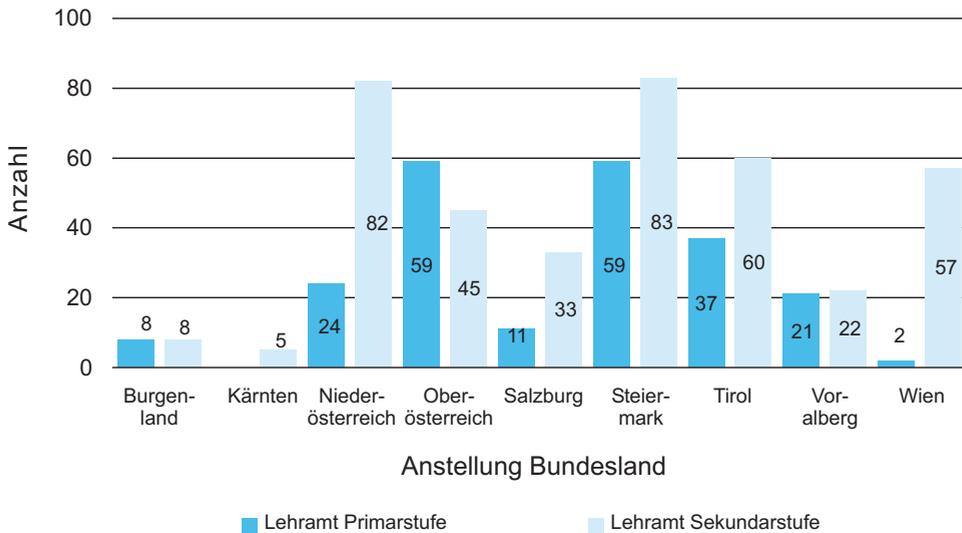


Abbildung 1: Zuständigkeit der Mentor*innen für die Induktionsphase auf der Primar- oder Sekundarstufe nach Bundesland

Insgesamt ergab sich bei der Online-Studie für beide befragten Personengruppen (Anwärter*innen und Mentor*innen) eine sehr gute Rücklaufquote. Dies spricht für ein generelles Interesse am Thema. Dabei können Unterschiede im Rücklauf zwischen den Bundesländern als gering eingestuft werden. Die Verteilung der Personen auf die beiden Schulstufen zeigt sich unauffällig und auch die Geschlechterverteilung fällt insbesondere im Bereich der Primarstufe, jedoch auch mit Blick auf die Sekundarstufe mit überwiegend weiblichen Personen, wie zu erwarten, ungleichgewichtet aus.

2.1.3 Erhebungsverfahren

Die online durchgeführte Erhebung bei beiden Zielgruppen beruhte auf einem standardisierten Fragebogen (vgl. Anlage), der circa 15 Minuten Bearbeitungszeit in Anspruch nehmen sollte, um die Beteiligung zu erhöhen und potentielle Abbrüche möglichst zu verhindern. Der größte Teil der Fragen konnte durch eine Auswahl bzw. Mehrfachauswahl von Antwortoptionen (inklusive vierstufige Ratingskalen zur Zustimmung oder Häufigkeit) bearbeitet werden. In manchen Fällen wurde über die Option „Sonstiges“ die Möglichkeit gegeben, eine nicht angebotene Auswahlmöglichkeit hinzuzufügen. Am Ende des Fragebogens gab es noch die Gelegenheit, mit einer (nicht beschränkten) Texteingabe beliebige Ergänzungen und Kommentare mitzuteilen.

Sowohl der Fragebogen für die Anwärter*innen als auch der für die Mentor*innen enthielt eine Filterfrage, die frühzeitig nach dem Berufsziel (Lehramt Primar-

vs. Sekundarstufe) und nach dem übernommenen Induktionsmentorat (für Primar- vs. Sekundarstufe) trennte. Diese Filterung war erforderlich, um die Abfrage von Studienqualifikationen, Fächerverbindungen und unterrichteten Fächern übersichtlich und einigermaßen handhabbar zu gestalten.

Die Fragebögen waren in Itemblöcke organisiert, die zum Teil auch für eine Skalenbildung vorbereitet waren. Der Fragebogen für die Anwärter*innen enthielt 28 solcher Blöcke, der für die Mentor*innen 20 Blöcke.

Bei den *Anwärter*innen* betrafen die Blöcke zunächst Geschlecht, Berufsziel, Zeitpunkt und Art des Studienabschlusses, eventuelle weitere Inskription ins Studium, die Studienfächer (Sekundarstufe), Ort des Abschlusses (Verbund) und damit wesentliche Daten zur Person und ihrem bisherigen Qualifikationsweg. Es folgten Angaben zum Anstellungsort (Bundesland), Beginn des Induktionsdienstverhältnisses und Schulstufe, Schulart, Unterrichtsumfang, Klassenstufen, unterrichtete Fächer (Sekundarstufe) bzw. Rollen und Aufgaben (Primarstufe) sowie Arbeitsaufwand für Vor- und Nachbereitung sowie weitere Aufgaben an der Schule. Die nächste Gruppe von Fragen richtete sich auf die Betreuung durch den/die Mentor*in, nämlich Fachnähe, durchschnittliche Betreuungszeit pro Woche, Art des Austausches und thematische Schwerpunkte der Betreuung sowie wahrgenommene Qualität der Betreuung und der Begleitveranstaltung. Ein letzter Komplex von Itemblöcken fragte nach Selbsteinschätzungen der eigenen Unterrichtstätigkeit und der Vorbereitung durch das Studium, Einschätzungen der Zusammenarbeit und von Belastungen.

Der Fragebogen für die Mentor*innen war von der Grundstruktur parallel angelegt. Der erste Fragenkomplex umfasste Geschlecht, Ausbildung, Berufserfahrung, Zuständigkeit (Mentorat für Primar- oder Sekundarstufe als Filterfrage), Umfang der eigenen Unterrichtstätigkeit, Unterrichtsfächer (Sekundarstufe) und Aufgaben bzw. Rollen (Primarstufe, z. B. Klassenlehrer*in, Leitungsaufgaben), Schulart, Bundesland sowie die Qualifikation für das Mentorat. Auch hier folgten dann Fragen zum Betreuungsverhältnis (Anzahl der Mentees, Fachnähe, gleiche Schule), zu Austauschformaten und Themenschwerpunkten der Betreuung sowie zum Zeitaufwand. Schließlich wurden über weitere Itemblöcke Einschätzungen zu Kompetenzen und zur Studienvorbereitung der Mentees, zu den Aufgabenschwerpunkten des Mentorats und zum Rollenverständnis als Mentor*in erbeten.

2.1.4 Skalen

Zur Verdichtung von Befunden wurden bei einzelnen Themen auch Skalen gebildet (gemeinsame Betrachtung bzw. Zusammenfassung mehrerer Fragen). Die Gültigkeit dieses Vorgehens wurde jeweils vorab durch exploratorische Faktorenanalysen und Reliabilitätsanalysen abgeklärt. Die fünf gebildeten Skalen weisen eine mittelmäßige (Pädagogische Herausforderungen, Zwischenmenschliche Konflikte, Arbeits-

klima) bis sehr gute (Qualität der Bewertungen, Wahrgenommene Betreuungsqualität) interne Konsistenz (Koeffizient Alpha; Cronbach, 1951) auf. Die fünf Skalen sowie die dazugehörigen Fragen und Reliabilitätskoeffizienten können *Tabelle 4* entnommen werden.

Tabelle 4: Übersicht über die Skalen zur Einschätzung der Zusammenarbeit mit den Mentor*innen sowie Belastungen in der Induktionsphase seitens der Anwärter*innen

Skalennamen	Items	Reliabilität
Qualität der Bewertungen	<ul style="list-style-type: none"> – Ich erhalte regelmäßig Feedback zu meinem Unterricht von meinem/r Mentor*in. – Die Bewertungskriterien für meine Arbeit sind mir genau bekannt. – Ich habe das Gefühl, mein/e Mentor*in kann meine Arbeit sehr gut einschätzen. – Die bisherigen Bewertungen meiner Arbeit empfinde ich als fair. – Bewertende Aussagen zu meiner Arbeit werden nachvollziehbar begründet. – Ich kann meinem/r Mentor*in Feedback zu seiner/ihrer Betreuung geben. 	.89
Wahrgenommene Betreuungsqualität	<ul style="list-style-type: none"> – Ich fühle mich durch meine/n Mentor*in gut unterstützt. – Ich kann meine Anliegen offen mit meiner/m Mentor*in besprechen. – Mein/e Mentor*in nimmt sich ausreichend Zeit für meine Anliegen. – Ich empfinde die Anregungen meines/r Mentor*in als hilfreich. – Ich erhalte konstruktives Feedback. 	.93
Pädagogische Herausforderungen	Belastend finde ich ... <ul style="list-style-type: none"> – die Komplexität der zu unterrichtenden Inhalte. – den Zeitdruck, den zu vermittelnden Stoff durchzubekommen. – das heterogene Leistungsniveau in den Klassen. – die Herausforderung, angemessene Unterrichtsmethoden zu wählen. – Elternarbeit 	.62
Zwischenmenschliche Konflikte	Belastend finde ich ... <ul style="list-style-type: none"> – Schwierigkeiten im Hinblick auf Klassenführung und Disziplin. – persönliche Konflikte innerhalb der Klassengemeinschaften (zwischen Schüler*innen). – persönliche Konflikte zwischen mir und meinen Schüler*innen. – persönliche Probleme einzelner Schüler*innen. 	.71
Arbeitsklima	Zudem belastet mich ... <ul style="list-style-type: none"> – die Stimmung im Kollegium. – das Betreuungsverhältnis zu meinem/r Mentor*in. – das Arbeitsverhältnis mit der Direktion. 	.60

2.1.5 Auswertungsverfahren

Statistische Analysen: Zur Auswertung der inhaltlichen Fragestellungen wurden sowohl deskriptive Kennwerte wie Häufigkeiten, Mittelwerte (M) und Streuungsmaße (Standardabweichung = SD) als auch inferenzstatistische Analysen (Korrelationen, Mittelwertvergleiche) herangezogen. Für die Skalenbildung wurden vorab auch exploratorische Faktorenanalysen und Reliabilitätsanalysen (Koeffizient Alpha; Cronbach, 1951) durchgeführt. Zur Analyse der Daten wurde das Statistikprogramm IBM SPSS Statistics 26 verwendet.

Umgang mit fehlenden Werten: Bei empirischen Feldstudien ist ein angemessener Umgang mit fehlenden Werten unumgänglich. Die gängige Praxis des paarweisen oder fallweisen Ausschlusses kann die Gültigkeit (Validität) der Ergebnisse deutlich vermindern und stellt aktuell keine zufriedenstellende Methode zum Umgang mit fehlenden Werten mehr dar (Enders, 2010). Den Goldstandard zum Umgang mit unvollständigen Daten stellt die multiple Imputation dar, ein Verfahren, bei dem jeder fehlende Wert durch mehrere plausible Werte ersetzt wird. In dieser Studie werden 20 vollständige Datensätze erzeugt, die dann für einzelne Analysen nach den Regeln von Rubin (1987) kombiniert werden.

Der Ausfall bei den einzelnen Einstellungsfragen (Beziehung, Unterricht, Bewertung, Themen) war in der vorliegenden Studie bei den Anwärter*innen zwischen 0.4 Prozent und 12.7 Prozent sowie bei den Mentor*innen zwischen 0.2 Prozent und 4.4 Prozent und damit gering. Die daher eingehende Annahme von vollständig zufällig fehlenden Werten (MCAR; Rubin, 1976) wurde mittels Little's MCAR Test (Little, 1988) für die Daten der Anwärter*innen, $\chi^2(3836) = 3891.958$, $p = .260$, und Mentor*innen, $\chi^2(2197) = 2305.630$, $p = .052$, überprüft. Nach empirischer Bestätigung der MCAR-Annahme für beide Gruppen wurden unter Einbezug von Hilfsvariablen (z. B. Geschlecht, Primar vs. Sekundarstufe) 20 imputierte Datensätze mittels Markov-chain Monte Carlo (MCMC) Methode und Predictive Mean Matching Algorithmus geschätzt.

Auswertung der Freitext-Angaben

Wie bereits erwähnt, wurden die Befragten am Ende der Online-Befragung auf die Möglichkeit aufmerksam gemacht, in einem Freitextfenster Kommentare und Ergänzungen zu beliebigen Themen einzugeben.

Diese Möglichkeit wurde von vielen der Befragten genutzt. Insgesamt haben 242 Anwärter*innen und 237 Mentor*innen in diesem Fenster Texte eingegeben. In 43 Prozent der von den Anwärter*innen eingegangenen Fragebögen und in 37 Prozent der von den Mentor*innen beantworteten Fragebögen fanden sich Eintragungen.

Der Umfang der Antworten beläuft sich insgesamt auf 17.863 Wörter bei den Anwärter*innen und 16.220 Wörter bei den Mentor*innen. Im Durchschnitt umfasste ein Beitrag ca. 74 Wörter bei den Anwärter*innen und ca. 67 Wörter bei

den Mentor*innen. Diese verbalen Daten bilden den Korpus für eine inhaltsanalytische Auswertung.

Ausgehend von den Fragestellungen der Evaluationsstudie wurden die Aussagen unter zwei Gesichtspunkten kodiert: erstens hinsichtlich der *Funktion* der Aussagen im Kontext der Befragung und zweitens nach *Merkmale der Induktionsphase*. Ein erstes Set von Kategorien war jeweils vorab aufgrund theoretischer Überlegungen gebildet worden; die Kategorien wurden dann datengestützt differenziert und ergänzt. Die inhaltsanalytischen Auswertungen richteten sich auf manifeste Bedeutungen, wobei die Kodierungen von zwei unabhängigen Beurteiler*innen vorgenommen wurden.

Für die Zuordnung zu *Funktionen* wurden sechs Schwerpunkte gebildet:

- (a) *Feedback zum Fragebogen*: Angaben, die sich zum Fragebogen und zur Befragung im Allgemeinen äußern.
- (b) *Differenzierungen*: Angaben, die zu einer Differenzierung der im Fragebogen vorgegebenen Antwortmöglichkeiten dienen.
- (c) *Ergänzungen*: Angaben, die über die geschlossenen Fragen der Online-Befragung hinaus ergänzende Informationen bereitstellen.
- (d) *Positive Rückmeldungen*: Angaben, die positive Aspekte der Induktionsphase hervorheben.
- (e) *Problemstellungen*: Angaben, die ein wahrgenommenes Problem der Induktionsphase ansprechen.
- (f) *Verbesserungsvorschläge*: Angaben, die Verbesserungsmöglichkeiten ansprechen.

Für die Kodierung der *Merkmale* der Induktionsphase wurden acht Kategorien (mit Subkategorien) verwendet.

- (1) *Ablauf und Organisation*: Hier wurden alle Aspekte eingeordnet, die sich auf eine diesbezügliche Gestaltung der Induktionsphase beziehen, nämlich die *Zuordnung von Mentor*in und Anwärter*in*, der Besuch von *Begleitseminaren* zur Induktionsphase sowie die *Informationsweitergabe und Kommunikation*.
- (2) *Anstellungsverhältnis*: Zugeordnet wurden Aussagen zu Bedingungen der Anstellung, die das *Stundenausmaß*, die Anzahl der unterrichteten *Fächer*, die Anzahl der zugeteilten *Klassen*, die Anzahl der *Schulen*, an denen unterrichtet wird, sowie die Übernahme der *Klassenführung* betreffen.
- (3) *Art des Abschlusses*: Diesbezügliche Aussagen beziehen sich auf *Diplomabschluss* (statt Bachelor oder Master), *Abschlussjahr* und *Abschlussort*.
- (4) *Aufwand und zeitliche Auslastung*: Aussagen verweisen auf *Belastung im Allgemeinen*, die *Work-Life-Balance* sowie *Überschneidungen* von Veranstaltungen.
- (5) *Betreuungssituation*: Äußerungen zu Fällen, in denen die *Mentor*innen gleichzeitig die Rolle der Direktion* innehaben, die *Mentor*innen nicht an derselben Schule wie die Anwärter*innen* unterrichten, *Überschneidungen* und *inkompatible Stundenpläne* vorliegen, nur geringer *Zeit für die Betreuung* vorhanden

ist, wo Mentor*in und Anwärter*in *unterschiedliche Fächer* unterrichten sowie *Unterstützung durch andere Kolleg*innen* erfolgt.

- (6) *Qualitätswahrnehmung*: Aussagen beziehen sich auf die Qualität der *Begleitseminare der Induktionsphase, der Lehrveranstaltungen des Masterstudiums, des Studiums im Allgemeinen, der Ausbildung und Bezahlung der Mentor*innen* sowie der *Überschneidung von inhaltlichen Themen zwischen dem Studium und der Begleitseminare* und schließlich *Vergleiche mit dem Unterrichtspraktikum*.
- (7) *Bewertungen und Beurteilungen*: Die Äußerungen beziehen sich auf das *Bewertungssystem bzw. die Doppelrolle der Mentor*innen für Begleitung und Bewertung* sowie von *einzelnen Akteur*innen* der Induktionsphase.
- (8) *Statisches Konzept*: Die hier zugeordneten Äußerungen beziehen sich meist auf (fehlende) *Anrechnungsmöglichkeiten* sowie eine *unzureichende Berücksichtigung besonderer individueller Lagen*.

Auf der Grundlage der entsprechenden Kodierung wurden die Aussagen zugeordnet, und dort, wo es sinnvoll war, auch ausgezählt (Frequenzanalyse). Die den Funktionen (a) bis (c) zugeordneten Aussagen tragen zu einer besseren Einordnung und Interpretation von Angaben in der Online-Befragung bei. Aussagen zu den Funktionen (d) bis (f) geben die Möglichkeit, Konstellationen an Beispielen zu veranschaulichen oder explizite Problemwahrnehmungen und Verbesserungsvorschläge im Ergebnisteil aufzugreifen und zu berichten.

2.2 Ergebnisse der Online-Studie

Die Darstellung der Ergebnisse der statistischen Analysen der Online-Befragung ist nach den beiden Zielgruppen Anwärter*innen und Mentor*innen strukturiert. Weitere Untergliederungen werden, wo es sinnvoll ist, nach Primar- und Sekundarstufe vorgenommen. Ein eigenes Teilkapitel wird den Auswertungen der Freitextangaben gewidmet. Die Ergebnisse dort beruhen auf inhaltsanalytischen Auswertungen verbaler Daten, die aggregierte statistische Daten ergänzen und diese zum Teil auch im Sinne von kleinen Fallbeschreibungen veranschaulichen sollen.

2.2.1 Befunde zur Situation der Anwärter*innen in der Induktionsphase

Der größte Teil der Anwärter*innen (insgesamt $N = 565$) hat im Jahr 2019 ($N = 250$) einen Bachelorabschluss erworben ($N = 172$ Anwärter*innen für die Primarstufe und $N = 78$ Anwärter*innen für die Sekundarstufe). Es gibt allerdings auch einen nennenswerten Anteil ($N = 170$), der angibt, diesen Studienabschluss bereits in den vorangegangenen vier Jahren erreicht zu haben. Bereits einen Masterabschluss erworben zu haben, berichten $N = 74$ Anwärter*innen der Sekundar-

stufe und $N = 2$ der Primarstufe. Bei den Anwärter*innen für die Sekundarstufe weisen $N = 57$ darauf hin, mit einem Diplom abgeschlossen zu haben. Bei weiteren 57 Anwärter*innen ist es nicht sicher welchen Abschluss sie erworben haben. Dass sie zum Zeitpunkt der Erhebung noch in einem Masterstudium eingeschrieben sind, kreuzten 230 Anwärter*innen an ($N = 164$ Anwärter*innen für die Primarstufe, $N = 66$ für die Sekundarstufe). Damit zeichnen sich bei den Anwärter*innen Unterschiede in der Doppelbelastung durch berufliche Unterrichtstätigkeit und Studium ab.

Aufgrund der Besonderheiten der Arbeitsbedingungen und Qualifikationswege erfolgt die weitere Darstellung der Ergebnisse getrennt zuerst für die Anwärter*innen auf der Primarstufe und im Anschluss für die angehenden Lehrkräfte der Sekundarstufen.

2.2.1.1 Anwärter*innen der Primarstufe

In diesem Abschnitt werden zunächst die Anstellungsverhältnisse und Arbeitssituationen der Anwärter*innen beschrieben, die in der Induktionsphase auf der Primarstufe unterrichten ($N = 237$). Es folgen Daten aus den Angaben der Anwärter*innen zur Betreuung durch das Mentorat. Schließlich werden die Einschätzungen der Anwärter*innen zu ihrer Unterrichts- und Arbeitssituation dargestellt.

Für alle im Folgenden berichteten Merkmale und Daten wurden Unterschiede zwischen den Bundesländern kontrolliert. Diese fallen insgesamt gering aus. Hinweise auf Unterschiede zwischen den Ländern werden nur dann angegeben, wenn diese auffällig groß sind. Zwei Länder (Kärnten und Burgenland) konnten aufgrund der geringen Zahl an Anwärter*innen nicht systematisch in solchen Vergleichen berücksichtigt werden.

*Die Anstellungsverhältnisse der Anwärter*innen für ein Lehramt auf der Primarstufe*
90 Prozent der Anwärter*innen auf der Primarstufe geben an, in einer Volksschule zu unterrichten. An einer Sonderschule unterrichten 7 Prozent; 4 Prozent sind in einer Mittelschule tätig (einige Anwärter*innen arbeiten in zwei Schulformen). Damit unterrichten nennenswert viele Anwärter*innen an Schulformen, für die sie möglicherweise nicht speziell ausgebildet sind (aufgrund der verfügbaren Daten kann nicht ausgeschlossen werden, dass an Sonderschulen eventuell Unterricht in Co-Teaching stattfindet).

Auffällig ist, dass 88 Prozent der Anwärter*innen an *einem* Schulstandort unterrichten, 9 Prozent an *zwei* und immerhin 3 Prozent an *drei* oder mehr Schulstandorten. Sie unterrichten zwischen 7 und 25 Wochenstunden, im Durchschnitt sind es etwas mehr als 18 Stunden ($M = 18.02$; $SD = 5.28$). Die Häufigkeiten der von den Anwärter*innen in der Induktionsphase zu erteilenden Unterrichtsstunden kann der Abbildung 2 entnommen werden. Diese Darstellungsform lässt die Breite

der Anstellungsverhältnisse deutlich erkennen: Über die Hälfte (50.6%) der Anwärter*innen unterrichten mehr als 20 Stunden pro Woche. Nur ein Viertel der Anwärter*innen auf der Primarstufe unterrichtet bis zur Hälfte eines normalen Deputats. Allerdings gibt es auch einige geringfügige Anstellungsverhältnisse unter zehn Unterrichtsstunden pro Woche (4.2%). Damit zeichnen sich rein zeitlich betrachtet große Unterschiede in der Arbeitslast ab. Die Unterschiede im Umfang des Lehrdeputats dürften zudem mit sehr unterschiedlichen Chancen verbunden sein, den Unterricht gut vor- und nachbereiten und reflektieren zu können und somit insgesamt den Berufseinstieg erfolgreich zu meistern.

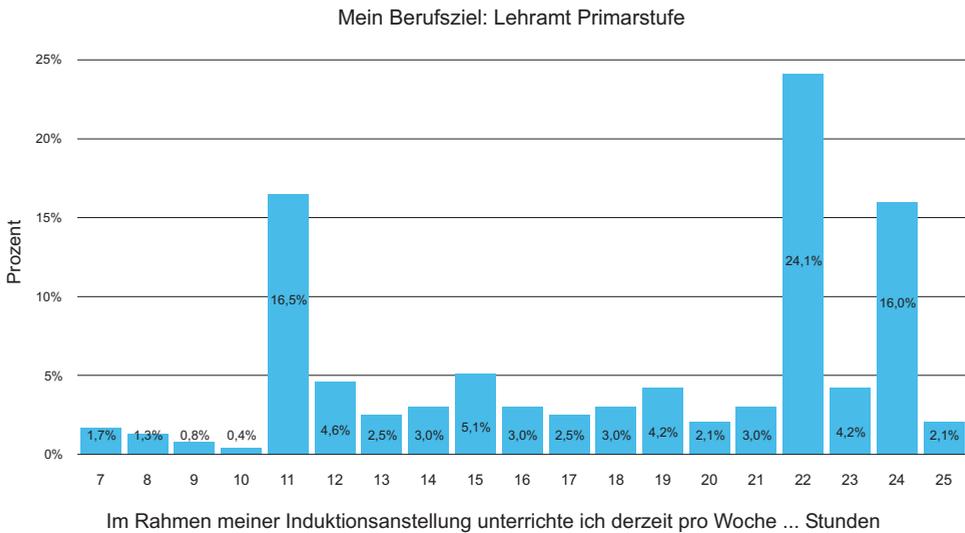


Abbildung 2: Verteilung der Unterrichtsdeputate von Anwärter*innen (Primarstufe) in Prozent

Ihre Unterrichtstätigkeit üben 31 Prozent der Anwärter*innen auf der Primarstufe in einer Klassenstufe, 18 Prozent in zwei, 17 Prozent in drei, 26 Prozent in vier und 8 Prozent in fünf oder mehr Klassenstufen aus. Dabei unterrichten die Anwärter*innen zu 35 Prozent in einer Klasse, zu 20 Prozent in zwei, zu 11 Prozent in drei, zu 13 Prozent in vier und zu 22 Prozent in fünf oder mehr verschiedenen Klassen. Damit zeichnen sich unterschiedliche Anforderungskonstellationen ab, die durch den Unterrichtsumfang, aber auch durch die notwendige Berücksichtigung mehrerer Curricula (für die verschiedenen Stufen) sowie das Einstellen auf unterschiedliche Klassen bedingt werden und für Lehrer*innen, die mit dem Unterrichten gerade begonnen haben, nicht einfach zu meistern sind.

Werden schließlich die Anzahl der Unterrichtsstunden, die Zeiten für Vor- und Nachbereitung sowie die Zeiten für zusätzliche schulbezogene Aufgaben zusammengerechnet, dann berichten die Anwärter*innen über eine wöchentliche

Gesamtarbeitszeit von durchschnittlich $M = 35.07$ Stunden ($SD = 12.0$), mit einem Maximum von bis zu 71.25 Stunden. Auch hier gilt es wiederum zu berücksichtigen, dass die – oben berichteten – großen Unterschiede in den Unterrichtsverpflichtungen die Varianz in der Gesamtarbeitszeit bedingen. Bei sehr großen Stundenzahlen bleiben dann aber in einer Woche nur sehr viel kleinere Zeitfenster, um sich der Vor- und Nachbereitung von Unterricht widmen zu können. Für den Einstieg in den Beruf und für eine professionelle Entwicklung ergibt sich damit eine besondere Herausforderung.

*Wie nehmen die Anwärter*innen auf der Primarstufe die Betreuung durch ihre Mentor*innen wahr?*

Auch wenn das Lehramt auf der Primarstufe von den Anwärter*innen eine große fachliche Breite verlangt, ist es für die Betreuung durch Mentor*innen nicht uninteressant, ob diese in den gleichen Fächern unterrichten. Damit bestehen unterschiedliche Bezugspunkte für Gespräche über den Unterricht, Hospitationen wie auch Unterstützungen bei der Planung von Unterricht oder der Leistungsbeurteilung.

Die Frage nach Übereinstimmungen in den derzeit von Anwärter*innen und Mentor*innen unterrichteten Fächern ergab, dass 47 Prozent der Anwärter*innen von Mentor*innen mit den gleichen Fächern, 12 Prozent von Mentor*innen mit zumindest einem gleichen Fach und 29 Prozent von Mentor*innen mit gänzlich anderen Fächern betreut werden. Immerhin 12 Prozent gaben an, nicht zu wissen, welche Fächer ihre Mentor*innen unterrichten (vgl. Abbildung 3).

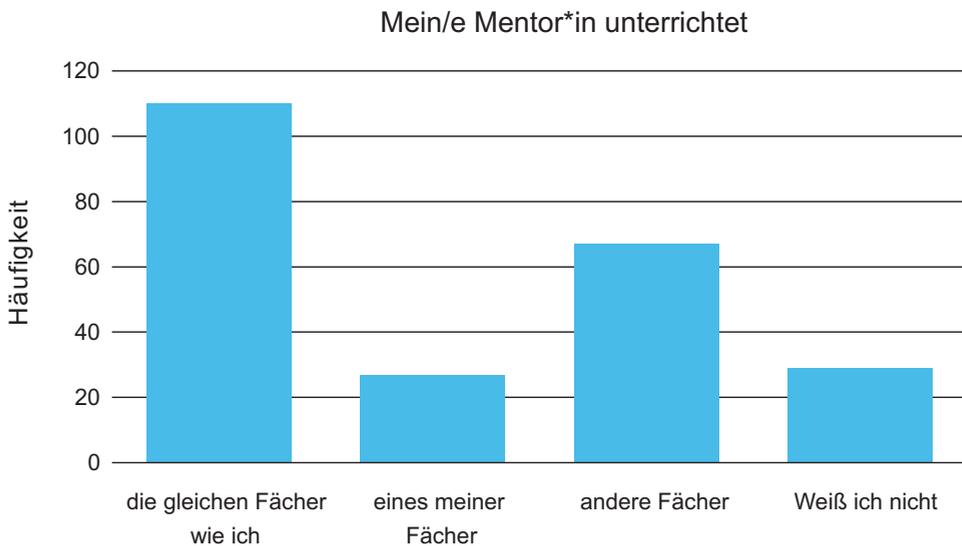


Abbildung 3: Übereinstimmungen zwischen Anwärter*innen und Mentor*innen in den unterrichteten Fächern (Primarstufe)

Eine wichtige Frage an die Anwärter*innen betraf die Zeit, die im Durchschnitt pro Woche in Gesprächen mit ihrem*r Mentor*in für Vor- und Nachbesprechungen des Unterrichts aufgewendet wurde. Den Primarstufen-Anwärter*innen zufolge werden für diese Betreuungsgespräche im Mittel wöchentlich $M = 23$ Minuten ($SD = 26.52$) aufgebracht. Auffallend ist die sehr große Streuung in den Zeitangaben. Die Betreuungszeiten variieren von einem Minimum mit null Minuten bis zu 180 Minuten und indizieren beträchtliche Unterschiede für die prinzipielle Möglichkeit des Austauschs zwischen Anwärter*innen und Mentor*innen.

Die Anwärter*innen geben an, dass die Betreuung durch die Mentor*innen vorwiegend durch vereinbarte (59.1%) und beiläufige (70.0%) persönliche Gespräche erfolgt, weniger häufig durch E-Mail oder Telefon (30.4%) (vgl. Abbildung 4). Von den Anwärter*innen wird außerdem berichtet, dass (bis zum Erhebungszeitpunkt) in 60.3 Prozent der Fälle zumindest eine Hospitation durch den/die Mentor*in stattgefunden hat. Deutlich seltener scheinen Mentor*innen in ihrem Unterricht hospitierende Besuche ihrer Mentees zu erhalten, denn darüber berichten (nur) 24.1 Prozent der Anwärter*innen.

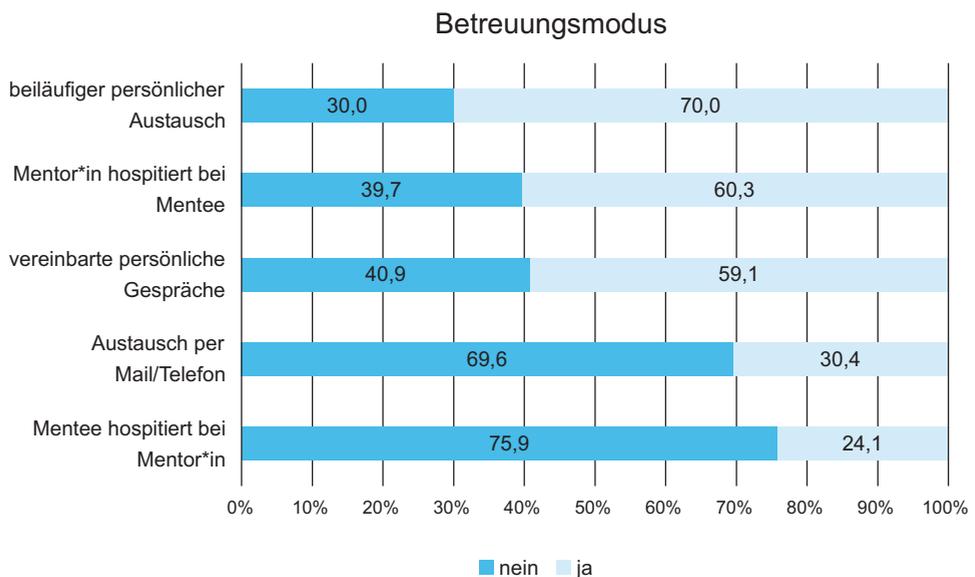


Abbildung 4: Modus der Betreuung der Anwärter*innen durch Mentor*innen auf der Primarstufe

Die Anwärter*innen wurden zudem gebeten differenzierter über die Themenbereiche zu berichten, die im Rahmen der Betreuung durch ihre Mentor*innen „nie“ bis „oft“ (vierstufige Likert-Skala; 1 = „nie“, 2 = „selten“, 3 = „manchmal“, 4 = „oft“) behandelt werden: Stundenplanungen, Semester- bzw. Jahresplanungen, Klassenführung, Leistungsbeurteilung, Unterrichtsmethoden, Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung, Work-Life-Balance und persönliche Belastung, rechtliche Rahmenbedingungen, Elternarbeit und Zusammenarbeit im Kollegium.

Der *Abbildung 5* ist zu entnehmen, wie häufig die genannten Themen in der Betreuung bisher angesprochen wurden. Bestimmte Themen sind demzufolge oft präsent, nämlich die Unterrichtsführung, die Beziehung zwischen Lehrer*in und Schüler*in, die Klassenführung und die Zusammenarbeit im Kollegium (zwischen 25.8% und 38.6% geben „oft“ an). Deutlich seltener thematisiert werden etwas längerfristige Unterrichtsplanungen und rechtliche Fragen (10.0% bzw. 14.8% kreuzen hier „oft“ an). Auf der anderen Seite sind diejenigen Angaben bemerkenswert, die ausdrücken, dass bestimmte Themen in den Gesprächen mit den Mentor*innen bisher „nie“ behandelt wurden. Um die 12 Prozent der Anwärter*innen auf der Primarstufe geben an, dass Unterrichtsmethoden und Beziehungsfragen bisher noch nie thematisiert wurden. Um die 27 Prozent berichten, bisher noch nicht über Rechtsfragen oder Work-Life-Balance mit ihren Mentor*innen gesprochen zu haben.

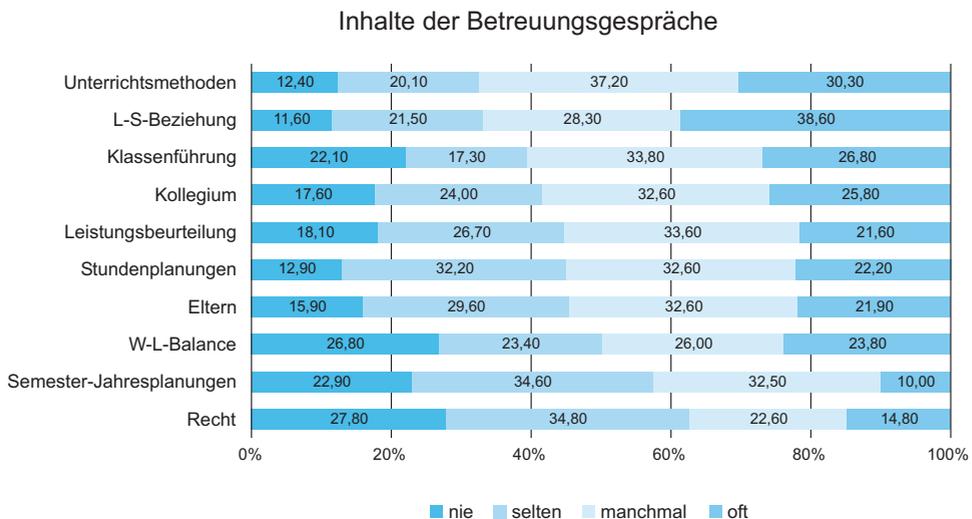


Abbildung 5: Häufigkeit der in Betreuungsgesprächen behandelten Themen aus Sicht der Anwärter*innen (Primarstufe)

Die Anwärter*innen wurden außerdem befragt, wie sie die *Qualität der Betreuung* durch ihre Mentor*innen einschätzen. Diese Einschätzung beruht auf fünf Items mit Aussagen zur Betreuungsqualität, denen die Anwärter*innen auf einer 4-stufigen Likert-Skala (1 = „stimme gar nicht zu“, 4 = „stimme völlig zu“) zustimmen konnten.

Die Skala „*Wahrgenommene Betreuungsqualität*“ setzt sich zusammen aus Statements zu den Aspekten:

- Unterstützung durch den/die Mentor*in wird als gut empfunden.
- Anliegen können offen besprochen werden.
- Mentor*in nimmt sich Zeit.
- Anregungen sind hilfreich.
- Das Feedback ist konstruktiv.

Insgesamt schätzen die Anwärter*innen auf der Primarstufe die Qualität der Betreuung durch ihre Mentor*innen als sehr gut ein ($M = 3.43$; $SD = 0.79$). Die Zustimmung zu diesem Itemblock lässt eine insgesamt hohe Zufriedenheit mit der Betreuung durch die Mentor*innen erkennen; freilich zeigt die Standardabweichung an, dass es hier auch Unterschiede in den Einschätzungen gibt. Von besonderem Interesse ist dabei, dass die Betreuungsqualität in einem Zusammenhang mit der fachlichen Passung zwischen Anwärter*innen und Mentor*innen steht: Wenn beide die gleichen Fächer unterrichten, wird die Betreuungsqualität mit $M = 3.51$ ($SD = 0.64$) höher eingeschätzt als bei der Konstellation, in der ein Fach gemeinsam unterrichtet wird ($M = 3.43$; $SD = 0.74$). Besonders deutlich wird der Unterschied, wenn die Anwärter*innen völlig fachfremd betreut werden ($M = 3.20$; $SD = 0.87$) oder gar nicht über die Fächer ihrer Mentor*innen Bescheid wissen ($M = 2.48$; $SD = 0.87$).

Weiterhin wurde den Anwärter*innen Gelegenheit gegeben, einzuschätzen, wie sie insbesondere die *Qualität der Bewertungen* wahrnehmen, die Mentor*innen zu ihrer Arbeit abgeben. Dazu konnten sie ihre Zustimmung zu sechs Aussagen wiederum auf einer vierstufigen Likert-Skala (1 = „stimme gar nicht zu“, 4 = „stimme völlig zu“) bekunden. Die Statements lauteten:

- Ich erhalte regelmäßig Feedback zu meinem Unterricht von meinem/r Mentor*in.
- Die Bewertungskriterien für meine Arbeit sind mir genau bekannt.
- Ich habe das Gefühl, mein*e Mentor*in kann meine Arbeit sehr gut einschätzen.
- Die bisherigen Bewertungen meiner Arbeit empfinde ich als fair.
- Bewertende Aussagen zu meiner Arbeit werden nachvollziehbar begründet.
- Ich kann meinem*r Mentor*in Feedback zu seiner*ihrer Betreuung geben.

Auf dieser Skala bewerten die Anwärter*innen die Beurteilungsqualität mit $M = 3.10$ ($SD = 0.80$) insgesamt durchaus positiv. Besonders positiv eingeschätzt wurden dabei die Aspekte Bewertungskompetenz des/der Mentor*in sowie Fairness der Bewertungen.

*Wie schätzen die Anwärter*innen auf der Primarstufe ihre Unterrichts- und Arbeitssituation ein?*

In der Online-Befragung wurden die Anwärter*innen gebeten, noch eine Reihe von Fragen zu ihrer Unterrichtstätigkeit und zu wahrgenommenen Herausforderungen sowie Belastungen zu beantworten. Wie bereits im Methodenteil (vgl. Abschnitt 2.1.4) ausgeführt wurde, waren Items nach theoretischen und thematischen Gesichtspunkten gruppiert worden, so dass Skalen gebildet werden konnten. Auf diese Weise können Einschätzungen verdichtet und mit zuverlässigeren Kennwerten berichtet werden.

Mit vier Einzelitems wurden die Anwärter*innen dazu befragt, wie gut sie sich durch ihr *Studium auf ihre Aufgaben als Lehrkraft vorbereitet* sehen. Es wurde die fachliche und pädagogische Vorbereitung angesprochen sowie die Vorbereitung durch Praxiserfahrungen.

Der Aussage „Ich habe das Gefühl, fachlich gut auf das Unterrichten vorbereitet zu sein“ stimmen 40.5 Prozent der Anwärter*innen für die Primarstufe „eher“ oder „völlig“ zu ($M = 2.29$; $SD = 0.83$). 17.7 Prozent der Anwärter*innen auf der Primarstufe stimmen diesem Statement „gar nicht zu“. Ein ähnliches Bild ergibt sich bei der Einschätzung, pädagogisch gut auf das Unterrichten vorbereitet zu sein. Hier stimmen 50.6 Prozent „eher“ bzw. „völlig“ zu ($M = 2.47$; $SD = 0.86$). Die Aussage, dass die Praxiserfahrungen im Studium den Einstieg in das Unterrichten erleichtert haben, findet bei 73.8 Prozent „eher“ oder „völlig“ Zustimmung ($M = 3.11$; $SD = 0.93$). Die Gesamteinschätzung der Vorbereitung durch das Studium ergänzt diesen Eindruck. Gut auf die Aufgaben als Lehrkraft vorbereitet sehen sich (stimme „eher“ oder „völlig“ zu) 34.2 Prozent ($M = 2.19$; $SD = 0.83$). Die Einschätzungen weisen insgesamt darauf hin, dass der Übergang vom Studium in die Unterrichtspraxis auf der Primarstufe viele Anwärter*innen mit neuen Aufgaben konfrontierte, auf die sie sich durch das Studium nur zum Teil vorbereitet fühlen.

Mit einem Block von fünf Items wurden in weiterer Folge Aspekte des Unterrichts angesprochen, die als *pädagogische Herausforderungen* bezeichnet werden können. Die so benannte Skala umfasste Items, die mögliche Belastungsfaktoren durch die Komplexität der zu unterrichtenden Inhalte, Zeitdruck, die Auswahl angemessener Unterrichtsmethoden, das heterogene Leistungsniveau der Klassen und die Elternarbeit erfragten. Der Mittelwert für die Skala „Pädagogische Herausforderungen“ lag bei den Anwärter*innen auf der Primarstufe bei $M = 2.23$ ($SD = 0.62$). Bezogen auf die vierstufige Ratingmöglichkeit bedeutet dies, dass diese typischen Anforderungen, die an eine Lehrkraft gestellt werden, von den Anwärter*innen insgesamt als durchschnittlich belastend erlebt werden. Auch hier lässt

aber der Kennwert der Standardabweichung erkennen, dass die Belastung durch pädagogische Herausforderungen von den Anwärter*innen ziemlich unterschiedlich eingeschätzt wird. Betrachtet man die Kennwerte für die einzelnen Items dieser Skala, dann zeichnet sich ab, dass vor allem die Heterogenität im Leistungsniveau der Klassen und der Zeitdruck als große Herausforderungen betrachtet werden, wohingegen die Komplexität der Inhalte als weniger herausfordernd gesehen wird.

Herausforderungen etwas anderer Art wurden durch vier Items angesprochen, die nach *Belastungen durch zwischenmenschliche Konflikte* fragten (Zustimmung auf einer Likert-Skala von 1 = „stimme gar nicht zu“ bis 4 = „stimme völlig zu“). Diese Skala bezog sich auf Schwierigkeiten bei der Klassenführung und Disziplin, Konflikte innerhalb der Klassengemeinschaft (zwischen Schüler*innen), Konflikte zwischen Anwärter*in und Schüler*innen sowie persönliche Probleme einzelner Schüler*innen. Für die Skala „Zwischenmenschliche Konflikte“ ergaben sich folgende Kennwerte. Mit einem Mittelwert von 1,96 zeichnet sich ab, dass diese Belastungen insgesamt eher als gering eingestuft werden. Die Standardabweichung ($SD = 0.67$) als Maß der Streuung wiederum weist darauf hin, dass sich die Anwärter*innen hinsichtlich der Einschätzung von Belastungen durch zwischenmenschliche Konflikte beträchtlich unterscheiden. Am ehesten als belastend erlebt werden Schwierigkeiten bei der Klassenführung sowie Disziplinprobleme. Die Ergebnisse zu dieser Skala liefern Hinweise, dass die Anwärter*innen auf der Primarstufe im Vergleich zu anderen Belastungsfaktoren eher weniger mit zwischenmenschlichen Konflikten im Umfeld ihrer Klassen zu kämpfen haben.

Ein weiterer Fragenblock richtete sich auf die *Wahrnehmung des Arbeitsklimas* im schulischen Umfeld. Auch hier wurde nach Belastungen gefragt, und zwar aufgrund der Stimmung im Kollegium, aufgrund des Betreuungsverhältnisses zum/zur Mentor*in sowie des Arbeitsverhältnisses zur Schulleitung. Der Mittelwert für diese Skala liegt bei $M = 1.32$ ($SD = 0.52$). Dies bedeutet, dass das Arbeitsklima an den Schulen für die Anwärter*innen auf der Primarstufe nur in einem sehr geringen Maße als belastend wahrgenommen wird, und diese Einschätzung offensichtlich breit geteilt wird, wie die geringe Standardabweichung bei einem sehr niedrigen Mittelwert anzeigt. Auch wird das Arbeitsklima bezogen auf die drei in den Items genannten Personengruppen sehr ähnlich beurteilt.

Schließlich wurde mit einem weiteren Block von Items erfragt, wie die Anwärter*innen selbst ihre Unterrichtstätigkeit unter einer Reihe von Aspekten beurteilen. Die in den Items angesprochenen Gesichtspunkte sind in der *Tabelle 5* angeführt.

Die Selbsteinschätzung der Primarstufen-Anwärter*innen fällt insgesamt sehr positiv aus (Zustimmung auf einer Likert-Skala von 1 = „stimme gar nicht zu“ bis 4 = „stimme völlig zu“). Aus ihrer Sicht können sie sehr gut mit den Schüler*innen umgehen ($M = 3.63$; $SD = 0.53$), fühlen sich im Hinblick auf ihr Unterrichtshandeln kompetent ($M = 3.37$; $SD = 0.66$), können mit Konfliktsituationen gut umgehen ($M = 3.04$; $SD = 0.76$) und fühlen sich im Unterricht eher selten überfordert ($M = 1.73$; $SD = 0.70$). Insgesamt haben sie zudem den Eindruck, dass sie

sich professionell als Lehrperson sehr gut entwickeln. Diese Einschätzungen werden ungefähr ein halbes Jahr, nachdem die Anwärter*innen der Primarstufe ihren Dienst begonnen haben, getroffen. Vor diesem Hintergrund bietet es sich an, noch einmal einen Blick zurückzuwerfen auf die eingangs in diesem Kapitel berichteten Einschätzungen zur Qualität der Vorbereitung des Studiums auf die Tätigkeiten in Unterricht und Schule.

Tabelle 5: Selbsteinschätzungen der Unterrichtskompetenz (Anwärter*innen Primarstufe, N = 237)

	Mittelwert	SD
Ich kann im Unterricht gut mit meinen Schüler*innen umgehen.	3.63	0.53
Das Handeln und Entscheiden im Unterrichtsgeschehen fällt mir in den meisten Situationen leicht.	3.37	0.66
Mit Konfliktsituationen im Unterricht kann ich gut umgehen.	3.04	0.76
Ich habe das Gefühl, dass ich mich in meiner Rolle als Lehrperson entwickle.	3.76	0.47
Im Unterricht fühle ich mich häufig überfordert.	1.73	0.70

Anmerkung: M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; 1 = „stimme gar nicht zu“; 4 = „stimme völlig zu“.

2.2.1.2 Anwärter*innen der Sekundarstufe

Ähnlich wie im vorangehenden Teilkapitel werden hier in einem ersten Schritt die Anstellungsverhältnisse der Anwärter*innen beschrieben, die in der Induktionsphase auf der Sekundarstufe unterrichten (N = 315). In einem zweiten Schritt wird dargestellt, wie die Anwärter*innen die Betreuung durch ihre Mentor*innen wahrnehmen, bevor im dritten Abschnitt die Einschätzungen der Anwärter*innen zu ihrer Unterrichts- und Arbeitssituation vorgestellt werden. Auch hier wurden für alle Merkmale und Daten Unterschiede zwischen den Bundesländern kontrolliert, die wiederum gering ausfielen.

*Die Anstellungsverhältnisse der Anwärter*innen für ein Lehramt auf der Sekundarstufe*

Im Bereich der Sekundarstufe verteilen sich die Anwärter*innen auf ein breites Spektrum von Schulformen. Der Großteil der Anwärter*innen von 64.8 Prozent ist an einer Neuen Mittelschule oder Hauptschule tätig, 15.2 Prozent unterrichten in AHS-Unterstufen und 13.7 Prozent an AHS-Oberstufen. Des Weiteren arbeiten 1.9 Prozent an Sonderschulen, 2.5 Prozent an einer BMS, 7.6 Prozent an einer BHS, 4.4 Prozent an Polytechnischen Schulen sowie 1.9 Prozent an sonstigen Schulfor-

men. Zu berücksichtigen gilt, dass diese Angaben auch Mehrfachnennungen enthalten (z. B. bei mehreren Standorten).

Der größte Teil der Anwärter*innen auf der Sekundarstufe (86,4%) arbeitet an *einem* Schulstandort (86,4%), 12,4 Prozent arbeiten an *zwei* Standorten. Als *keinem* Standort zugeordnet betrachten sich drei Anwärter*innen (1%) und in einem Fall werden *drei* Standorte genannt.

Im Durchschnitt unterrichten die Anwärter*innen auf der Sekundarstufe $M = 17,8$ Stunden ($SD = 5,57$). Abbildung 6 stellt die Häufigkeiten der Unterrichtsverpflichtungen dar; sie reichen von einem Dienstvertrag mit 2 Unterrichtsstunden bis zu Verträgen mit 25 Unterrichtsstunden. Bis zu zehn Stunden Unterricht pro Woche legen die Verträge mit 10,3 Prozent der Anwärter*innen fest, maximal 15 Unterrichtsstunden bestimmen die Dienstverhältnisse von 33,8 Prozent. Bis zu 20 Stunden haben 52,7 Prozent der Anwärter*innen laut Vertrag zu unterrichten. Hinter dem Mittelwert von 17,8 Stunden verbergen sich somit doch sehr verschiedene Anstellungsverhältnisse, die für den Berufseinstieg in einem sehr unterschiedlichen Ausmaß belasten. Zugleich weisen die Zahlen darauf hin, dass Anwärter*innen, die eine Induktionsphase durchlaufen haben, derzeit auf unterschiedlich umfangreiche Unterrichtserfahrungen sowie Belastungsproben verweisen.

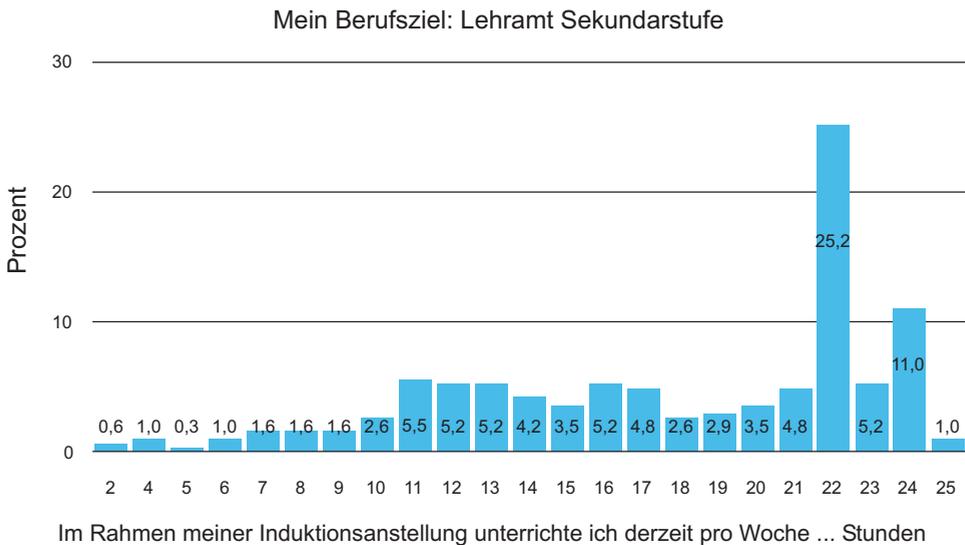


Abbildung 6: Verteilungen der Unterrichtsdeputate von Anwärter*innen (Sekundarstufe) in Prozent

Ihre Unterrichtstätigkeit übt der Großteil (93.6%) der Anwärter*innen auf der Sekundarstufe an *einem* einzelnen Schulstandort aus. Etwas mehr als drei Viertel (76.5%) der Anwärter*innen unterrichten in vier oder mehr verschiedenen Klassen und im Mittel in drei verschiedenen Schulstufen.

Der wöchentliche Arbeitsaufwand der Anwärter*innen auf der Sekundarstufe verteilt sich im Rahmen der Induktionsphase wie folgt: Die Anwärter*innen unterrichten im Mittel $M = 17.8$ Stunden ($SD = 5.57$). Ihren Angaben zufolge entfallen auf Vor- und Nachbereitung $M = 16.3$ Stunden ($SD = 9.16$), wobei die berichtete Vor- und Nachbereitungszeit erheblich streut; ca. 10 Prozent der Anwärter*innen geben an, 30 Stunden und mehr dafür aufzuwenden. Hinzu kommen zusätzliche Termine (z. B. Sprechstunden, Konferenzen, etc.) mit durchschnittlich $M = 3.3$ Stunden ($SD = 2.23$). Daraus resultiert eine wöchentliche Gesamtarbeitszeit von $M = 37.7$ Stunden ($SD = 12.18$). Bemerkenswert ist die beträchtliche Streuung bei der Gesamtarbeitszeit, die vor allem auf eine hohe Unterschiedlichkeit in der für Vor- und Nachbereitung aufgewendeten Zeit begründet ist. Diese Unterschiede hängen jedoch auch zum Teil damit zusammen, dass unterschiedlich vor- und nachbereitungsintensive Fächer unterrichtet werden.

Welche Unterrichtsfächer in welcher Häufigkeit auf der Sekundarstufe in der Induktionsphase unterrichtet werden, kann der *Tabelle 6* entnommen werden. Diese Tabelle beinhaltet in der zweiten Spalte außerdem die Häufigkeiten, in denen die Fächer von den Anwärter*innen für das Lehramt auf der Sekundarstufe studiert wurden.

Wie der *Tabelle 6* (dritte Spalte) entnommen werden kann, gibt es einige Fächer, die von den Anwärter*innen in der Induktionsphase sehr häufig unterrichtet werden. Das gilt vor allem für die Fächer Deutsch, Englisch, Mathematik sowie Bewegung und Sport. Mehrere Fächer werden in der Induktionsphase von der befragten Gruppe überhaupt nicht unterrichtet (Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Griechisch, Russisch, Slowakisch, Tschechisch und Ungarisch). Bemerkenswert sind allerdings die Unterschiede zwischen der zweiten und der dritten Spalte. So haben zwar nur 28 Anwärter*innen Bewegung und Sport studiert, allerdings geben 80 Anwärter*innen an, dieses Fach auf der Sekundarstufe zu unterrichten. Ähnlich interessante Kontraste finden sich für die drei ästhetischen Fächer Bildnerische Erziehung/Kunsterziehung, Werken und Musikerziehung sowie für die naturwissenschaftlichen Fächer und die Informatik.

Ein für die Funktion der Berufseinstiegsphase bei Lehrer*innen wichtiges Merkmal betrifft somit die Fächer, die von den Anwärter*innen unterrichtet werden und deren Passung zu den tatsächlich studierten Fächern.

Tabelle 6: Häufigkeiten, in denen Unterrichtsfächer auf der Sekundarstufe unterrichtet werden (Mehrfachantworten möglich)

Fach	Anzahl Anwärter*innen, die das Fach studiert haben	Anzahl Anwärter*innen, die das Fach unterrichten
Bewegung und Sport	28	80
BE/Kunsterziehung	15	47
Biologie	41	60
Bosnisch/Kroatisch/Serbisch	1	0
Chemie	10	23
Deutsch	93	105
Deutsch als Zweitsprache	7	32
Darstellende Geometrie/TZ	0	8
Englisch	98	101
Ernährung, Gesundheit und Konsum	2	14
Französisch	13	1
Geographie	40	56
Geschichte	79	56
Griechisch	0	0
Haushaltsökonomie und Ernährung	7	14
Informatik	8	46
Inklusive Pädagogik	4	13
Italienisch	8	3
Latein	2	1
Mathematik	65	86
Musikerziehung	10	37
Polnisch	0	1
Psychologie und Philosophie	25	1
Physik	16	38
Religion / IRP	6	4
Russisch	3	0
Slowakisch	0	0
Slowenisch	1	0
Spanisch	12	2
Werken	7	37
Tschechisch	0	0
Ungarisch	0	0
Werkerziehung	7	16

Hier stellt sich zunächst die Frage, in *wie vielen Fächern* die Anwärter*innen in der Induktionsphase eingesetzt werden. 4.1 Prozent geben an *kein* Fach zu unterrichten; diese Personen sind ausschließlich in anderweitigen schulischen Betreuungsaufgaben eingesetzt. Nur *ein* Fach unterrichten 22.2 Prozent der Anwärter*innen, 25.4 Prozent unterrichten *zwei* Fächer, 20.3 Prozent *drei* Fächer, 13.3 Prozent *vier* Fächer, 5.7 Prozent *fünf* Fächer, 4.1 Prozent *sechs* Fächer, 3.2 Prozent *sieben* Fächer und die verbleibenden 1.5 Prozent insgesamt bis zu *dreizehn* Fächer. Diese Vielfalt an Aufgaben muss aus der Perspektive betrachtet werden, dass damit zugleich unterschiedliche und unterschiedlich umfangreiche Anforderungen und Belastungen für die Anwärter*innen verbunden sind. Dabei zeichnet sich sehr schnell ab, dass Anwärter*innen für ein Lehramt auf der Sekundarstufe, die üblicherweise zwei (oder vielleicht drei) Fächer studiert haben, auf Anstellungen treffen können, in denen Schulfächer zu unterrichten sind, auf die sie in ihrem Studium fachlich nicht vorbereitet wurden.

Diese Konstellationen sind, folgt man den Aussagen der Anwärter*innen, in dieser ersten Implementierung der Induktionsphase nicht selten. So gaben 8.9 Prozent der befragten Anwärter*innen auf der Sekundarstufe an, in der Induktionsphase *ausschließlich* Fächer zu unterrichten, die sie *nicht* studiert haben. Hier handelt es sich um eine auf den ersten Blick außergewöhnliche Konstellation für den Berufseinstieg. 46.0 Prozent der Anwärter*innen berichten, dass sie im Rahmen der Induktionsphase *eines* der von ihnen studierten Fächern unterrichten – und eben entsprechend in einem ihrer Fächer einen begleiteten Berufseinstieg erfahren. Die Möglichkeit, *beide* studierten Lehramtsfächer zu unterrichten, haben hingegen nur 43.5 Prozent der befragten Anwärter*innen (außerdem haben 1.6% drei Fächer studiert und werden in allen dreien eingesetzt). Der Anteil der Anwärter*innen, die beide studierten Fächer im Rahmen der Induktionsphase unterrichten können, ist in der Neuen Mittelschule/Hauptschule mit 52.0 Prozent höher als in der AHS-Unterstufe (39.6%) und der AHS-Oberstufe (48.8%). Auf der anderen Seite werden Anwärter*innen in der AHS-Unterstufe offensichtlich nicht fachfremd eingesetzt, was auch an der AHS-Oberstufe selten der Fall ist (4.6%).

*Wie nehmen Anwärter*innen auf der Sekundarstufe die Betreuung durch Mentor*innen wahr?*

Das Lehramt auf der Sekundarstufe ist wesentlich durch die Schulfächer geprägt, die über die Schulstufen zunehmend anspruchsvollere Inhalte behandeln und spezifische fachdidaktische Zugänge verlangen. Insofern gewinnt die (oben angesprochene) durch ein Studium aufgebaute Kompetenz an Bedeutung, die im Rahmen der Induktionsphase professionell und unterstützt durch ein einschlägiges Mentorat weiterzuentwickeln ist.

Damit stellt sich die Frage nach der fachlichen Zuordnung und „Passung“ von Mentor*innen zu Anwärter*innen. Die Ergebnisse für die Sekundarstufe werden in *Abbildung 7* präsentiert. In 13.1 Prozent der Fälle unterrichtet der/die Mentor*in

die gleichen Fächer wie der/die Anwärter*in. Hier besteht also ein großes Potential für fachspezifischen und fachdidaktischen Austausch. Bei 41.9 Prozent der Anwärter*innen besteht ein Betreuungsverhältnis, bei dem der/die Mentor*in zumindest *ein* gleiches Fach unterrichtet. Allerdings berichten 40.6 Prozent der Anwärter*innen, dass ihr*e Mentor*in *keines* der Fächer unterrichtet, für die diese eingesetzt sind. Nicht uninteressant ist der Befund, dass 4.5 Prozent der Anwärter*innen angeben, sie wüssten nicht welche Fächer ihre Mentor*innen unterrichten würden. Anscheinend bleiben in diesen Fällen grundlegende Themen im Austausch zwischen Mentee und Mentor*in ausgespart.

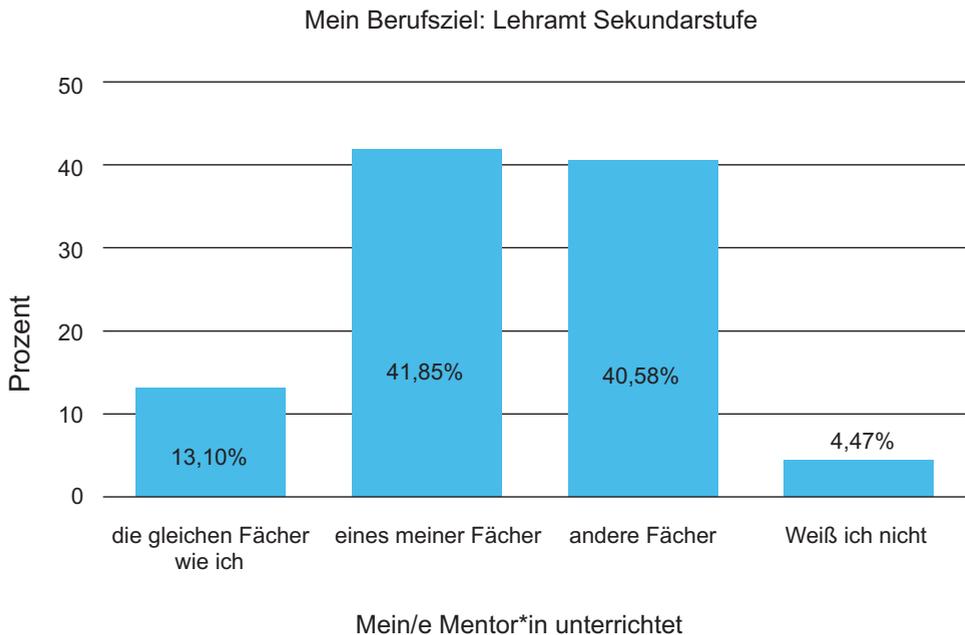


Abbildung 7: Übereinstimmungen zwischen Anwärter*innen und Mentor*innen in den unterrichteten Fächern (Sekundarstufe)

Betrachtet man den zeitlichen Umfang der Betreuung durch die Mentor*innen, dann werden den Angaben der Anwärter*innen zufolge pro Woche im Durchschnitt $M = 20$ Minuten ($SD = 24,59$) dafür aufgebracht. Auch hier weist der Kennwert der Standardabweichung auf sehr große Unterschiede hin. Die Zeiten für Vor- und Nachbesprechungen zum Unterricht rangieren von null bis 180 Minuten. Ein Drittel der Anwärter*innen (33.2%) gibt an, dass die Betreuungszeit durch den/die Mentor*in im Durchschnitt maximal zwei Minuten pro Woche beträgt. Auf der anderen Seite berichten ca. 15 Prozent der Anwärter*innen von einem entsprechenden Austausch mit den Mentor*innen, der sich im Mittel mindestens auf 45 Minuten pro Woche erstreckt.

In einer Zusatzanalyse wurde der Frage nachgegangen, inwieweit die Betreuungszeit steigt, wenn die Anwärter*innen eine hohe Zahl von Stunden zu unterrichten haben. Dabei bestätigt sich die Erwartung, dass mit einem hohen Unterrichtsdeputat auch eine hohe wöchentliche Gesamtarbeitszeit einhergeht. Der Umfang des Unterrichtsauftrags und die wöchentliche Gesamtarbeitszeit korrelieren signifikant ($r = .65$; $p < .001$). Der von den Anwärter*innen angegebene Umfang der Betreuungszeiten korreliert allerdings nicht ($r = .02$; $p = .71$) mit dem Umfang der Unterrichtsstunden. Dies bedeutet zugleich, dass Anwärter*innen mit einer hohen wöchentlichen Stundenanzahl nicht mit einer längeren Betreuungszeit unterstützt werden.

Die Anwärter*innen geben an, dass die Betreuung durch die Mentor*innen vorwiegend durch vereinbarte (65.7%) und beiläufige (67.6%) persönliche Gespräche erfolgt (vgl. *Abbildung 8*). Von den Anwärter*innen wird außerdem berichtet, dass (bis zum Erhebungszeitpunkt) in 53.0 Prozent der Fälle zumindest eine Hospitation durch den/die Mentor*in stattgefunden hat. Deutlich seltener scheinen Mentor*innen in ihrem Unterricht hospitierende Besuche ihrer Mentees zu erhalten, denn darüber berichten (nur) 20.6 Prozent der Anwärter*innen.

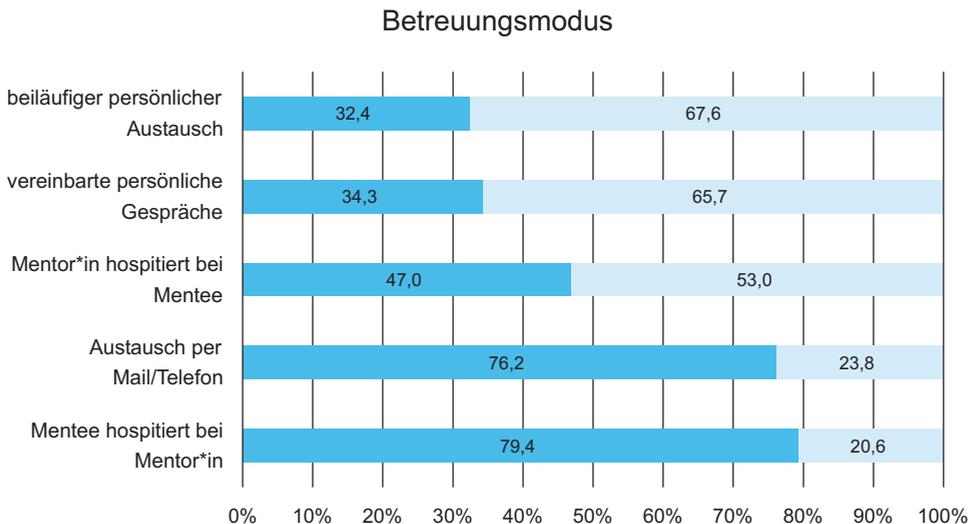


Abbildung 8: Modus der Betreuung der Anwärter*innen durch Mentor*innen auf der Sekundarstufe

Interessant ist wiederum die Frage, welche Themenbereiche im Rahmen der Betreuung durch die Mentor*innen angesprochen werden, und wie häufig diese Themen zur Sprache kommen. Die Einschätzungen der Anwärter*innen hierzu können der Abbildung 9 entnommen werden. Hier zeichnen sich bevorzugte Themen ab. „Oft“ und „manchmal“ werden insbesondere Fragen zur Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung (insgesamt 65.6%), zur Klassenführung (63.8%) sowie zu Unterrichtsmethoden und Leistungsbeurteilung angesprochen (jeweils 59.8%). Im Vergleich seltener kommen rechtliche Themen (36.6%) und die vorausschauende Semester- bzw. Jahresplanung (36.4%) zur Sprache. Aufschlussreich ist hier wiederum die Frage, welche Themen nicht zur Sprache kommen (bzw. bis zum Erhebungszeitraum gekommen sind): Aspekte der Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung wurden in 13.8 Prozent der Fälle nicht zwischen Anwärter*innen und Mentor*innen angesprochen; ein ähnliches Bild zeichnet sich für die Bereiche Klassenführung, Unterrichtsmethoden und Leistungsbeurteilung ab (knapp 15% – bei allesamt relevanten Themen, gerade beim Einstieg in den Lehrberuf). Über Stundenplanungen wird in 18 Prozent „nie“ gesprochen und in 30.2 Prozent der Fälle nur „selten“. Die Work-Life-Balance wird ebenso „selten“ (32.2%) bzw. „nie“ (30.2%) angesprochen. Ebenso sind die Elternarbeit und Rechtsfragen eher selten ein Thema, über das Mentor*innen und Anwärter*innen sich austauschen.

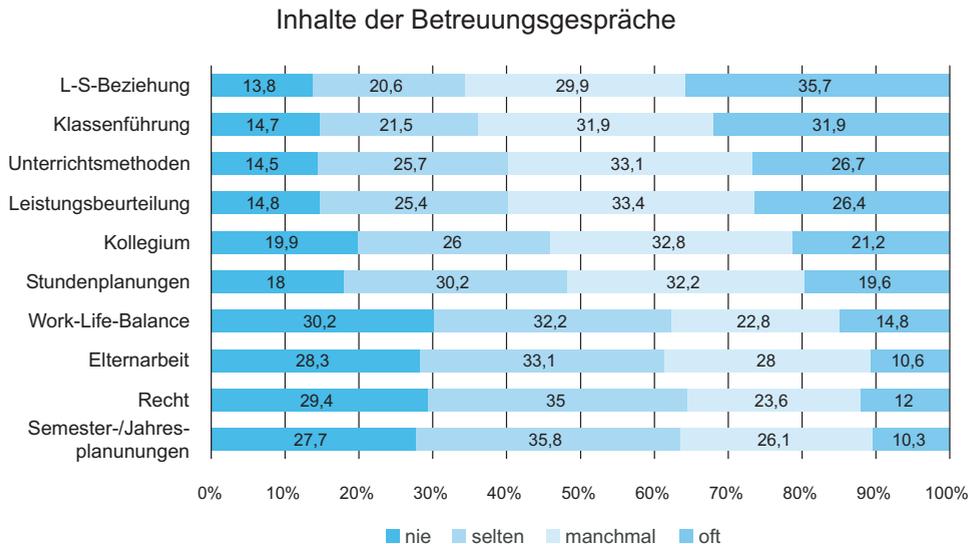


Abbildung 9: Häufigkeit der in Betreuungsgesprächen behandelten Themen aus Sicht der Anwärter*innen (Sekundarstufe)

Die Anwärter*innen wurden außerdem befragt, wie sie die *Qualität der Betreuung* durch ihre*n Mentor*innen einschätzen. Diese Einschätzung beruht auf fünf Items mit Aussagen zur Betreuungsqualität, denen die Anwärter*innen auf einer 4-stufigen Likert-Skala (1 = „stimme gar nicht zu“, 4 = „stimme völlig zu“) zustimmen konnten. Die Skala „*Wahrgenommene Betreuungsqualität*“ setzt sich zusammen aus Statements zu den Aspekten: (1) „Unterstützung durch den/die Mentor*in wird als gut empfunden“, (2) „Anliegen können offen besprochen werden“, (3) „Mentor*in nimmt sich Zeit“, (4) „Anregungen sind hilfreich“ und (5) „das Feedback ist konstruktiv“.

Insgesamt schätzen die Anwärter*innen auf der Sekundarstufe die Qualität der Betreuung durch ihre*n Mentor*in als sehr gut ein ($M = 3.30$; $SD = 0.82$).

Die Einschätzung der Betreuungsqualität steht wiederum in einem Zusammenhang mit der fachlichen Passung zwischen Anwärter*innen und Mentor*innen: Wenn beide die gleichen Fächer unterrichten, wird die Betreuungsqualität mit $M = 3.51$ ($SD = 0.64$) höher eingeschätzt im Vergleich zu der Konstellation, in der ein Fach gemeinsam unterrichtet wird ($M = 3.43$; $SD = 0.74$). Besonders deutlich wird der Unterschied, wenn die Anwärter*innen völlig fachfremd betreut werden ($M = 3.20$; $SD = 0.87$) oder gar nicht über die Fächer ihrer Mentor*innen Bescheid wissen ($M = 2.48$; $SD = 0.87$).

Weiterhin wurde den Anwärter*innen Gelegenheit gegeben, einzuschätzen, wie sie die *Qualität der Bewertungen* wahrnehmen, die Mentor*innen zu ihrer Arbeit abgeben. Dazu konnten sie ihre Zustimmung zu sechs Aussagen wiederum auf einer vierstufigen Likert-Skala bekunden. Die Statements lauteten:

- Ich erhalte regelmäßig Feedback zu meinem Unterricht von meinem*r Mentor*in.
- Die Bewertungskriterien für meine Arbeit sind mir genau bekannt.
- Ich habe das Gefühl, mein*e Mentor*in kann meine Arbeit sehr gut einschätzen.
- Die bisherigen Bewertungen meiner Arbeit empfinde ich als fair.
- Bewertende Aussagen zu meiner Arbeit werden nachvollziehbar begründet.
- Ich kann meinem*r Mentor*in Feedback zu seiner*ihrer Betreuung geben.

Auf dieser Skala bewerteten die Anwärter*innen die Bewertungsqualität mit $M = 3.08$ ($SD = 0.38$) insgesamt durchaus positiv. Von den Anwärter*innen auf der Sekundarstufe wurden (ähnlich wie auf der Primarstufe) besonders die Bewertungskompetenz des/der Mentor*in sowie die Fairness der Bewertungen gewürdigt.

*Wie schätzen die Anwärter*innen der Sekundarstufe ihre Unterrichts- und Arbeitssituation ein?*

Auch die Anwärter*innen der Sekundarstufe erhielten in der Online-Befragung ausgewählte Fragen zu ihrer Unterrichtstätigkeit sowie zu wahrgenommenen Herausforderungen und Belastungen.

Im Folgenden wird zunächst berichtet, wie gut sich die Anwärter*innen durch ihr Studium auf ihre *Aufgaben als Lehrkraft vorbereitet* fühlen. Dabei wurden die fachliche und pädagogische Vorbereitung angesprochen sowie die Vorbereitung durch Praxiserfahrungen thematisiert.

Der Aussage „Ich habe das Gefühl, fachlich gut auf das Unterrichten vorbereitet zu sein“ stimmen 61.6 Prozent „eher“ oder „völlig“ zu ($M = 2.85$; $SD = 0.97$). 8.6 Prozent der Anwärter*innen auf der Sekundarstufe stimmen diesem Statement „gar nicht zu“. Ein anderes Bild ergibt sich bei der Einschätzung, pädagogisch gut auf das Unterrichten vorbereitet zu sein. Hier stimmen 34.9 Prozent „eher“ bzw. „völlig“ zu ($M = 2.18$; $SD = 0.93$). 26 Prozent stimmen dieser Aussage „gar nicht zu“. Die Aussage, dass die Praxiserfahrungen im Studium den Einstieg in das Unterrichten erleichtert haben, findet bei 55.6 Prozent „eher“ oder „völlig“ Zustimmung ($M = 2.65$; $SD = 1.06$). Die Gesamteinschätzung der Vorbereitung auf das Studium ergänzt den Eindruck. Gut auf die Aufgaben als Lehrkraft vorbereitet (stimme „eher“ oder „völlig“ zu) sehen sich 37.7 Prozent ($M = 2.31$; $SD = 0.87$), jedoch stimmten 16.8 Prozent dieser Aussage „gar nicht zu“. Die Einschätzungen weisen insgesamt darauf hin, dass der Übergang vom Studium in die Unterrichtspraxis auf der Sekundarstufe viele Anwärter*innen mit neuen Aufgaben konfrontierte, auf die sie sich durch das Studium nur zum Teil vorbereitet fühlen.

Daran anschließend wurden mit einem Block von fünf Items Aspekte des Unterrichts angesprochen, die als *pädagogische Herausforderungen* bezeichnet werden können. Die so benannte Skala umfasste Items, die mögliche Belastungsfaktoren durch die Komplexität der zu unterrichtenden Inhalte, Zeitdruck, die Auswahl angemessener Unterrichtsmethoden, das heterogene Leistungsniveau der Klassen und die Elternarbeit erfragten (vgl. Abschnitt 2.1.4). Der Mittelwert für die Skala „Pädagogische Herausforderungen“ lag bei den Anwärter*innen auf der Sekundarstufe bei $M = 2.25$ ($SD = 0.56$). Bezogen auf die vierstufige Ratingmöglichkeit bedeutet dies, dass diese typischen Anforderungen, die an eine Lehrkraft gestellt werden, von den Anwärter*innen insgesamt als durchschnittlich belastend erlebt werden. Auch hier lässt aber der Kennwert der Standardabweichung erkennen, dass die Belastung durch pädagogische Herausforderung doch von den Anwärter*innen ziemlich unterschiedlich eingeschätzt wird. Betrachtet man die Kennwerte für die einzelnen Items dieser Skala, dann zeichnet sich ab, dass vor allem die Heterogenität im Leistungsniveau der Klassen als große Herausforderung betrachtet wird, wohingegen die Komplexität der Inhalte und Elternarbeit als weniger herausfordernd gesehen werden.

Herausforderungen etwas anderer Art wurden durch vier Items angesprochen, die nach Belastungen durch *zwischenmenschliche Konflikte* fragten. Diese Skala bezog sich auf Schwierigkeiten bei der Klassenführung und Disziplin, Konflikte innerhalb der Klassengemeinschaft (zwischen Schüler*innen), Konflikte zwischen Anwärter*in und Schüler*innen sowie persönliche Probleme einzelner Schüler*innen. Für die Skala „Zwischenmenschliche Konflikte“ ergaben sich folgende Kennwerte: Mit einem Mittelwert $M = 2.01$ zeichnet sich ab, dass diese Belastungen insgesamt eher als gering eingestuft werden. Die Standardabweichung ($SD = 0.67$) als Maß der Streuung wiederum weist darauf hin, dass sich die Anwärter*innen hinsichtlich der Einschätzung von Belastungen durch zwischenmenschliche Konflikte beträchtlich unterscheiden. Am ehesten als belastend erlebt werden Schwierigkeiten bei der Klassenführung und Disziplin. Die Ergebnisse zu dieser Skala liefern Hinweise, dass die Anwärter*innen auf der Sekundarstufe im Vergleich zu anderen Belastungsfaktoren eher weniger mit zwischenmenschlichen Konflikten im Umfeld ihrer Klassen zu kämpfen haben.

Ein weiterer Fragenblock richtete sich auf die Wahrnehmung des *Arbeitsklimas* im schulischen Umfeld. Auch hier wurde nach Belastungen gefragt, und zwar aufgrund der Stimmung im Kollegium, aufgrund des Betreuungsverhältnisses zum/zur Mentor*in sowie bezogen auf das Arbeitsverhältnis zur Schulleitung. Der Mittelwert für diese Skala liegt bei $M = 1.32$ ($SD = 0.52$). Dies bedeutet, dass das Arbeitsklima an den Schulen für die Anwärter*innen auf der Sekundarstufe nur in einem sehr geringen Maße als belastend wahrgenommen wird. Diese Einschätzung wird, wie die Standardabweichung anzeigt, offensichtlich breit geteilt. Auch wird das Arbeitsklima bezogen auf die drei in den Items genannten Personengruppen sehr ähnlich beurteilt.

Schließlich wurden die Anwärter*innen mit einem Block von Items befragt, wie sie selbst ihre Unterrichtstätigkeit beurteilen. Die dabei angesprochenen Aspekte können der *Tabelle 7* entnommen werden.

Die Anwärter*innen auf der Sekundarstufe gelangen insgesamt zu einer positiven Einschätzung ihrer Unterrichtskompetenz (Zustimmung wiederum auf einer Likert-Skala von 1 = „stimme gar nicht zu“ bis 4 = „stimme völlig zu“). Sie sind der Auffassung, dass sie sehr gut mit den Schüler*innen umgehen können ($M = 3.44$; $SD = 0.62$) und es ihnen im Unterricht meistens leichtfällt, zu handeln und Entscheidungen zu treffen ($M = 3.13$; $SD = 0.76$). Etwas weniger Zustimmung erhält die Aussage zum guten Umgehen mit Konfliktsituationen ($M = 2.83$; $SD = 0.77$). Insgesamt fühlen sich die Anwärter*innen im Unterricht eher selten überfordert ($M = 1.82$; $SD = 0.80$). Bei allen Items weisen die Standardabweichungen aber doch auf einige Unterschiede in den Selbsteinschätzungen hin. Mit größerer Übereinstimmung haben die Anwärter*innen den Eindruck, dass sie sich in der Rolle als Lehrperson entwickeln ($M = 3.71$; $SD = 0.49$). Insgesamt zeichnet sich bei den Selbsteinschätzungen wiederum ein positives Bild ab, in dem sich die Anwärter*in-

nen nach einem halben Jahr Induktionsphase durchaus als selbstwirksam in ihrer Unterrichtstätigkeit erleben.

Tabelle 7: Selbsteinschätzungen der Unterrichtskompetenz (Anwärter*innen Sekundarstufe, N = 315)

	Mittelwert	SD
Ich kann im Unterricht gut mit meinen Schüler*innen umgehen.	3.44	0.62
Das Handeln und Entscheiden im Unterrichtsgeschehen fällt mir in den meisten Situationen leicht.	3.13	0.76
Mit Konfliktsituationen im Unterricht kann ich gut umgehen.	2.83	0.77
Ich habe das Gefühl, dass ich mich in meiner Rolle als Lehrperson entwickle.	3.71	0.49
Im Unterricht fühle ich mich häufig überfordert.	1.82	0.79

Anmerkung: M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; 1 = „stimme gar nicht zu“; 4 = „stimme völlig zu“.

2.2.2 Befunde zum Mentoring in der Induktionsphase

Eine Schlüsselrolle in der Induktionsphase kommt den Mentor*innen zu. Sie begleiten und unterstützen den Berufseintritt der Anwärter*innen. Wie bereits erwähnt, war die Bereitschaft der Mentor*innen, an der Online-Befragung teilzunehmen, mit einer Rücklaufquote von 58 Prozent sehr hoch. Die Stichprobe umfasst 222 Mentor*innen für die Primarstufe und 398 Mentor*innen für die Sekundarstufe. Auf der Primarstufe überwiegen erwartungsgemäß mit 95 Prozent die weiblichen Mentorinnen, wohingegen auf der Sekundarstufe den 69.1 Prozent weiblichen Mentorinnen immerhin 29.8 Prozent männliche Mentoren gegenüberstehen. 90.3 Prozent der Mentor*innen betreuen Anwärter*innen auf jener Schulstufe, für die sie selbst ausgebildet sind. In den restlichen 9.7 Prozent werden zu einem Großteil Sonder- und Einzelfälle in den Betreuungskonstellationen beschrieben.

Die Ergebnisse der Online-Befragung der Mentor*innen werden im Folgenden wiederum nach Primar- und Sekundarstufe gegliedert präsentiert. In einem ersten Abschnitt wird jeweils ein Überblick über Beschäftigungssituationen, professionelle Voraussetzungen und Betreuungskonstellationen gegeben, um daran anschließend Merkmale der Ausgestaltung des Mentoring zu veranschaulichen. Abschließend wird ausgeführt, wie die Mentor*innen die Unterrichtstätigkeiten und Kompetenzen der ihnen anvertrauten Anwärter*innen und die Zusammenarbeit mit ihnen einschätzen.

2.2.2.1 Mentoring in der Induktionsphase für ein Lehramt auf der Primarstufe

*Beschäftigungssituationen und professionelle Voraussetzungen der Mentor*innen*

Zunächst wird der berufliche Hintergrund der Mentor*innen für die Induktion auf der Primarstufe betrachtet. Die Mentor*innen zeichnen sich hier durch langjährige Berufserfahrungen aus. Von ihnen sind 73.5 Prozent bereits seit 15 und mehr Jahren im Schuldienst tätig, 12.8 Prozent zwischen 10 und 15 Jahren sowie 12.3 Prozent zwischen 5 und 9 Jahren. Nur ein kleiner Anteil (1.4%) blickt auf weniger als fünf Jahre Berufserfahrung zurück.

Insgesamt sind 85.7 Prozent der Primarstufen-Mentor*innen spezifisch für das Lehramt der Primarstufe ausgebildet bzw. haben ein dementsprechendes Studium abgeschlossen, 4.6 Prozent haben ein Lehramtsstudium für die Sekundarstufe absolviert und 9.7 Prozent haben sich über andere Wege qualifiziert.

Was ihre derzeitige Tätigkeit an den Schulen anbetrifft, zeichnet sich ein breites Spektrum an Aufgaben und Tätigkeitsfeldern ab: Die überwiegende Mehrheit der Mentor*innen, nämlich 74.3 Prozent, ist als Klassenlehrer*in tätig. Als Sprachförderlehrer*innen arbeiten 9.5 Prozent, 13.5 Prozent übernehmen Betreuungsaufgaben in ganztägigen Schulformen, 15.8 Prozent wirken als Inklusionslehrer*innen, 18.0 Prozent sind speziell für einzelne Gegenstände zuständig und 13.1 Prozent haben weitere/sonstige Aufgaben. Bemerkenswert ist der Befund, dass 11.3 Prozent der Mentor*innen als Direktor*innen mit Lehrverpflichtung und 10.8 Prozent als Direktor*innen ohne Lehrverpflichtung zusätzlich Leitungsaufgaben (und Beurteilungsfunktionen) innehaben. Bei all diesen Angaben ist zu berücksichtigen, dass die Möglichkeit von Mehrfachnennungen bestand, denn Kolleg*innen haben im Schulbetrieb oft mehrere Rollen zu übernehmen.

Die in der Induktionsphase für die Primarstufe engagierten Mentor*innen sind an unterschiedlichen Schulformen tätig und verteilen sich auf diese wie folgt: 88.7 Prozent arbeiten an einer Volksschule, 5.9 Prozent an einer Sonderschule, 6.3 Prozent sind in einer Mittelschule tätig und 1.8 Prozent an anderen Schulformen (zum Teil Mehrfachnennungen).

Die befragten Primarstufen-Mentor*innen gehen im Schnitt einer Unterrichtsverpflichtung im Umfang von $M = 18.7$ Stunden ($SD = 6.24$) nach. Der Mittelwert und die Standardabweichung reflektieren die eben angesprochenen Vielfalt an Funktionen und Mehrfachaufgaben.

Neben den angesprochenen Aufgaben betreuen 74.3 Prozent der befragten Mentor*innen auf der Primarstufe *eine*n* Anwärter*in, 15.8 Prozent *zwei* und 10 Prozent *drei* und mehr Anwärter*innen. In einem Viertel der Fälle (25.3%) arbeiten die betreuten Anwärter*innen an einem anderen Schulstandort als ihre jeweiligen Mentor*innen.

Für ihre Tätigkeit in der Induktionsphase haben sich die Mentor*innen auf unterschiedliche Weise qualifiziert: Den Hochschullehrgang für Mentor*innen in

der Induktionsphase haben 21.6 Prozent absolviert. Eine ähnlich große Gruppe (22.5%) hatte sich durch die Weiterbildung zur Betreuungslehrer*in für das Unterrichtspraktikum qualifiziert und 24.8 Prozent geben an, sich über einen anderen Weg für die Aufgabe qualifiziert zu haben. Jedenfalls haben 37.4 Prozent für ihre Tätigkeit als Mentor*in keine zusätzlichen Ausbildungen absolviert und scheinen sich ausschließlich durch ihre Unterrichtserfahrung für diese Aufgabe qualifiziert zu haben. Mit 82.0 Prozent gab der Großteil der Befragten an, noch über *keine* (mindestens einjährige) Vorerfahrung in einer Tätigkeit als Mentor*in zu verfügen.

Insgesamt zeichnet sich in der Gruppe der Mentor*innen für die Induktionsphase auf der Primarstufe nicht nur eine große Vielfalt in dienstlichen Funktionen und Aufgaben ab, sondern auch große Unterschiede in den Berufsbiographien und Qualifizierungswegen. Außerdem unterscheiden sich die Anforderungen (und wohl auch Belastungen) für ihre Tätigkeit als Mentor*innen etwa dann, wenn die Anwärter*innen an anderen Schulstandorten unterrichten oder mehrere Mentees parallel zu betreuen sind.

Ausgestaltung des Mentoring auf der Primarstufe

Analog zur Befragung der Anwärter*innen wurden auch die Mentor*innen zum Zeitaufwand und zu den Schwerpunkten des Mentoring befragt. Die Mentor*innen der Primarstufe geben an, dass sie insgesamt pro Woche durchschnittlich $M = 51.3$ Minuten ($SD = 45.58$) für die Betreuung aufbringen. Die Standardabweichung zeigt eine sehr große Spannbreite in den Betreuungszeiten, die von einem Minimum von einer Minute bis zu einem Maximum von 360 Minuten reicht. Der größte Teil der Betreuungszeit wird nach den Angaben der Mentor*innen für Vor- und Nachbesprechungen von Unterricht eingesetzt. Hierfür werden pro Woche im Mittel $M = 45.8$ Minuten ($SD = 54.12$) eingesetzt. Wie zu erwarten, variiert der Zeitaufwand für Unterrichtsbesprechungen ebenfalls beträchtlich (sehr hohe Standardabweichung).

*In welcher Form findet die Betreuung der Anwärter*innen meistens statt?*

Wie der Abbildung 10 entnommen werden kann, werden den Mentor*innen zufolge sehr häufig (88.3%) vereinbarte Gespräche geführt, aber auch der informelle Austausch spielt eine wichtige Rolle (70.3%). 52.7 Prozent der Mentor*innen tauschen sich mit ihren Anwärter*innen oft per E-Mail oder Telefon aus. Unterrichtsbesuche finden aus der Sicht der Mentor*innen häufig statt: 81.5 Prozent der Mentor*innen geben an, den Unterricht ihrer Anwärter*innen zu besuchen, 43.2 Prozent werden auch umgekehrt von den Anwärter*innen im Unterricht hospitiert. Betrachtet man diese Zahlen aus einer anderen Perspektive, dann berichten 18.5 Prozent der Mentor*innen, dass sie bis zum Erhebungszeitpunkt noch nicht im Unterricht der Anwärter*innen hospitiert haben. Besuche von Anwärter*innen im Unterricht ihrer Mentor*innen kommen vor, scheinen aber keine herausragende Rolle bei der Betreuung zu spielen.

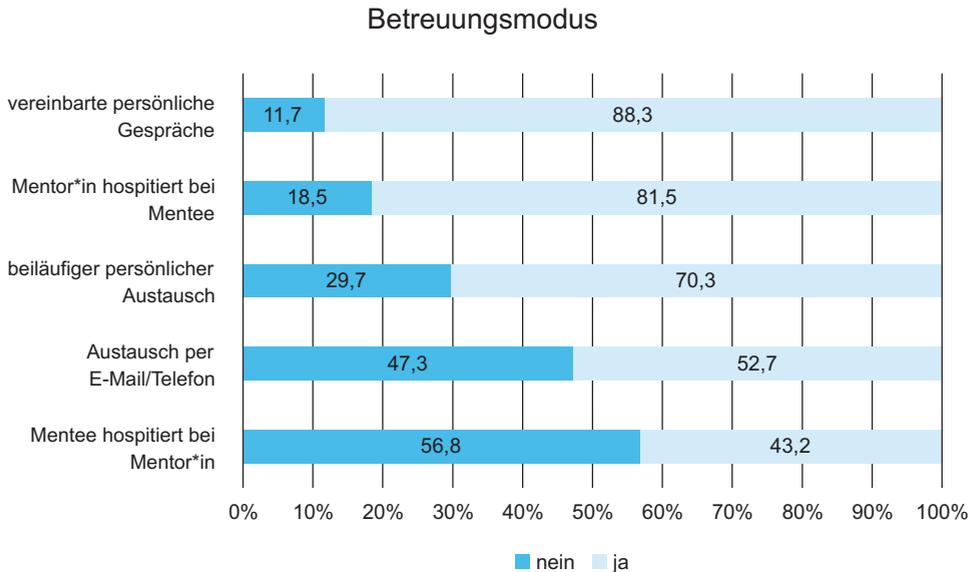


Abbildung 10: Modus der Betreuung der Anwärter*innen durch Mentor*innen auf der Primarstufe (aus der Sicht der Mentor*innen)

Ähnlich wie die Anwärter*innen wurden auch die Mentor*innen zu den Themen befragt, die bei den Betreuungsgesprächen mehr oder weniger oft angesprochen werden (Einschätzung auf einer vierstufigen Likert-Skala, 1 = „nie“, 2 = „selten“, 3 = „manchmal“, 4 = „oft“). Die Häufigkeiten können der *Abbildung 11* entnommen werden. Besonders häufig angesprochen werden Lehrer*in-Schüler*in-Beziehungen ($M = 3.44$; $SD = 0.70$) und Unterrichtsmethoden ($M = 3.41$; $SD = 0.71$), gefolgt von Fragen zur Klassenführung ($M = 3.20$; $SD = 0.90$) und Stundenplanungen ($M = 3.12$; $SD = 0.84$). Vergleichsweise selten werden Fragen zu den Beurteilungskriterien der Induktionsphase ($M = 1.96$; $SD = 0.881$) sowie rechtliche Rahmenbedingungen ($M = 2.47$; $SD = 0.83$) thematisiert. Dabei geben 35.2 Prozent an, noch nie über Beurteilungskriterien, und 9.9 Prozent noch nie über rechtliche Rahmenbedingungen gesprochen zu haben. Auch das Thema „Work-Life-Balance und persönliche Belastungen“ wurde bei 8.6 Prozent der Mentor*innen im Rahmen von Betreuungsgesprächen nie angesprochen.

*Wie nehmen die Mentor*innen auf der Primarstufe die Tätigkeiten der Anwärter*innen und die Zusammenarbeit mit ihnen wahr?*

In der Online-Befragung waren die Mentor*innen gebeten worden, die Tätigkeiten und Kompetenzen der ihnen anvertrauten Anwärter*innen einzuschätzen und die Zusammenarbeit mit ihnen zu beurteilen. Wichtige Ergebnisse der Befragung der für die Primarstufe eingesetzten Mentor*innen werden im Folgenden präsentiert.

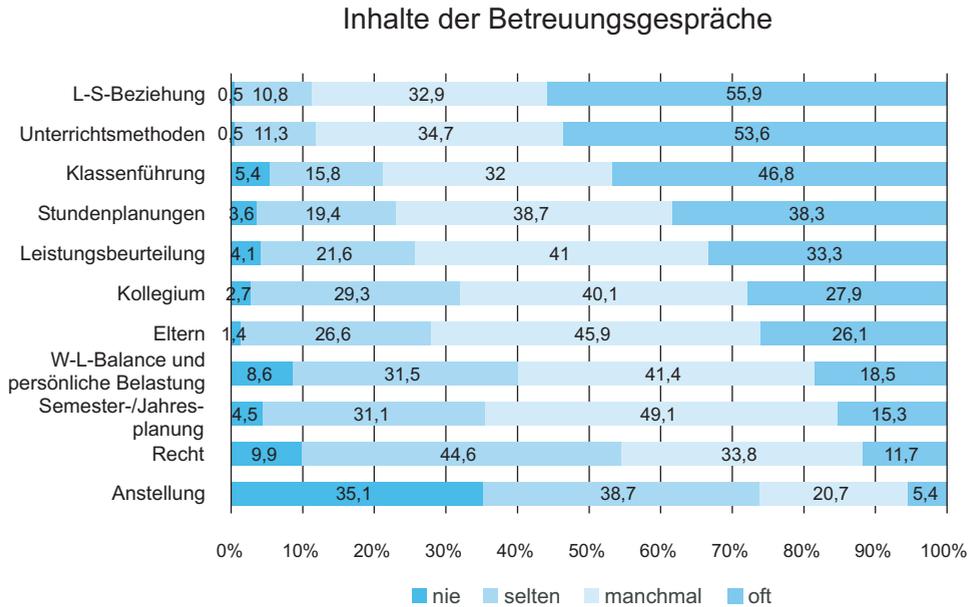


Abbildung 11: Häufigkeit der in Betreuungsgesprächen behandelten Themen aus Sicht der Mentor*innen (Primarstufe)

Eine erste Gruppe von Statements betrifft die Frage, wie gut die Mentor*innen die von ihnen betreuten Anwärter*innen durch das Studium auf das Unterrichten vorbereitet sehen (Zustimmung auf einer Likert-Skala von 1 = „stimme gar nicht zu“ bis 4 = „stimme völlig zu“). In der *Tabelle 8* werden die Häufigkeiten und Mittelwerte für diese Einschätzungen berichtet.

Tabelle 8: Einschätzung der Mentor*innen zur Vorbereitung der Anwärter*innen durch das Studium auf das Unterrichten (Primarstufe)

	M	SD	stimme gar nicht zu		stimme völlig zu	
			1	2	3	4
Ich habe den Eindruck, dass mein/e Mentee/s durch das Studium fachlich gut auf das Unterrichten vorbereitet ist/ sind.	3.02	0.84	4.5%	20.7%	43.2%	31.5%
Ich habe den Eindruck, die Mentees sind durch ihr Studium pädagogisch gut auf das Unterrichten vorbereitet.	2.84	0.80	3.2%	32%	42.8%	22.1%
Die Mentees kommen mit den Schüler*innen gut zurecht.	3.57	0.61	0%	6.3%	30.2%	63.5%
Ich habe den Eindruck, dass mein/e Mentee/s noch eine längere Einführungszeit brauchen würden, um für den Beruf in der Schule bereit zu sein.	1.79	0.97	51.8%	26.1%	14%	8.1%

Anmerkung: M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; 1 = „stimme gar nicht zu“; 4 = „stimme völlig zu“.

Die Mentor*innen teilen weitgehend die Auffassung, dass die von ihnen betreuten Anwärter*innen durch das Studium fachlich gut vorbereitet sind ($M = 3.02$; $SD = 0.84$). Nur ein relativ kleiner Teil der Mentor*innen stimmt dieser Aussage „gar nicht“ (4.5%) oder „eher nicht“ (20.7%) zu. Die pädagogische Vorbereitung auf das Unterrichten wird hingegen ein wenig kritischer betrachtet ($M = 2.84$; $SD = 0.80$). Dass die pädagogische Vorbereitung auf das Unterrichten gut ist, findet volle Zustimmung bei 22.1 Prozent. Bemerkenswert ist allerdings, dass die Mentor*innen insgesamt den Eindruck haben, dass die Anwärter*innen mit den Schüler*innen gut zurechtkommen ($M = 3.57$; $SD = 0.61$). Eine nicht unwichtige pädagogische Voraussetzung für das Unterrichten nehmen die Mentor*innen bei den Anwärter*innen für die Primarstufe also oft als durchaus gegeben wahr. Ein weiteres Item gab den Mentor*innen die Möglichkeit, eine kritische Einschätzung zum Entwicklungspotential der von ihnen betreuten Anwärter*innen zu geben. Der größte Teil der Mentor*innen stimmt „gar nicht“ (51.8%) oder „eher nicht“ (26.1%) der Einschätzung zu, dass die von ihnen betreuten Anwärter*innen noch eine längere Einführungszeit in den Beruf benötigen würden.

Die Zustimmungen zu weiteren Statements erwecken den Eindruck, dass die Mentor*innen insgesamt ein sehr gutes Bild von ihren Mentees zeichnen – die Mittelwerte erreichen hier schon fast das Maximum (4.00): Die Mentor*innen schätzen ihre Mentees als äußerst engagiert ein ($M = 3.80$; $SD = 0.512$) und berichten, dass diese Anregungen gerne aufgreifen ($M = 3.86$; $SD = 0.38$). Vor allem stim-

men sie der Aussage zu, dass sie sich mit ihren Mentees gut verstehen ($M = 3.92$; $SD = 0.28$).

Weitere Aspekte des Mentoring in der Induktionsphase betreffen das Informieren über Bewertungskriterien, Feedback zu geben sowie das Vorbereiten eines Gutachtens. Auch hier wurden die Mentor*innen gebeten, Zustimmung zu Statements zu geben (von 1 = „stimme gar nicht zu“ bis 4 = „stimme völlig zu“). Die Zustimmungswerte lassen erkennen, dass die Mentor*innen überwiegend meinen, die Bewertungskriterien für die Arbeit der Anwärter*innen klar kommuniziert zu haben ($M = 3.46$; $SD = 0.74$). Sie geben ihrer Einschätzung nach den Anwärter*innen regelmäßig Feedback zu ihrem Unterricht ($M = 3.05$; $SD = 0.86$), empfinden die verbindlichen Entwicklungsgespräche mit den Anwärter*innen als wirksam ($M = 3.32$; $SD = 0.68$) und erhalten von ihnen ebenso regelmäßig Feedback zu ihrer Betreuung ($M = 3.01$; $SD = 0.79$). Die meisten Mentor*innen sehen sich in der Lage, ein angemessenes Gutachten erstellen zu können ($M = 3.07$; $SD = 0.81$). Nur 2.7 Prozent stimmen der entsprechenden Aussage „gar nicht“ zu. Offensichtlich vertreten viele Mentor*innen auch die Auffassung, dass sie selbst gut beurteilen könnten, ob ihre Mentees für den Schuldienst geeignet sind ($M = 3.52$; $SD = 0.73$). Diesem Statement stimmen 63.1 Prozent „völlig“ zu, 1.8 Prozent „gar nicht“. Teilweise verspüren die Mentor*innen jedoch einen Rollenkonflikt, ihre Mentees auch beurteilen zu müssen ($M = 2.01$; $SD = 1.15$). Bei diesem Item stimmen 16.7 Prozent der Mentor*innen völlig zu und 49.1 Prozent „gar nicht“.

Wie die Mentor*innen berichten, stehen die Direktor*innen in regelmäßigem Austausch mit den Anwärter*innen ($M = 3.57$; $SD = 0.76$), sie besuchen gelegentlich den Unterricht der Anwärter*innen ($M = 3.03$; $SD = 1.01$) und stehen mit den Mentor*innen bzgl. der Beurteilung der Anwärter*innen in engem Kontakt ($M = 3.16$; $SD = 0.98$). Allerdings deuten die Standardabweichungen bei den Aussagen, welche den Austausch mit den Direktor*innen betreffen, doch auf beträchtliche Unterschiede hin. Bei der Einordnung der Zustimmungswerte bei diesen Items muss jedoch berücksichtigt werden, dass auf der Primarstufe eine ganze Reihe von Mentor*innen ebenfalls die Funktion „Direktor*in“ innehaben.

Schließlich wurden den Mentor*innen Fragen zur Selbsteinschätzung ihrer Tätigkeit vorgelegt, die wiederum als Aussagen formuliert waren. Die Zustimmung wurde hier ebenfalls mit einer vierstufigen Skala erfasst (von 1 = „stimme gar nicht zu“ bis 4 = „stimme völlig zu“). Die Ergebnisse können der *Tabelle 9* entnommen werden.

Viele Mentor*innen der Primarstufe stimmen zu, dass sie gerne mehr Zeit haben würden, um ihre Mentees begleiten zu können ($M = 3.02$; $SD = 0.95$). Dieser Aussage stimmen 6.3 Prozent „nicht“ und 24.8 Prozent „eher nicht“ zu. Sie versuchen jedenfalls, ihre Mentees, so oft es geht, zu beraten ($M = 3.56$; $SD = 0.64$). Konkrete Unterrichtssituationen stehen im Blickpunkt der Gespräche mit den Anwärter*innen ($M = 3.60$; $SD = 0.66$). Die Mentor*innen haben den Eindruck, dass sie ihren Mentees mit ihrer Erfahrung behilflich sein können ($M = 3.65$; $SD = 0.53$).

Sie sind weitgehend der Überzeugung, die ihnen anvertrauten Anwarter*innen in der Induktionsphase angemessen unterstützen zu können ($M = 3.34$; $SD = 0.66$). Nicht zuletzt vertreten die Mentor*innen zu einem großen Teil die Auffassung, dass sie ein gutes Vorbild für ihre Mentees sind ($M = 3.54$; $SD = 0.53$).

Tabelle 9: Selbsteinschätzungen der Mentor*innen zu ihrer eigenen Tätigkeit (Primarstufe)

	M	SD	stimme gar nicht zu			stimme völlig zu
			1	2	3	4
Ich habe den Eindruck, meine/n Mentee/s in der Induktionsphase angemessen unterstützen zu können.	3.34	0.66	0.5%	9%	46.4%	44.1%
Ich versuche, meine/n Mentee/s so oft es geht zu beraten.	3.56	0.64	0.5%	6.8%	29.3%	63.5%
Ich bespreche konkrete Unterrichtssituationen und Erlebnisse mit meinem/n Mentee/s.	3.60	0.66	0.9%	6.8%	23.9%	68.5%
Ich kann meine/n Mentee/s mit meiner Erfahrung behilflich sein.	3.65	0.53	0%	2.7%	29.3%	68%
Ich würde gerne mehr Zeit haben, um mein/e Mentee/s zu begleiten.	3.02	0.95	6.3%	24.8%	29.7%	39.2%
Ich denke, dass ich als Mentor*in ein gutes Vorbild für meine/n Mentee/s bin.	3.54	0.53	0%	1.4%	43.7%	55%

Anmerkung: M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; 1 = „stimme gar nicht zu“; 4 = „stimme völlig zu“.

2.2.2.2 Mentoring in der Induktionsphase für ein Lehramt auf der Sekundarstufe

*Beschäftigungssituationen und professionelle Voraussetzungen der Mentor*innen*

Auch die Mentor*innen für die Induktionsphase auf der Sekundarstufe verfügen insgesamt über langjährige Berufserfahrungen als Lehrkraft. 79.2 Prozent der Mentor*innen blicken auf mehr als 15 Jahre Unterrichtserfahrung zurück. Lediglich 0.8 Prozent geben weniger als fünf Jahre Berufserfahrung im Lehramt an und auch der Anteil der Mentor*innen mit weniger als zehn Jahren Unterrichtserfahrung beträgt nur 9.8 Prozent.

Die Mentor*innen für die Sekundarstufe haben größtenteils (95.9%) eine Ausbildung für das Lehramt auf dieser Stufe absolviert. Über alternative Ausbildungswege sind 3.8 Prozent der Mentor*innen an die Schulen gekommen; eine Ausbildung für das Lehramt im Bereich der Primarstufe berichten 0.3 Prozent der Mentor*innen.

*An welchen Schularten sind die Mentor*innen derzeit tätig?*

Die in der Induktionsphase für die Sekundarstufe tätigen Mentor*innen arbeiten zu einem großen Teil an einer Neuen Mittelschule/Hauptschule (54.5%) oder einer Allgemeinbildenden Höheren Schule (AHS Unterstufe 21.4%; AHS Oberstufe 25.4%). Nennenswerte Anteile unterrichten aber auch an Berufsbildenden Schulen (BMS 5.8%; BHS 14.8%), an Polytechnischen Schulen (4%) sowie an Sonderschulen (0.8%). 2.8 Prozent arbeiten an anderen Bildungseinrichtungen (z. B. Pädagogische Hochschulen, Volksschulen) (zum Teil Mehrfachnennungen).

Die von den Mentor*innen auf der Sekundarstufe angegebene Unterrichtsverpflichtung beläuft sich auf $M = 19.13$ Stunden ($SD = 6.11$). Die Standardabweichung weist auf durchaus beträchtliche Unterschiede in den Unterrichtsdeputaten hin, die zugleich mit unterschiedlich großen Spielräumen für die Betreuung und beispielsweise Unterrichtsbesuche verbunden sind.

Der größte Teil der Mentor*innen auf der Sekundarstufe, nämlich 79.8 Prozent, betreut *eine*n* Anwärter*in. *Zwei* Anwärter*innen werden von 16.1 Prozent der Mentor*innen betreut. Eine Konstellation mit *drei* zu betreuenden Anwärter*innen tritt in 4.0 Prozent der Fälle auf.

Was die fachliche Nähe zwischen Anwärter*innen und Mentor*innen betrifft, geben 47.1 Prozent der Mentor*innen auf der Sekundarstufe an, dass die von ihnen betreuten Anwärter*innen (zumindest) ein Fach unterrichten, für das sie selbst ausgebildet sind. Umgekehrt betrachtet bedeutet dies, dass in 52.9 Prozent der Betreuungssituationen Anwärter*innen ein Fach unterrichten, für das sie nicht auf spezifisch fachliche oder fachdidaktische Anregungen und Unterstützungen hoffen dürfen.

Zum großen Teil arbeiten die von den Mentor*innen betreuten Anwärter*innen in derselben Schule (79.8%). Allerdings unterrichten 11.8 Prozent der Mentees an einer anderen Schule als die sie betreuenden Mentor*innen (6.9% teils/teils). Daraus resultieren nicht gänzlich triviale Unterschiede in den Möglichkeiten, schnell und flexibel betreuen zu können, sowie im Wissen über das Bedingungs Umfeld an den Schulen, in denen die betreuten Anwärter*innen tätig sind.

*Wie haben sich die Mentor*innen der Sekundarstufe für ihre Tätigkeit in der Induktionsphase qualifiziert?*

Den Hochschullehrgang für Mentor*innen der Induktionsphase haben 13.6 Prozent der Befragten besucht. Der größere Teil (53.3%) verweist auf die Weiterbildung zum/zur Betreuungslehrer*in für das Unterrichtspraktikum, wohingegen 23.4 Prozent andere Weiterbildungen/Qualifikationen anführen. Dass sie für ihr Mentoring keine zusätzliche Qualifikation erworben haben, geben 18.6 Prozent an. In Anbetracht der Vielfalt an Qualifikationen fällt auf, dass (lediglich) 22.8 Prozent der Mentor*innen berichten, bereits mehr als ein Jahr als Mentor*in gearbeitet zu haben.

Ausgestaltung des Mentoring auf der Sekundarstufe

Auch die Mentor*innen der Sekundarstufe wurden zum Zeitaufwand und zu den Schwerpunkten ihres Mentoring befragt. Die Mentor*innen berichten hier, dass sie insgesamt pro Woche durchschnittlich $M = 53.84$ Minuten ($SD = 46.76$) für die Betreuung aufwenden. Der Kennwert für die Streuung weist auf beträchtliche Unterschiede in den Betreuungszeiten hin (zwischen Minimum von einer und Maximum von 360 Minuten). Für Vor- und Nachbesprechungen des Unterrichts werden den Mentor*innen zufolge pro Woche im Mittel $M = 41.94$ Minuten ($SD = 34.65$) aufgewendet. Der Zeitaufwand für Unterrichtsbesprechungen variiert ebenfalls beträchtlich (hohe Standardabweichung).

Wie die Betreuung der Anwärter*innen durch die Mentor*innen meistens verläuft, zeigt die *Abbildung 12*. Sehr häufig (87.2%) werden vereinbarte Gespräche geführt. Die Mentor*innen berichten aber auch einen häufigen informellen Austausch (74.1%). Dabei werden auch E-Mail oder Telefon für die Verständigung genutzt (43.5%). Eine wichtige Funktion im Mentoring kommt Unterrichtsbesuchen zu. Dabei besuchen die Mentor*innen sehr viel häufiger den Unterricht ihrer Mentees (80.7%), als die Anwärter*innen im Unterricht der Mentor*innen hospitieren (38.4%). Auf der anderen Seite lassen die Angaben der Mentor*innen erkennen, dass offensichtlich in 19.3 Prozent der Fälle bis zum Zeitpunkt der Befragung noch keine Hospitation durch die Mentor*innen erfolgt ist.

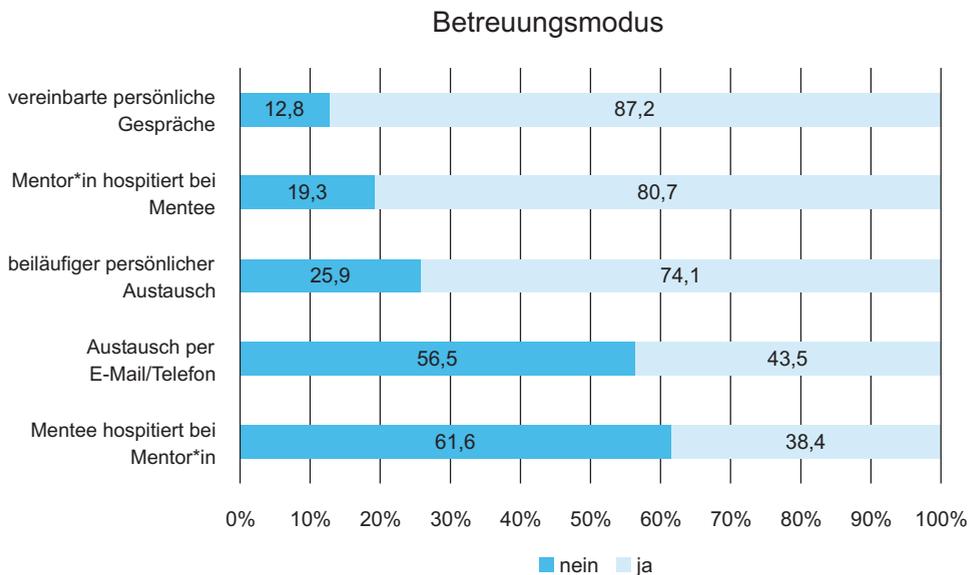


Abbildung 12: Modus der Betreuung der Anwärter*innen durch Mentor*innen auf der Sekundarstufe (aus der Sicht der Mentor*innen)

Welche Themen bestimmen die Betreuungsgespräche?

Die diesbezüglichen Angaben der Mentor*innen auf der Sekundarstufe sind in der Abbildung 13 dargestellt. Einzuschätzen waren die Häufigkeiten der möglichen Themenfelder (auf einer vierstufigen Likert-Skala, 1 = „nie“, 2 = „selten“, 3 = „manchmal“, 4 = „oft“). Favorisierte Themen sind insbesondere Unterrichtsmethoden (M = 3.38; SD = 0.71), Leistungsbeurteilungen (M = 3.31; SD = 0.70) und die Beziehungen zwischen Lehrer*in-Schüler*innen (M = 3.30; SD = 0.77). Öfter angesprochen werden aber auch Fragen zur Klassenführung (M = 3.22; SD = 0.81) und Stundenplanungen (M = 3.20; SD = 0.83). Relativ selten thematisiert werden hingegen Beurteilungskriterien der Induktionsphase (M = 2.03; SD = 0.88) und Work-Life-Balance/persönliche Belastung (M = 2.52; SD = 0.95). Bemerkenswert sind wiederum Aussagen darüber, dass bestimmte Themen (noch) nie angesprochen wurden. Den Angaben der Mentor*innen zufolge wurde in 30.7 Prozent der Fälle bisher noch nie über Beurteilungskriterien der Induktionsphase und in 14.3 Prozent noch nie über Work-Life-Balance und persönliche Belastungen gesprochen. Das Thema Elternarbeit blieb laut Mentor*innen in 8.3 Prozent der Fälle unbeachtet.

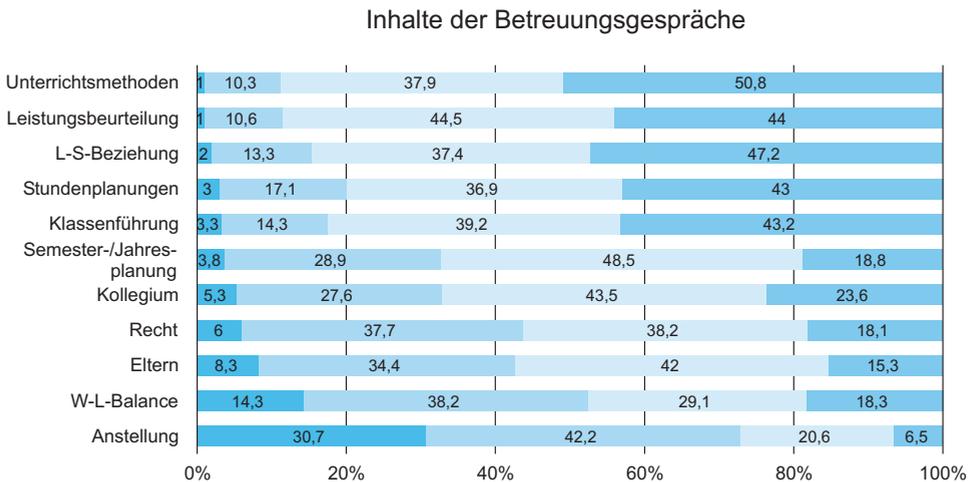


Abbildung 13: Häufigkeit der in Betreuungsgesprächen behandelten Themen aus Sicht der Mentor*innen (Sekundarstufe)

*Wie nehmen die Mentor*innen auf der Sekundarstufe die Tätigkeiten der Anwärter*innen und die Zusammenarbeit mit ihnen wahr?*

Im Folgenden wird berichtet, wie die Mentor*innen die Tätigkeiten und Kompetenzen der von ihnen betreuten Anwärter*innen für ein Lehramt auf der Sekundarstufe einschätzen.

Wie gut sind die Anwärter*innen aus der Sicht der Mentor*innen durch das Studium auf den Beruf und insbesondere das Unterrichten vorbereitet? Die Aussagen, die von den Mentor*innen einzuschätzen waren (Zustimmung auf einer Likert-Skala von 1 = „stimme gar nicht zu“ bis 4 = „stimme völlig zu“), sind in der *Tabelle 10* zusammen mit den Kennzahlen dargestellt.

Tabelle 10: Einschätzung der Mentor*innen zur Vorbereitung der Anwärter*innen durch das Studium auf das Unterrichten (Sekundarstufe)

	M	SD	stimme gar nicht zu		stimme völlig zu	
			1	2	3	4
Ich habe den Eindruck, dass mein/e Mentee/s durch das Studium fachlich gut auf das Unterrichten vorbereitet ist/ sind.	3.17	0.83	4%	15.3%	39.9%	40.7%
Ich habe den Eindruck, die Mentees sind durch ihr Studium pädagogisch gut auf das Unterrichten vorbereitet.	2.59	0.90	11.1%	36.7%	34.7%	17.6%
Die Mentees kommen mit den Schüler*innen gut zurecht.	3.38	0.68	0.3%	10.8%	39.7%	49.2%
Ich habe den Eindruck, dass mein/e Mentee/s noch eine längere Einführungszeit brauchen würden, um für den Beruf in der Schule bereit zu sein.	2.05	1.09	43%	23.1%	20.1%	13.8%

Anmerkung: M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; 1 = „stimme gar nicht zu“; 4 = „stimme völlig zu“.

Nach Einschätzung der Mentor*innen sind die von ihnen betreuten Anwärter*innen für ein Lehramt auf der Sekundarstufe durch das Studium fachlich durchaus gut vorbereitet (M = 3.17; SD = 0.83). Probleme in der fachlichen Vorbereitung erkennen 19.3 Prozent, die dieser Aussage „nicht“ oder „eher nicht“ zustimmen. Der Zustimmungswert für die pädagogische Vorbereitung auf das Unterrichten fällt niedriger aus (M = 2.59; SD = 0.90). Doch auch hier finden 17.6 Prozent der Mentor*innen, dass die pädagogische Vorbereitung durch das Studium gut ist, in dem sie ihre volle Zustimmung hierzu geben. Die Einschätzungen der Mentor*innen vermitteln weiterhin den Eindruck, dass die Anwärter*innen mit den Schüler*innen im Großen und Ganzen gut zurechtkommen (M = 3.38; SD = 0.68). In Frage gestellt wird dieser Eindruck nur von einer kleinen Gruppe von 0.3 Prozent, die

bei diesem Statement „gar nicht“ zustimmt. Das Potential der von ihnen betreuten Anwärt*innen für eine positive Entwicklung in der Berufseinstiegsphase wird insgesamt ebenfalls gut bewertet ($M = 2.05$; $SD = 1.09$). Dennoch gelangen hier 13.8 Prozent der Mentor*innen zu einer kritischen Beurteilung.

Insgesamt scheinen die Mentor*innen auf der Sekundarstufe einen guten Eindruck von der Einsatzbereitschaft und Offenheit der Anwärt*innen zu haben. Sie betrachten die von ihnen betreuten Anwärt*innen als sehr engagiert ($M = 3.71$; $SD = 0.57$) und sehr aufgeschlossen für Anregungen ($M = 3.77$; $SD = 0.49$). Und sie berichten, dass sie sich mit ihren Mentees sehr gut verstehen ($M = 3.87$; $SD = 0.39$).

Aussagen zu weiteren Aspekten des Mentoring in der Induktionsphase (Informationen und Feedback geben, Gutachten vorbereiten usw.) wurden ebenso über Zustimmungsratings zu Statements erhoben (von 1 = „stimme gar nicht zu“ bis 4 = „stimme völlig zu“). Hier vertreten die Mentor*innen überwiegend die Auffassung, dass sie die Bewertungskriterien für die Arbeit der Anwärt*innen klar kommuniziert haben ($M = 3.42$; $SD = 0.79$) und den Anwärt*innen regelmäßig Feedback zu ihrem Unterricht geben ($M = 3.07$; $SD = 0.88$). Die verbindlichen Entwicklungsgespräche mit den Anwärt*innen betrachten sie durchaus als wirksam ($M = 3.26$; $SD = 0.74$). Sie berichten auch, von den Anwärt*innen regelmäßig Feedback zu ihrer Betreuung zu erhalten ($M = 2.89$; $SD = 0.89$).

Die Mentor*innen vertreten insgesamt die Auffassung, das Können der Anwärt*innen kompetent beurteilen zu können, also etwa ein angemessenes Gutachten erstellen zu können ($M = 2.97$; $SD = 0.96$). Zweifel bekunden hier nur 8.6 Prozent, die dieser Aussage explizit nicht zustimmen. Viele Mentor*innen meinen, dass sie selbst gut beurteilen könnten, ob ihre Mentees für den Schuldienst geeignet sind ($M = 3.51$; $SD = 0.72$). Aber auch hier gibt es Unterschiede. 62.1 Prozent sind davon überzeugt, 2 Prozent stimmen dem hingegen „gar nicht“ zu. Eine beträchtliche Zahl der Mentor*innen erkennt einen Rollenkonflikt, wenn sie ihre Mentees beurteilen müssen ($M = 1.80$; $SD = 1.00$). Der entsprechenden Aussage stimmen 8.5 Prozent der Mentor*innen „völlig zu“, wohingegen 53.5 Prozent dem „gar nicht“ zustimmen können.

Den Angaben der Mentor*innen zufolge stehen auch die Direktor*innen in Austausch mit den Anwärt*innen ($M = 3.29$; $SD = 0.86$) und besuchen gelegentlich deren Unterricht ($M = 2.86$; $SD = 1.04$). Hinsichtlich der Beurteilung der Anwärt*innen stehen die Direktor*innen nach Auskunft der Mentor*innen mit ihnen in engem Kontakt ($M = 3.18$; $SD = 0.96$). Allerdings deuten die Standardabweichungen bei den Aussagen, welche den Austausch mit den Direktor*innen betreffen, doch auf beträchtliche Unterschiede hin.

Abschließend wird betrachtet, wie die Mentor*innen ihre Tätigkeit selbst einschätzen. Die Zustimmung zu den Aussagen wurde wiederum mit einer vierstufigen Likert-Skala erhoben (von 1 = „stimme gar nicht zu“ bis 4 = „stimme völlig zu“). Die Aussagen und Ergebnisse werden in *Tabelle 11* vorgestellt.

Zunächst betonen viele Mentor*innen der Sekundarstufe, dass sie gerne mehr Zeit haben würden, um ihre Mentees begleiten zu können ($M = 3.19$; $SD = 0.94$). Nur wenige Mentor*innen stimmen dieser Aussage „nicht“ (5.8%) oder „eher nicht“ (18.8%) zu. Den Einschätzungen ist zu entnehmen, dass sie ihre Mentees so oft als möglich zu beraten versuchen ($M = 3.57$; $SD = 0.62$). Im Zentrum der Gespräche scheinen konkrete Unterrichtssituationen zu stehen ($M = 3.46$; $SD = 0.74$). Insgesamt schätzen sich die Mentor*innen so ein, dass sie ihren Mentees mit ihrer Erfahrung behilflich sein können ($M = 3.62$; $SD = 0.59$) und sind des Weiteren davon überzeugt, dass sie die Anwärter*innen in der Induktionsphase angemessen unterstützen zu können ($M = 3.11$; $SD = 0.91$). Außerdem bekunden die Mentor*innen mit großer Übereinstimmung, dass sie als Vorbild für ihre Mentees dienen können ($M = 3.54$; $SD = 0.54$).

Tabelle 11: Selbsteinschätzungen der Mentor*innen zu ihrer eigenen Tätigkeit (Sekundarstufe, $N = 398$)

	M	SD	stimme gar nicht zu			stimme völlig zu
			1	2	3	4
Ich habe den Eindruck, meine/n Mentee/s in der Induktionsphase angemessen unterstützen zu können.	3.11	0.91	0.5%	9%	46.4%	44.1%
Ich versuche, meine/n Mentee/s so oft es geht zu beraten.	3.57	0.62	0.5%	6.8%	29.3%	63.5%
Ich bespreche konkrete Unterrichtssituationen und Erlebnisse mit meinem/n Mentee/s.	3.46	0.74	0.9%	6.8%	23.9%	68.5%
Ich kann meine/n Mentee/s mit meiner Erfahrung behilflich sein.	3.62	0.59	0%	2.7%	29.3%	68%
Ich würde gerne mehr Zeit haben, um mein/e Mentee/s zu begleiten.	3.19	0.94	5.8%	18.8%	26.4%	49%
Ich denke, dass ich als Mentor*in ein gutes Vorbild für meine/n Mentee/s bin.	3.54	0.54	0%	1.4%	43.7%	55%

Anmerkung: M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; 1 = „stimme gar nicht zu“; 4 = „stimme völlig zu“.

2.3 Was die Anwärter*innen und Mentor*innen in der Online-Befragung noch sagen: Die Freitextangaben

Wie im Methodenteil (vgl. Kapitel 2.1) beschrieben wurde, bestand am Ende der Online-Befragung die Möglichkeit, nach Belieben Ergänzungen oder Kommentare in ein Textfeld einzutragen. Von dieser Möglichkeit wurde reichlich Gebrauch gemacht. Das Auswertungsverfahren und die verwendeten Kategorien wurden ebenfalls im Methodenteil beschrieben. Im Folgenden werden, nach einer kurzen Charakterisierung des Ausgangsmaterials, die Auswertungen der Freitexteinträge dargestellt.

2.3.1 Ausgangsmaterial

Die Möglichkeit, sich in einem Freitext zur Befragung beziehungsweise zur Induktionsphase zu äußern, haben insgesamt 242 Anwärter*innen und 237 Mentor*innen wahrgenommen. Bezogen auf den Gesamtrücklauf haben damit 43 Prozent der Anwärter*innen und 37 Prozent der Mentor*innen eigenständig Texte eingegeben. Wie der *Tabelle 12* entnommen werden kann, wurden im Mittel (M) Textpassagen mit ca. 74 Wörtern bei den Anwärter*innen und 80 Wörtern bei den Mentor*innen formuliert. Die Standardabweichung (SD) zeigt zugleich an, dass der Umfang der verfassten Beiträge beträchtlich variiert.

Tabelle 12: Anzahl der Wörter und Zeichen in den Freitextangaben

	Anzahl Wörter (M)	Anzahl Wörter (SD)	Anzahl Zeichen (M)	Anzahl Zeichen (SD)
Anwärter*innen	73,8	80,2	513	545
Mentor*innen	66,8	80,3	467	546

Unter den 242 Freitexteingaben der Anwärter*innen wurden insgesamt 403 sinntragende Aussagen identifiziert und kodiert. In den 237 Eingaben der Mentor*innen konnten entsprechend 426 sinntragende Aussagen einer Kategorie zugeordnet werden. Als sinntragend werden Freitextangaben dann eingestuft, wenn ihre Inhalte relevante Informationen zu bestimmten Aspekten der Induktionsphase bereitstellen. Tabelle 13 stellt die Verteilung der Aussagen auf sechs Schwerpunkte dar, die verschiedene Funktionen der Aussagen im Kontext der Online-Befragung unterscheiden. Diese Schwerpunkte werden im Folgenden entlang der zentralen Aussagen der involvierten Lehrkräfte skizziert.

Tabelle 13: Verteilung der sinntragenden Aussagen in den Freitexten auf die einzelnen Schwerpunkte

Schwerpunkt:	Anwärter*innen		Mentor*innen	
	Anzahl	Anteil in Prozent	Anzahl	Anteil in Prozent
Feedback zum Fragebogen	4	1%	8	2%
Differenzierungen	76	19%	14	3%
Ergänzungen	74	18%	68	16%
Positive Rückmeldungen	25	6%	11	3%
Problemstellungen	176	45%	303	71%
Verbesserungsvorschläge	43	11%	22	5%
<i>Summe</i>	403	100%	426	100%

2.3.2 Feedback zum Fragebogen

Die Möglichkeit, Feedback zum Fragebogen zu geben, wurde selten wahrgenommen. Offensichtlich gab es dazu wenig Anlass, denn nur etwa 1 Prozent der Äußerungen der Anwärter*innen und 2 Prozent der Mentor*innen fallen in diese Kategorie. Eine Anwärter*in merkte an, dass die Befragung aus ihrer Sicht zu sehr auf die Identifikation von Problemen der Induktionsphase abziele. Eine weitere Rückmeldung kommentierte, dass bei dieser Befragung der Bewertung von Begleitseminaren zur Induktionsphase nicht ausreichend Platz gegeben wurde.

Von Mentor*innen wurde mehrfach angesprochen, dass der Fragebogen eine *mögliche Doppelrolle* von Mentor*innen und Schulleiter*innen nicht vorsah und sich damit die Fragen nach dem Austausch und der Zusammenarbeit zwischen diesen beiden nicht angemessen beantworten ließen.

2.3.3 Differenzierungen

Aussagen, die als Differenzierungen kodiert wurden, beziehen sich auf Aspekte, die aus Sicht der Befragten im Fragebogen nicht angemessen berücksichtigt waren. Das Freitextfeld wurde somit genutzt, um diese zusätzlichen Informationen einzugeben. Differenzierungen wurden in ca. 19 Prozent der Freitextangaben von Anwärter*innen und ca. 3 Prozent von Mentor*innen vorgenommen. Die Differenzierungen der Anwärter*innen beziehen sich vor allem auf die Frage nach der *Art des Abschlusses*. Im Fragebogen wird hier nach dem Jahr des Bachelorabschlusses gefragt. Anwärter*innen, die mit einem Diplomabschluss die Induktionsphase durchlaufen, konnten sich hier nicht zutreffend einordnen. Insgesamt wurden hierzu 74 Äußerungen identifiziert, wobei der größte Teil (60 Aussagen) der Subkategorie *Diplom* zugeord-

net werden konnte. Mit diesen Angaben konnte die Datenmatrix der Online-Befragung um eine wichtige Variable erweitert werden.

2.3.4 Ergänzungen

Als Ergänzungen wurden alle Äußerungen kodiert, die zusätzliche Informationen für die Evaluation der Induktionsphase bereitstellten. Auch wenn eine Abgrenzung zwischen den Schwerpunkten *Ergänzungen* und *Problemstellungen* verschiedentlich schwierig war (weil mit Hinweisen auf Problemen zugleich Ergänzungen vorgenommen wurden), wurden Aussagen den Ergänzungen zugeordnet, wenn sie nicht explizit auf ein Problem aufmerksam machten. So enthalten Ergänzungen keine ausdrücklich auf Probleme verweisende Informationen, wohingegen Problemstellungen sich durch einen solchen expliziten Bezug auszeichnen.

Der Anteil von ergänzenden Informationen bei den Freitexten der Anwärter*innen beläuft sich auf ca. 18 Prozent und etwa 16 Prozent bei den Mentor*innen und stellt damit den zweithäufigsten Schwerpunkt dar. Insgesamt können diesem Schwerpunkt vier von acht Kategorien mit ihren Subkategorien zugeordnet werden:

Ablauf und Organisation: In den Äußerungen von Anwärter*innen und Mentor*innen wird angemerkt, dass es in einigen Fällen zu einer verspäteten *Zuteilung von Anwärter*in und Mentor*in* kam. Dieser Umstand wird als Ergänzung von zehn Anwärter*innen und fünf Mentor*innen genannt.

Anstellungsverhältnis: Zum Anstellungsverhältnis werden von den Anwärter*innen und Mentor*innen generell wenige Ergänzungen gemacht. Interessant ist hier aber, dass in manchen Fällen Situationen genannt werden, in denen die Anstellung im Rahmen des Teamteachings realisiert wird und die Anwärter*innen darauf hinweisen, dass sie dadurch Unterstützung erhalten.

Betreuungssituation: Die meisten Aussagen der Anwärter*innen (21 Aussagen) und der Mentor*innen (29 Aussagen) mit der Funktion einer Ergänzung liefern hier Informationen zu der Qualität der Betreuungssituation. Ohne dies explizit als Problem auszuweisen, wird in 14 Fällen von den Mentor*innen beschrieben, dass der/die Mentor*in *gleichzeitig die Funktion der Schulleitung* innehat. In etwa ebenso vielen Fällen wird erwähnt, dass aufgrund dieser *Doppelrolle* oder geringer zeitlichen Ressourcen die *Hilfe von Kolleg*innen* bei der Betreuung der Anwärter*innen in Anspruch genommen wird.

Qualitätswahrnehmung: Ergänzende Aussagen von 15 Anwärter*innen betreffen Qualitätswahrnehmungen. Darunter befinden sich drei Aussagen von Anwärter*innen, die auf ein unausgeglichenes Theorie-Praxis-Verhältnis während des *Studiums* aufmerksam machen. Weitere Ergänzungen (6 Nennungen) berichten, dass bisher keine *Begleitveranstaltungen* besucht werden konnten. Außerdem wurde von Seiten der Mentor*innen in fünf Fällen angemerkt, dass die *Bezahlung* für ihr Mentoring noch nicht oder zu spät erfolgte.

2.3.5 Positive Rückmeldungen zur Induktionsphase

Mit etwa 6 Prozent der Freitextangaben der Anwärter*innen und 3 Prozent der Mentor*innen stellt der Schwerpunkt positive Rückmeldungen zur Induktionsphase einen eher geringen Anteil der Äußerungen dar. Die wenigen Aussagen wurden den Kategorien *Betreuungssituation* und *Qualitätswahrnehmung* zugeordnet.

Betreuungssituation: Die Betreuungssituation zwischen Anwärter*in und Mentor*in wird in diesem Rahmen am häufigsten genannt (17 Äußerungen von Anwärter*innen und 11 Äußerungen von Mentor*innen). Hier werden das Engagement und der Austausch zwischen beiden Gruppen hervorgehoben. Dabei fällt auf, dass acht der elf Mentor*innen erwähnen, dass ihre Mentees im Teamteaching mit anderen Kolleg*innen arbeiten.

Qualitätswahrnehmung: Weiterhin finden sich positive Rückmeldungen von fünf Anwärter*innen zu den *Begleitveranstaltungen* der Induktionsphase.

2.3.6 Problemstellungen

In diesem Abschnitt kann über 176 Problembeschreibungen von Seiten der Anwärter*innen berichtet werden. Fast die Hälfte (45%) aller sinntragenden Aussagen enthält Hinweise auf Probleme. Bei den Mentor*innen konnten sogar in 303 Anmerkungen (also etwa 71 Prozent der Freitexte) Problemwahrnehmungen identifiziert werden.

Insgesamt kommen bei den Problemdarstellungen alle Kategorien und Subkategorien bis auf die Kategorie *Art des Abschlusses* vor. Dabei werden die Kategorien *Aufwand und zeitliche Auslastung*, *Qualitätswahrnehmung* sowie *Betreuungssituation* besonders häufig problematisiert.

Ablauf und Organisation: Unter diese Kategorie fallen Aussagen über eine zu späte *Zuordnung* von Anwärter*in und Mentor*in. Auf dieses Problem weisen vier Anwärter*innen und 19 Mentor*innen hin. Dabei wird über Verzögerungen von bis zu mehreren Wochen oder sogar Monaten nach Schulbeginn berichtet. Dieser Umstand habe die anspruchsvolle Eingangsphase für viele Anwärter*innen besonders schwierig gestaltet, so der Tenor der Aussagen.

Die Mentor*innen betonen, sie hätten (besonders auch bei schulfremder Betreuung) eine Auskunft über die Zuteilung zu Beginn der Induktionsphase gebraucht, um Ihre Anwärter*innen adäquat unterstützen zu können. Zudem verweisen 12 Aussagen der Anwärter*innen und 15 Aussagen der Mentor*innen auf eine unzureichende *Information und Kommunikation* über Rahmenbedingungen, Aufgaben und Anforderungen der Induktionsphase. Hier wird auch davon berichtet, dass die Informationsweitergabe erst spät erfolgte, sodass daraus wiederum spezifische Probleme für die Anwärter*innen resultierten, wie zum Beispiel das Verpassen von Anmeldefristen zu den Begleitseminaren.

Anstellungsverhältnis: Zu dieser Kategorie zählen acht Äußerungen der Anwärter*innen und 53 Äußerungen der Mentor*innen. Hier wird – von beiden Seiten – insbesondere die volle Lehrverpflichtung sowie die *Übernahme einer Klassenführung* durch Anwärter*innen im ersten Dienstjahr problematisiert. Zudem wird seitens der Mentor*innen angemerkt, dass die hohe *Anzahl an Unterrichtsstunden* eine fachlich und persönlich hochwertige Betreuung erschwere und wenig Zeit für eine angemessene Betreuung bleibe. Unter den Beiträgen der Mentor*innen wird zudem fünfmal erwähnt, dass der/die Anwärter*in als *Springer*in* an der Schule eingesetzt wird. Dieser Umstand wird als ungünstig eingeschätzt, da hier eine kontinuierliche und voranschreitende Betreuung fast nicht möglich sei, beziehungsweise von einer „richtigen Anstellung“ im Rahmen der Induktion nicht gesprochen werden könne.

Aufwand und zeitliche Auslastung: Der Aufwand beziehungsweise eine hohe zeitliche Auslastung, die durch das Unterrichten in Verbindung mit den Anforderungen der Induktionsphase und/oder dem berufsbegleitenden Master entsteht, wird von den Anwärter*innen besonders oft problematisiert (51 Nennungen). Dabei wird in 13 Fällen explizit von einer *Belastung* sowie in sieben Fällen von einer unzureichenden *Work-Life-Balance* gesprochen. In 12 Statements wird thematisiert, dass es bei einem berufsbegleitenden Studium zu *zeitlichen Überschneidungen* zwischen den Begleitseminaren, den Kursen an der Universität und den Unterrichtszeiten komme. Der damit verbundene zeitliche Aufwand wird als belastend dargestellt und als Problem der Induktionsphase bezeichnet.

Von Seiten der Mentor*innen wird in einigen Fällen auf ihre eigene hohe *Belastung* hingewiesen. Weitaus häufiger (in 10 Fällen) wird aber eine hohe Belastung der Anwärter*innen als Problem benannt. Dieses „Verheizen“ der jungen Kolleg*innen gehe meistens damit einher, dass eine fachlich und persönlich hochwertige Betreuung aufgrund der Rahmenbedingungen schwierig ist und/oder wenig Zeit für eine angemessene Betreuung bleibt. Die Sorge um die jungen Kolleg*innen scheint hier im Fokus zu stehen.

Betreuungssituation: Auf diese Kategorie beziehen sich im Kontext der Problemwahrnehmungen 38 Äußerungen von Anwärter*innen und 113 Statements von Mentor*innen. Besonders wird hier wiederum die *mangelnde Zeit für die Betreuung* problematisiert. Zudem zeige sich hier ein weiteres Problem, wenn Mentor*in und Anwärter*in *nicht in derselben Schule* unterrichten, da so eine adäquate Begleitung und Unterstützung kaum möglich sei. Besonders für Mentor*innen ist dieser Aspekt relevant, da diese bei meist voller Lehrverpflichtung kaum Gelegenheit haben, die ihnen anvertrauten Anwärter*innen an der anderen Schule zu besuchen.

Oft als problematisch wahrgenommen wird ein *fachfremdes* Mentoring, sowohl von Seiten der Anwärter*innen (zehnmal) als auch von Seiten der Mentor*innen (28 mal). Es wird betont, dass solche Konstellationen die Qualität der Unterstützung mindern würden. Von den Mentor*innen wird ebenso hervorgehoben, dass eine angemessene Betreuung und Begutachtung bei ungleichen Fächern von Anwärter*in und Mentor*in sehr schwierig bis fast unmöglich erscheint.

Die Betreuungssituation wird zudem negativ beurteilt, wenn der/die Mentor*in *zugleich Direktor*in* der Schule ist (2 Äußerungen der Mentor*innen und 3 Äußerungen der Anwärter*innen), da hier eine fachspezifische Betreuung oder Beobachtung kaum möglich ist. Gerade in diesem Fall werden meist *Kolleg*innen* beansprucht, die dann die Anwärter*innen mitbetreuen.

Was die Betreuung weiter erschwert, sind die Überschneidungen der Stundenpläne von Anwärter*innen und Mentor*innen. Dazu liegen fünf Äußerungen von Anwärter*innen und 27 Äußerungen von Mentor*innen vor. Diese Konstellationen machten es schwierig, Hospitationen oder Beobachtungen durchzuführen. Es wird zum Beispiel davon berichtet, dass Mentor*innen beziehungsweise Anwärter*innen an freien Tagen in die Schule kommen müssen, um eine Betreuung zu gewährleisten. Die Mentor*innen berichten hier zusätzlich noch von fehlenden Übereinstimmungen der *Schulklassen* von Mentor*in und Anwärter*in, was die Unterstützung der Anwärter*innen erschwere. Darüber hinaus wird in sieben Fällen angemerkt, dass Mentor*innen *mehr als eine*n Anwärter*in* betreuen müssten, oftmals auch an unterschiedlichen Schulen, wodurch die Qualität der Betreuung gemindert werde.

Von den Mentor*innen wird des Weiteren auf Betreuungssituationen hingewiesen, in denen Anwärter*in und Mentor*in in unterschiedlichen Schulstufen unterrichten beziehungsweise für unterschiedliche Schularten ausgebildet wurden. Dabei komme es zum einen vor, dass Anwärter*innen beispielsweise auf der Primarstufe unterrichteten, obwohl sie das Lehramt Sekundarstufe studiert hätten. Zum anderen komme es vor, dass Mentor*innen für die Primarstufe ausgebildet seien beziehungsweise dort unterrichten, aber eine*n Anwärter*in auf der Sekundarstufe zu betreuen hätten. Diese Konstellationen werden als sehr ungeeignet für eine angemessene Betreuung und Beurteilung angesehen und entsprechend problematisiert.

Auch wird (in einem Fall) auf das Problem hingewiesen, dass Hospitationen im Turnunterricht (je nach Geschlecht der Mentor*innen beziehungsweise Anwärter*innen) in einer nicht vertretbaren Geschlechterkonstellation stattfinden müssten.

Qualitätswahrnehmung: Unter dieser Kategorie finden sich kritische Aussagen zur Qualität der *Begleitseminare* (37 Äußerungen der Anwärter*innen und 2 Äußerungen der Mentor*innen). So nehmen Anwärter*innen häufig (19 Nennungen) die Begleitveranstaltungen zur Induktionsphase als wenig hilfreich wahr. Hier wird unter anderem von schlecht vorbereiteten Vortragenden, widersprüchlichen Informationen, deutlichen Belastungen durch den zusätzlichen Aufwand oder von zu allgemein gehaltenen Vorträgen, die den Anwärter*innen spezifischer Schulformen kein konkretes Wissen vermitteln können, berichtet. Ein weiterer Grund für negative Äußerungen (7 Äußerungen seitens der Anwärter*innen) ist die Überschneidung der Inhalte von den Begleitseminaren mit den Lehrveranstaltungen im Bachelor oder Master. Ausgehend von den Auswertungen der Freitexte werden die Induktionsveranstaltungen von den Anwärter*innen eher als belastend als unterstützend eingestuft.

Hinsichtlich der wahrgenommenen Qualität der *Ausbildung der Mentor*innen* wird in den Antworten oftmals seitens der Anwärter*innen (7 Äußerungen) angezweifelt, ob sich die Mentor*innen mit ihren Pflichten ausreichend auskennen oder es wird darauf hingewiesen, dass die Mentor*innen mit den zugeteilten Aufgaben überfordert sind. Seitens der Mentor*innen wird in elf Fällen angemerkt, dass die Qualität und Attraktivität der Ausbildung der Mentor*innen nicht ausreicht, um genügend Lehrer*innen für die Übernahme eines Mentorats zu motivieren. Dabei wird argumentiert, dass durch die subjektiv empfundene „Verschlechterung“ gegenüber dem Unterrichtspraktikum kaum Lehrer*innen Interesse daran zeigen, die Weiterbildung für das Mentorat in der Induktionsphase zu absolvieren.

Darüber hinaus wird in 17 Fällen seitens der Mentor*innen bemängelt, dass die *Bezahlung* für den Aufwand der Betreuung zu gering sei und in manchen Fällen auch nicht zeitgerecht erfolge. Zudem komme vor, dass Mentor*innen für die Betreuung mehrerer Anwärter*innen gleich entlohnt würden. Es wird auch erwähnt, dass Kolleg*innen, die Teile der Betreuung übernehmen, auch nicht entsprechend bezahlt würden.

Zusätzlich wird von den Mentor*innen in 20 Fällen angemerkt, dass das vorherige Unterrichtspraktikum in vielerlei Hinsicht besser gewesen sei als die Induktionsphase. So wird beispielsweise bemängelt, dass nun nicht mehr eine Betreuungsperson pro Anwärter*in und Fach zur Verfügung stehe und damit die Qualität der Betreuung leide.

Beurteilungen: Die Beurteilungen, die die Mentor*innen am Ende der Induktionsphase abgeben müssen, werden von einigen Anwärter*innen als Belastung empfunden. Insgesamt finden sich 17 Äußerungen zu den Beurteilungen von Anwärter*innen und 32 Äußerungen von Mentor*innen. Hier wird aus Sicht der Anwärter*innen immer wieder davon gesprochen, dass sie sich aufgrund der noch ausstehenden Beurteilung nicht als vollwertige Lehrkraft wahrnehmen könnten und auch nicht als eine solche wahrgenommen würden. Von Seiten der Mentor*innen wird in 12 der 32 Nennungen wiederholt betont, dass sich eine gleichzeitige Betreuung und Bewertung widerspreche und zu Problemen im Rollenverständnis von Mentor*innen führe. Diese Doppelrolle bewirke bei vielen Mentor*innen Unbehagen.

In diesem Kontext wird auch erwähnt, dass es oft zu wenig Zeit für Betreuung und Hospitationen gebe, um sich ein angemessenes Bild von der Eignung beziehungsweise Leistung der Anwärter*innen machen zu können. Eine valide Bewertung werde unmöglich. Des Weiteren wird das häufig anzutreffende fachfremde Mentoring als Grund dafür angeführt, dass eine sinnvolle Bewertung nicht möglich sei. Auch die Doppelrolle von Mentorat und Schulleitung erschwere die Beurteilungssituation.

Statisches Konzept: Sechs Äußerungen von Anwärter*innen bemängeln das statische Konzept der Induktionsphase, das wenig flexibel sei. Hier wird auf Sonderfälle aufmerksam gemacht, welche durch das System und die Anforderungen der Induktionsphase nicht aufgegriffen und berücksichtigt werden können. Zum Bei-

spiel werden hier Aussagen über die, in den Augen von Anwärter*innen, überraschende Zuteilung zur Induktionsphase getätigt. Langjährige Praxiserfahrungen würden nicht anerkannt werden, weshalb die Induktionsphase vollständig zu absolvieren sei. Weitere Aussagen beziehen sich darauf, dass andere Abschlüsse nicht entsprechend gewertet und anerkannt würden sowie keine Rücksicht auf Quer- und Wiedereinsteiger*innen genommen werde.

Insgesamt konnte die Analyse der Problemlagen aus den Freitexten aufzeigen, dass besonders der Aufwand und die zeitliche Auslastung (51 Äußerungen der Anwärter*innen und 52 Äußerungen der Mentor*innen), die Betreuungssituation (38 Äußerungen der Anwärter*innen und 113 Äußerungen der Mentor*innen) sowie die Qualitätswahrnehmung der speziell für die Induktionsphase konstruierten Rahmenbedingungen (37 Äußerungen der Anwärter*innen und 58 Äußerungen der Mentor*innen) problematisch eingeschätzt werden und zu konkreten Problemlagen führen.

2.3.7 Verbesserungsvorschläge

Überdies haben auch einige Teilnehmer*innen der Online-Befragung die Freitextoption dafür genutzt, konkrete Verbesserungsvorschläge und diesbezügliche Wünsche zu äußern, die im folgenden Abschnitt dargestellt werden. 11 Prozent der Anwärter*innen und etwa 5 Prozent der Mentor*innen nennen konkrete Verbesserungsvorschläge.

Ablauf und Organisation: Von den dieser Kategorien zugeordneten Verbesserungsvorschläge (14 Nennungen durch die Anwärter*innen und 5 Nennungen durch die Mentor*innen) beziehen sich viele auf die *Zuteilung* von Anwärter*innen und Mentor*innen, indem hier eine frühere Zuteilung gewünscht wird. Zudem wird seitens der Anwärter*innen sechsmal vorgeschlagen, die Begleitseminare außerhalb des Zeitraums üblicher Unterrichtszeiten abzuhalten, beispielsweise vor Diensteantritt, am Wochenende oder geblockt zu Ferienzeiten. Des Weiteren wird eine frühe und stimmige *Informationsweitergabe und Kommunikation* bezüglich Rahmenbedingungen, Organisation, Ablauf und Anforderungen der Induktionsphase gewünscht.

Anstellungsverhältnis: Ein von den Mentor*innen genannter Vorschlag betrifft die vertragliche Zusicherung der Weiterbeschäftigung der Anwärter*innen an derselben Schule. Auch nur einmal genannt wurde der Wunsch, sich als Mentor*in selbst aussuchen zu dürfen, wer im Mentoring betreut werden soll. Für die Anwärter*innen konnten hier keine Aussagen zugeordnet werden.

Betreuungssituation: Von Seiten der Anwärter*innen wurden in acht Fällen Vorschläge zur Verbesserung der Betreuungssituation unterbreitet. Insbesondere sollen einander zugeordnete Anwärter*innen und Mentor*innen an der *gleichen Schule* unterrichten. Ebenso gewünscht wird ein *fachnahes* Mentoring, das als essentiell für

eine gute Betreuung angesehen wird. Insgesamt sollte mehr *Zeit für die Betreuung* zur Verfügung stehen, durch *Anpassung der Stundenpläne* von Anwärter*innen und Mentor*innen sowie die Möglichkeit, die Stundenzahl der Mentor*innen (zwecks Hospitationen, Besprechungen, etc.) zu reduzieren oder die Lehrverpflichtung der Anwärter*innen deutlich zu verringern. So wäre es auch vorteilhaft, wenn es zeitlichen Raum für fixe wöchentliche Besprechungen zwischen Anwärter*innen und Mentor*innen gäbe.

Qualitätswahrnehmung: Verbesserungsvorschläge der Anwärter*innen (6 Fälle) betreffen vor allem die Qualität der *Begleitseminare* in der Induktionsphase. Es werden dabei auch Themenvorschläge unterbreitet (z. B. Konfliktgespräche oder Elternarbeit), wobei insgesamt mehr Praxisnähe gewünscht wird. Zudem wird seitens der Mentor*innen empfohlen, die Weiterbildung zum*r Mentor*in generell hinsichtlich *Bezahlung* oder anderer Anreize attraktiver und fairer zu gestalten, sodass sich mehr Lehrer*innen anbieten, Anwärter*innen zu betreuen. Darüber hinaus wird in elf Fällen von den Mentoren*innen gefordert, die Induktionsphase wieder näher am *Unterrichtspraktikum* zu orientieren. Als Vorschlag wird dafür neben der Notwendigkeit von Fach- und Schulgleichheit darauf verwiesen, dass für jedes Fach der Anwärter*innen jeweils ein eigenes Mentorat eingerichtet werden sollte, um optimal betreuen zu können.

Beurteilungen: Acht Mentor*innen und zwei Anwärter*innen drücken den Wunsch nach einem gelockerten Bewertungssystem aus, damit die Problematik, die durch die gleichzeitige Betreuungs- und Bewertungsaufgabe der Mentor*innen entsteht, etwas entschärft wird und diesbezügliche Machtverhältnisse reduziert werden.

2.3.8 Abschließende Überlegungen

Die zahl- und umfangreichen Freitexteingaben präsentieren mit 579 Statements ein breites Spektrum an Wahrnehmungen, Meinungen und Vorschlägen, die durchgehend von der Absicht getragen sind, über diese Rückmeldungen zur Verbesserung der Induktionsphase beizutragen. Das offene Format lässt Raum für detaillierte Ausführungen und anschauliche Fallberichte mit einem hohen Anregungspotential. Mit den Auswertungen konnten Problemlagen und Verbesserungshinweise herausgearbeitet werden. Zu einem beträchtlichen Teil decken sich die Punkte mit den Ergebnissen der Analysen der standardisierten Befragung und der Interviews.

2.4 Diskussion der Ergebnisse der Online-Befragung

Die Online-Befragung hatte als Zielgruppen die Grundgesamtheit aller Anwärter*innen, die sich zum Zeitpunkt der Datenerhebung (Februar 2020) in der Induktionsphase befanden sowie ihre Mentor*innen. Da beide Zielgruppen sowohl selbst Betroffene als auch aktiv mitwirkende Akteur*innen innerhalb der Induktionsphase sind, stellen sie die zentralen Auskunftspersonen für diese formative Evaluation der ersten Implementierung der Induktionsphase in Österreich dar.

2.4.1 Methodische Aspekte: Vorzüge und Grenzen einer Online-Befragung

Die Online-Befragung verfolgte das Ziel, so viele Anwärter*innen und Mentor*innen wie möglich zu ihren Erfahrungen mit der erstmaligen Implementierung der Induktionsphase zu befragen. Dabei sollten in relativ kurzer Zeit möglichst repräsentative Daten zu beiden Zielgruppen aus allen neun Bundesländern und beiden Schulstufen gesammelt werden. Dies erfolgte mit einem hoch strukturierten und standardisierten Fragebogen, um wenig zeitaufwendig und möglichst objektiv die zentralen Themen erfassen zu können. Um eine hohe Beteiligung sicherzustellen und die Teilnahme möglichst attraktiv zu gestalten, wurde auf Anonymität, Datensicherheit, Nutzerfreundlichkeit und kurze Ausfülldauer (ca. 15 Minuten) großen Wert gelegt. Auch die Freiwilligkeit der Teilnahme und die Unabhängigkeit des Evaluationsteams wurde betont, um Reaktanz bzw. Widerstände beim Ausfüllen zu vermeiden. Die abgefragten Inhalte wurden aus der internationalen Fachliteratur abgeleitet und stellen die relevanten Parameter für eine gelingende Induktionsphase dar. Damit sollte auch die inhaltliche Relevanz für beide Zielgruppen sowie eine zielorientierte Datensammlung sichergestellt werden. Bei der Fragenentwicklung und -auswahl wurde auf Prägnanz, Klarheit und Eindeutigkeit geachtet, damit die Gültigkeit der Inhalte (Validität) gewährleistet ist. Präzise gefasste Antwortmöglichkeiten in Form von vierstufigen Ratingskalen (Zustimmung oder Häufigkeit) ermöglichten eine objektive Auswertung der Daten.

Beide Zielgruppen stellen die zentralen Auskunftspersonen dar, indem sie Fakten, Ereignisse, Beobachtungen, Wahrnehmungen und Einschätzungen zur Implementierung der Induktionsphase liefern. Die Fragebögen für beide Zielgruppen wurden von den Themen her parallel angelegt, sodass Wahrnehmungen und Einschätzungen aus den beiden Perspektiven (aggregiert) aufeinander bezogen werden können (z. B. Häufigkeit und Umfang von Beratungsgesprächen). Dies ermöglicht es, sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede zwischen den beiden Gruppen in der Wahrnehmung und Beurteilung der Induktionsphase zu identifizieren.

Neben vielen Vorteilen ergeben sich aber auch gewisse Grenzen in der Erfassung von Inhalten bei dieser hochstrukturierten und standardisierten Befragungsform. Es bieten sich nur wenig Möglichkeiten, Besonderheiten Rechnung zu tragen und

in Details zu gehen. Wenn möglich, wurde dies aber durch die Rubrik „Sonstiges“ und „freie Eingabefelder“ zu realisieren versucht.

Die E-Mail-Adressen von allen Anwärter*innen und Mentor*innen wurden von den Bildungsdirektionen zur Verfügung gestellt und alle Personen wurden zur Teilnahme an der Online-Befragung per E-Mail eingeladen. Damit waren wichtige Voraussetzungen für eine aussagekräftige Überblicksstudie erfüllt. Insgesamt ergab sich bei der Online-Studie für beide befragten Personengruppen eine sehr gute Rücklaufquote: 33 Prozent aller Anwärter*innen und 58 Prozent aller Mentor*innen nahmen an der Online-Befragung teil. Dies spricht für ein ausgeprägtes Interesse an dem Thema und für eine hohe Akzeptanz der Befragung. Die Unterschiede im Rücklauf zwischen den Bundesländern sind gering. Die Verteilung der Personen auf die beiden Schulstufen zeigt sich unauffällig und auch die Geschlechterverteilung fällt insbesondere im Bereich der Primarstufe, jedoch auch mit Blick auf die Sekundarstufe mit überwiegend weiblichen Personen, wie zu erwarten aus.

Die gewonnenen Daten wurden auf ihre Qualität (Plausibilität der Werte, Reliabilität der Skalen, Systematik/Muster bei fehlenden Werten) hin überprüft und mit state-of-the-art Verfahren der deskriptiven und Inferenz-Statistik ausgewertet. Berichtet wurden Mittelwerte, Standardabweichungen, Häufigkeitsverteilungen und bivariate Zusammenhänge.

Der gewählte Zugang und die Umsetzung haben alle wichtigen Anforderungen an eine Evaluationsstudie in hohem Maße erfüllt: hohe Beteiligung und Akzeptanz der Befragung, kaum Ausschlüsse erforderlich, sehr gute Datenqualität, repräsentativer Überblick und wenige „blinde Flecken“, die aber durch die offenen Antworten und Interviews berücksichtigt wurden.

2.4.2 Wichtige Erkenntnisse aus der Befragung der Anwärter*innen

2.4.2.1 Anstellungsverhältnisse und Arbeitssituation in der Induktionsphase

Ein wesentliches Kriterium für das erfolgreiche Absolvieren der Induktionsphase sind die strukturellen Rahmenbedingungen der Anstellung. Wie sind Anstellungsverhältnisse beschaffen? Entsprechen sie den rechtlichen Rahmenvorgaben? Lassen sie einen erfolgreichen Einstieg in den Beruf zu?

Die Ergebnisse zu den Anstellungsverhältnissen und zur Arbeitssituation zeigen, dass für einen Großteil der Anwärter*innen durchaus adäquate strukturelle Rahmenbedingungen vorherrschen: Sie unterrichten überwiegend nur an einem Schulstandort (> 86%), größtenteils in einer Schulform und in den Fächern, für die sie ausgebildet wurden. Viele berichten auch über Unterrichtsdeputate, die noch Zeit für Vor- und Nachbereitungen, Reflexion und Austausch mit den Mentor*innen zulassen.

Es gibt aber auch durchaus kleinere bis größere Subgruppen, die keine idealen oder sogar problematische Anstellungsverhältnisse für den Berufseinstieg vorfinden. In der Primar- und Sekundarstufe unterrichten mehr als 10 Prozent der Anwärter*innen an mehr als einem Schulstandort. Dies kann ein zusätzlicher Belastungsfaktor sein, da man sich u. a. auf unterschiedliche Rahmenbedingungen und Schulkulturen einstellen muss. Auch wenn der Großteil der Anwärter*innen gemäß ihrer Ausbildung in der jeweiligen Schulform eingesetzt wird, zeigt sich insbesondere auf der Sekundarstufe eine größere Streuung. Geht man von einer halben Lehrverpflichtung als Idealwert für die Induktionsphase aus, zeigt sich mit einem Durchschnitt von 18 Stunden bei größerer Streuung eine für viele Anwärter*innen nicht ideale Arbeitssituation. Knapp die Hälfte der Anwärter*innen unterrichten mehr als 20 Stunden pro Woche. Allerdings gibt es auch einige geringfügige Anstellungsverhältnisse unter zehn Unterrichtsstunden pro Woche. Damit zeichnen sich rein zeitlich betrachtet große Unterschiede in der Arbeitslast ab, aber andererseits auch in der Möglichkeit, wertvolle Erfahrungen in der Berufseinstiegsphase zu sammeln. Auch die berichtete wöchentliche Gesamtarbeitszeit (Anzahl der Unterrichtsstunden, Vor- und Nachbereitung, zusätzliche schulbezogene Aufgaben) variiert stark und weist in vielen Fällen Werte (weit) über der gesetzlich vorgegebenen Höchstarbeitszeit aus. Die Unterschiede im Umfang des Lehrdeputats sowie, damit zusammenhängend, in der Gesamtarbeitszeit, können mit sehr unterschiedlichen Chancen verbunden sein, den Unterricht gut vor- und nachzubereiten sowie reflektieren zu können. Die verbleibenden Zeitfenster für Gespräche mit Mentor*innen sind daher in vielen Fällen wohl sehr klein.

Unterschiedliche Anforderungskonstellationen zeigen sich nicht nur im Unterrichtsumfang. Auch die notwendige Berücksichtigung mehrerer Curricula durch das Unterrichten in verschiedenen Schulstufen, sowie das Einstellen auf unterschiedliche Klassen, sind für den Großteil der Anwärter*innen zusätzliche Anforderungen im Berufseinstieg und stellen gleichzeitig auch eine besondere Herausforderung dar.

Ein wichtiges Merkmal für eine gelingende Berufseinstiegsphase betrifft auch die Fächer, die von den Anwärter*innen unterrichtet werden sowie deren Passung zu den von ihnen studierten Fächern. Auf der Sekundarstufe werden in der Induktionsphase beispielsweise bestimmte Fächer wie Deutsch, Englisch, Mathematik sowie Bewegung und Sport besonders häufig, andere wie Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Griechisch, Russisch, Slowakisch, Tschechisch und Ungarisch gar nicht unterrichtet. Es zeigen sich teilweise auch starke Kontraste in der Anzahl der von den Anwärter*innen studierten und dann tatsächlich unterrichteten Fächer, beispielsweise in Bewegung und Sport (28 vs. 80), aber auch bei Bildnerische Erziehung/Kunsterziehung (15 vs. 47), Werken (7 vs. 37), Musikerziehung (10 vs. 37) sowie für Informatik (8 vs. 46). Konträre Muster zeigen sich beispielsweise in Psychologie/Philosophie (25 vs. 1) oder Französisch (11 vs. 1), Fächer die durchaus häufiger studiert, dann aber de facto nicht unterrichtet werden.

Anwärter*innen für das Lehramt auf der Sekundarstufe studieren üblicherweise zwei (teilweise auch drei) Fächer im Rahmen ihres Studiums. Im Rahmen der Induktionsphase unterrichtet mehr als die Hälfte der Anwärter*innen allerdings mehr als zwei unterschiedliche Fächer und immerhin noch knapp ein Drittel unterrichtet mehr als drei unterschiedliche Fächer. Dieser Befund zeigt deutlich, dass Berufseinsteiger*innen auf Unterrichtsbedingungen treffen, auf die sie in ihrem Studium fachlich nicht vorbereitet wurden. Von der Extremsituation *ausschließlich* Fächer zu unterrichten, die sie *nicht* studiert haben, sind immerhin knapp 9 Prozent betroffen. Knapp die Hälfte gibt an, zumindest eines der von ihnen studierten Fächer zu unterrichten und damit entsprechend in einem ihrer Fächer einen begleiteten Berufseinstieg zu erfahren. Hier zeigen sich Schultypenunterschiede, die aber nicht sehr groß sind. Den höchsten Anteil an Personen, die ihre beide studierten Fächer auch unterrichten können, bietet die Neue Mittelschule. Keine fachfremd eingesetzten Anwärter*innen finden sich hingegen in der AHS-Unterstufe.

Die durch ein Studium aufgebauten pädagogischen, didaktischen und fachlichen Kompetenzen sollten im Rahmen der Induktionsphase durch ein einschlägiges Mentorat professionell unterstützt und weiterentwickelt werden. Die wahrgenommene Betreuungsqualität und die Qualität der Bewertungen durch den Mentor*innen wird von den Anwärter*innen in beiden Schulstufen im Großen und Ganzen (sehr) positiv beurteilt. Allerdings zeigen sich teilweise Unterschiede in diesen Einschätzungen je nach Ausprägung der fachlichen Übereinstimmung. Eine perfekte fachliche Passung, bei der Anwärter*innen und Mentor*innen in denselben Fächern eingesetzt sind, stellt jedoch mit einer Auftretenshäufigkeit von 14 Prozent eher die Ausnahme dar. Gerade in dieser Idealkonstellation bestünde aber ein großes Potential für fachspezifischen und fachdidaktischen Austausch. Dafür gibt es hohe Anteile an fachlich mangelnder Übereinstimmung in beiden Schulstufen, die dann auch zu einer unterschiedlichen Beurteilung des Mentorats führen. Insbesondere auf der Sekundarstufe wird von knapp 40 Prozent der Anwärter*innen berichtet, dass ihr*e Mentor*in *keines* der Fächer unterrichtet, für die diese eingesetzt sind. Interessant ist auch der Befund, dass knapp 5 Prozent der Anwärter*innen angeben, sie wüssten nicht welche Fächer ihre Mentor*innen unterrichten würden. Anscheinend bleiben in diesen Fällen grundlegende Themen im Austausch zwischen Mentee und Mentor*in ausgespart.

Generell steht aus Sicht der Anwärter*innen wenig Zeit für Austausch mit den Mentor*innen zur Verfügung, da der zeitliche Aufwand der Betreuung pro Woche im Mittel nur mit etwa 20 Minuten angegeben wird. Obwohl die Unterschiede hier sehr groß sind (z.B. berichten 13 Prozent auf der Sekundarstufe auch von mindestens 45 Minuten pro Woche) ist trotzdem zu hinterfragen, ob das bereitgestellte Zeitangebot für eine Begleitung des Berufseinstiegs im Lehramt ausreichend ist. Für ein Drittel der Anwärter*innen stehen maximal 2 Minuten pro Woche zur Verfügung; dies ist praktisch keine Betreuung. Die Angaben der Anwärter*innen unterscheiden sich allerdings von den Angaben der Mentor*innen. Diese berich-

ten von durchschnittlich 52 Minuten Betreuungszeit pro Woche. Obwohl auch hier die Zeitangaben stark variieren, lässt sich diese große Abweichung in den Angaben dadurch nicht erklären (nur 15% der Anwärter*innen berichten von zumindest 45 Minuten pro Woche).

Wenn Betreuung erfolgt, dann vorwiegend durch vereinbarte und beiläufige persönliche Gespräche. Hospitationen durch die Mentor*innen finden auf der Sekundarstufe nur bei jedem zweiten Mentorat statt. Nur ein Fünftel der Anwärter*innen geben an, auch einmal den Unterricht ihrer Mentor*innen besucht zu haben. Generell wurden Hospitationen – als wichtiges Instrument der Professionalisierung und Weiterentwicklung – im ersten halben Jahr der Induktionsphase nicht ausreichend genutzt. Auch diesen Punkt schätzen die Mentor*innen anders als die Anwärter*innen ein. Ihren Angaben zufolge finden alle fünf Betreuungsformen im Schnitt um 20 Prozent häufiger statt. Dadurch wird auch das Hospitieren häufiger als Betreuungsmodus erwähnt, wenngleich aber immer noch auf einem niedrigen Niveau.

Im Rahmen der Betreuungsgespräche werden zentrale Themen angesprochen. Schwerpunktthemen sind dabei unabhängig von der Schulstufe Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung, Klassenführung und Unterrichtsmethoden. Deutlich seltener thematisiert werden etwa längerfristige Unterrichtsplanungen, rechtliche Fragen und Elternarbeit. Insbesondere die für den Unterricht wichtigen Themen Leistungsbeurteilung und Stundenplanungen werden in vielen Mentoraten zu wenig oder gar nicht angesprochen. Auch die Work-Life-Balance als wichtige Burn-out Prophylaxe im Lehrberuf scheint zu wenig in Betreuungsgesprächen thematisiert zu werden. Die Aussagen der Mentor*innen über Themenschwerpunkte lassen ein Profil erkennen, das mit den Angaben der Anwärter*innen konvergiert, sowohl über die am häufigsten genannten als auch eher vernachlässigten Themen.

2.4.2.2 Herausforderungen und Belastungen in der Induktionsphase

Eine weitere wesentliche Fragestellung bezog sich auf den Umgang der Anwärter*innen mit Herausforderungen und Belastungen.

Die Anwärter*innen fühlen sich insgesamt durch das Studium nur zum Teil auf die Unterrichtspraxis vorbereitet. Größere Anteile fühlen sich fachlich (12%) als auch pädagogisch (21%) gar nicht gut vorbereitet. Diese Einschätzungen unterschieden sich allerdings auch zwischen Primar- und Sekundarstufe. Berufsanfänger*innen auf der Primarstufe fühlen sich pädagogisch besser durch das Studium vorbereitet und empfinden auch die Praxiserfahrungen im Studium als größere Erleichterung für das Unterrichten. Konträr dazu fühlen sich Berufsanfänger*innen auf der Sekundarstufe fachlich besser für das Studium vorbereitet. Die Einschätzungen weisen insgesamt darauf hin, dass der Übergang vom Studium in die Unterrichtspraxis viele Anwärter*innen mit neuen Aufgaben konfrontiert, auf die sie sich je nach Studienfokus (Primar- vs. Sekundarstufe) nur zum Teil gut vorbereitet füh-

len. Die Mentor*innen allerdings sehen die Anwärter*innen durch das Studium sowohl fachlich als auch pädagogisch durchaus gut für die Unterrichtspraxis vorbereitet und sind in ihrer Einschätzung dabei zum Teil positiver als die Anwärter*innen. Tendenziell schätzen sie dabei auch die fachlichen Kompetenzen etwas höher ein. Insbesondere aber bescheinigen sie ihren Mentees, gut mit den Schüler*innen zurechtzukommen, und dass sie keine längere Einführungszeit brauchen, um für den Beruf in der Schule bereit zu sein. Insgesamt skizzieren die Mentor*innen ein sehr gutes Bild von ihren Mentees, mit denen sie sich offensichtlich gut verstehen und die sie auch als äußerst engagiert und aufgeschlossen einschätzen.

Der Berufseinstieg wird von den Anwärter*innen insgesamt als herausfordernd erlebt, wobei sich doch größere Unterschiede im Belastungserleben zeigen. Belastungen durch pädagogische Herausforderungen und zwischenmenschliche Konflikte werden von den Anwärter*innen nur als moderat erlebt. Als größte Herausforderung wird in diesem Kontext die Heterogenität im Leistungsniveau der Klassen betrachtet, wohingegen die Komplexität der Inhalte als weniger problematisch gesehen wird. Bei zwischenmenschlichen Konflikten werden Schwierigkeiten bei der Klassenführung und Disziplin am ehesten als belastend erlebt. Demgegenüber wird das Arbeitsklima insgesamt als sehr positiv wahrgenommen und nicht als Belastung erlebt.

Ihre Unterrichtstätigkeit schätzen die Anwärter*innen selbst sehr positiv ein. Aus ihrer Sicht können sie sehr gut mit den Schüler*innen und Konfliktsituationen umgehen, fühlen sich im Hinblick auf ihr Unterrichtshandeln kompetent und eher selten überfordert. Sie haben zudem den Eindruck, dass sie sich als Lehrperson sehr gut entwickeln. Nach einem halben Jahr Induktionsphase ist diese hohe Selbstwirksamkeitseinschätzung für ihr Unterrichtshandeln ein durchaus interessanter Befund, da sie sich durch das Studium – zumindest in Teilen – nicht so gut auf die Tätigkeiten in Unterricht und Schule vorbereitet fühlen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die Anwärter*innen trotz (z.T. sehr) schwieriger Arbeitsbedingungen mit ihren neuen Aufgaben arrangieren. Sie sind dankbar für die Unterstützung durch ihre Mentor*innen, die sie auch als Hilfe wahrnehmen, sehen zwar Herausforderungen, aber erwecken durchaus den Eindruck, dass sie (im Großen und Ganzen) die Anforderungen meistern.

2.4.3 Wichtige Erkenntnisse aus der Befragung der Mentor*innen

Eine Schlüsselrolle in der Induktionsphase kommt den Mentor*innen zu. Sie begleiten und unterstützen den Berufseintritt der Anwärter*innen. Die sehr hohe Rücklaufquote in dieser Studie (58%) könnte vorsichtig auch als Engagement für die Optimierung der Induktionsphase interpretiert werden.

Die in dieser Studie befragten Mentor*innen sind allesamt weitgehend ziemlich berufserfahren und lange im Schuldienst. Nur ein sehr kleiner Anteil ($\approx 1\%$) blickt

auf weniger als fünf Jahre Berufserfahrung zurück. Die Qualifizierungswege zum Mentorat sind sehr unterschiedlich. Sie reichen vom aktuellen Hochschullehrgang für Mentor*innen über verschiedene andere Weiterbildungen (u. a. zum/r Betreuungslehrer*in für das Unterrichtspraktikum) bis hin zu keiner spezifischen Qualifikation (außer dem eigenen Unterrichten). Insbesondere die Weiterbildung zum*r Betreuungslehrer*in für das Unterrichtspraktikum stellt auf der Sekundarstufe bei mehr als der Hälfte der Fälle die Qualifizierung für das Mentorat dar. Diese Weiterbildung ist sicherlich keine schlechte Grundlage, dürfte aber eine spezifische Qualifizierung für die neuen Bedingungen in der Induktionsphase (inklusive eines spezifischen Wissens zur neuen Ausbildung der Anwärter*innen im Bachelor-Master-System) nicht ersetzen können. Die formale Qualitätssicherung ist auch bei der relativ großen Gruppe ohne Ausbildung ($\approx 37\%$ auf der Primarstufe, aber auch $\approx 18\%$ auf der Sekundarstufe) derzeit nicht gegeben. Dies ist gepaart mit dem Befund, dass der Großteil der Befragten ($\approx 80\%$) noch über *keine* (mindestens einjährige) Vorerfahrung in einer Tätigkeit als Mentor*in verfügt.

Kritisch zu sehen ist auch die Betreuung von Mentees, die nicht am eigenen Schulstandort unterrichten ($> 20\%$ der Mentor*innen berichten darüber). Daraus resultieren nicht triviale Unterschiede in den Möglichkeiten, schnell und flexibel betreuen zu können sowie im Wissen über das Bedingungs Umfeld an den Schulen, in denen die betreuten Anwärter*innen tätig sind. Diskussionswürdig ist auch die Anzahl an parallel betreuten Mentees pro Mentor*in. Mehr als 20 Prozent der Mentor*innen betreuen zwei oder mehr Anwärter*innen. Diese Konstellationen sind zwar gesetzlich erlaubt, es scheint aber fraglich, ob bei der berichteten Arbeitsbelastung, die neben dem Unterrichtsdeputat auch eine große Vielfalt in dienstlichen Funktionen und Aufgaben umfasst, genug Zeit für eine hochwertige Betreuung von mehreren Mentees (teilweise auch an anderen Standorten) bleibt.

Problematisch erscheint auch die fachliche Passung zwischen Anwärter*innen und Mentor*innen (gleiche Ausbildung, gleiche Unterrichtsfächer). Bei mehr als der Hälfte der Betreuungskonstellationen auf der Sekundarstufe unterrichten Anwärter*innen ein Fach, für das sie nicht auf spezifisch fachliche oder fachdidaktische Anregungen und Unterstützungen ihrer Mentor*innen hoffen dürfen. Eine gute (und eigentlich theoretisch notwendige) Voraussetzung für ein wirksames Mentoring ist nur in einem Teil der Betreuungsverhältnisse gegeben. Bei einem fachfernen Mentoring können allenfalls grundsätzliche Aspekte des Unterrichtens (pädagogisch, allgemein-didaktisch) unterstützt werden. Von einer grundsätzlich hochkompetenten Unterstützung bei fachspezifischen Aufgabenstellungen, Planung von Unterrichtseinheiten, Verständnis von Schülervoraussetzungen, individuellen Zugängen und Leistungsbeurteilung ist daher nicht auszugehen.

Die Mentor*innen schätzen ihre eigenen Leistungen im Mentorat als sehr gut ein. Sie erleben sich in ihrer Tätigkeit als wirksam und haben wenig Zweifel an ihrer Bewertungskompetenz. Grundsätzlich glauben sie auch, ein gutes Vorbild zu sein und ihre Mentees mit ihrer Erfahrung gut unterstützen zu können. Alle wich-

tigen Anforderungen an ihre professionelle Rolle erfüllen sie dabei: regelmäßiges Feedback zum Unterricht zu geben, wirksame Entwicklungsgespräche zu führen und die Bewertungskriterien für die Begutachtung transparent zu kommunizieren.

3. Die Interviewstudie zur Induktionsphase

Um eine detaillierte Betrachtung von Bedingungen und Prozessen der neu implementierten Induktionsphase zu ermöglichen, wurde die *Online-Befragung* durch eine *Interviewstudie* ergänzt. Eine Online-Befragung gibt einen repräsentativen Überblick, ist aber aufgrund des standardisierten Fragemodus limitiert. Eine Interviewstudie hingegen bietet die Möglichkeit, in Details zu gehen und die persönlichen Sichtweisen und Erfahrungen der Anwärter*innen und Mentor*innen genauer zu erfassen. Dieses Verfahren ist allerdings sehr zeitaufwendig und kann deshalb nur mit einer begrenzten Zahl von Personen durchgeführt werden. Während die Online-Studie die Umsetzung der Induktionsphase also eher „in der Breite“ untersucht, explorieren die Interviews die Implementierung „in der Tiefe“. Dieser Zugang gewinnt besonders dann an Aussagekraft für die formative Evaluation, wenn die beiden Erhebungsstränge gut aufeinander abgestimmt sind.

Der Leitfaden für die Interviews wurde deshalb parallel zu den Fragebögen der Online-Befragung entwickelt. Die Fragestellungen der Interviewstudie zielen insbesondere darauf ab, den bisherigen Verlauf der Induktionsphase mit wesentlichen Bedingungen, Ereignissen und Abläufen aus der individuellen Sicht von „Betroffenen“ bzw. „Akteur*innen“ mit den unterschiedlichen Rollen „Anwärter*in“ und „Mentor*in“ zu rekonstruieren. In den Interviews hatten die Befragten Gelegenheit, ausführlich über ihre Situation, wichtige Entwicklungen und Erfahrungen zu berichten. Die Interviewstudie erlaubt somit, die konkrete Umsetzung der Induktionsphase durch eine Reihe von Einzelfällen nachzuzeichnen. Beschreibungen von diesen Fällen des Berufseinstiegs können zugleich aus der Perspektive einer mehr oder weniger regelgerechten, erfolgreichen oder der Forschungslage entsprechenden Umsetzung der Induktionsphase – also kriteriengeleitet – betrachtet und ausgewertet werden. Im Sinne einer formativen Evaluation können dabei eventuell vorhandene Problemlagen identifiziert und Hinweise auf Verbesserungsmöglichkeiten beschrieben werden. Auch bei der Betrachtung von (individuellen) Fällen, die für eine Interviewstudie charakteristisch ist, können und sollen diese miteinander verglichen und eingeordnet werden, um gegebenenfalls Typen von Berufseinstiegs- und Betreuungskonstellationen oder gar „typische“ Probleme herauszuarbeiten.

In den Interviews berichten in einem leitfadengestützten Gespräch somit Anwärter*innen und Mentor*innen über ihre jeweilige Situation und die damit verbundene fallbezogene Umsetzung der Induktionsphase. Im Kontext einer formativen Evaluationsforschung kann den Befragten in Interviews aber auch eine weitere Rolle zugewiesen werden. Sie können gewissermaßen als Expert*innen angesprochen werden, die aus ihrer Sicht zu einer Bewertung und Weiterentwicklung der Induktionsphase beitragen können, in dem sie konkret Probleme benennen und Überlegungen anstellen, wie diese Probleme vielleicht behoben oder zumindest abgemildert werden könnten. Auch diese Zielsetzung bestimmt den Ansatz der vorliegenden Studie.

Entsprechend umfassend angelegte Interviews bedeuten in einer weiteren Hinsicht großen Aufwand, weil eine große Menge an Aussagen eingeordnet, verdichtet und kategorisiert werden muss. Die Ergebnisse, die im Folgenden berichtet werden, beruhen auf inhaltsanalytischen Auswertungen, die sowohl induktiv (also von Aussagen ausgehend) als auch deduktiv (von Fragestellungen und theoretischen Konzepten geleitet) vorgehen. Bevor auf die Ergebnisse der Interviewstudie eingegangen wird, soll das methodische Design (Sampling, Erhebung und Auswertung) im Detail vorgestellt werden.

3.1 Methodisches Vorgehen in der Interviewstudie

3.1.1 Sample

Die in der Online-Befragung und in der Interviewstudie befragten Anwärter*innen und Mentor*innen entstammen der gleichen Grundgesamtheit (vgl. Abschnitt 2.1). Diese ist durch die von den Bildungsdirektionen unter Beachtung einschlägiger datenschutzrechtlicher Vorgaben übermittelten E-Mail-Adressen aller Anfang 2020 in der Induktionsphase tätigen Anwärter*innen und Mentor*innen definiert. Die E-Mail-Adressen enthielten keine Informationen über Schulstufen oder Schulstandorte. Bei einer Zielgröße von 50 bis 60 zu führenden Interviews waren damit Grenzen für eine einfache Zufallsauswahl gesetzt. Die Fragestellungen der Studie legten hingegen mehrere Kriterien für das Gewinnen von Interviewpartner*innen nahe: Erstens galt es, die zentralen Akteur*innen der Induktion gleichermaßen zu berücksichtigen; daher sollten möglichst gleich viele Interviews mit Anwärter*innen und Mentor*innen geführt werden. Es sollten zweitens alle Bundesländer respektive Bildungsdirektionen abgedeckt werden, um regionale Verzerrungen zu vermeiden. Da die neue Induktionsphase sowohl für Primar- als auch für Sekundarstufenlehrer*innen angelegt ist, sollten drittens die Interviews beide Gruppen gleichermaßen berücksichtigen. Des Weiteren sollte (viertens) Sorge getragen werden, dass nicht nur Anwärter*innen und Mentor*innen aus Ballungszentren, sondern auch aus ländlichen Umgebungen und Schulen gewonnen werden können. Fünftens sollten unterschiedliche Schulformen (insbesondere der Sekundarstufen) Berücksichtigung finden. Darüber hinaus mussten bei der Auswahl der Interviewpartner*innen und im Rekrutierungsprozess forschungsethische Richtlinien eingehalten werden. Hierzu zählen die Aufklärung über Forschungsziel und Auftrag, die freiwillige Teilnahme, die Transparenz der Durchführung, die Gewährleistung der Vertraulichkeit und die Zusicherung der Anonymisierung sowie die nachfolgende Löschung personenbezogener Daten.

Die Auswahl und das Ansprechen von potentiellen Interviewpartner*innen erfolgte im Februar 2020 mit dem Ziel, für ganz Österreich rund 60 Interviewpartner*innen zu gewinnen. Hierfür wurden über die E-Mail-Listen der jeweili-

gen Bildungsdirektionen in einem ersten Schritt pro Bundesland E-Mailadressen von je sieben Mentor*innen und sieben Anwärter*innen durch eine Zufallsziehung ermittelt. Allerdings wurden wegen der Bevölkerungsverteilung für Wien jeweils 15 Mentor*innen und 15 Anwärter*innen zufällig ausgelost. Diese Personen wurden dann in einem zweiten Schritt per E-Mail kontaktiert, wobei auf das Ziel der Studie, die Ausrichtung und Dauer der Interviews sowie auf Vertraulichkeit und Anonymisierung hingewiesen wurde. Den potentiellen Interviewpartner*innen wurde eine Aufwandsentschädigung in Höhe von 60 Euro (sowie ggf. Erstattung von Reisekosten) in Aussicht gestellt, um die aufgewendete Zeit (geschätzt auf 90 Minuten bis zu 2 Stunden) anzuerkennen und einen gewissen Anreiz für die Teilnahme zu schaffen. Wenn auf die Einladungen zum Interview keine Reaktion erfolgte, wurde eine Erinnerungsmail versandt. Bei Ablehnung oder keiner Reaktion erfolgte eine zweite Zufallsziehung und Kontaktnahme, bis sich schlussendlich ausreichend Lehrkräfte dazu bereit erklärten, ein Interview zu geben und an der Studie teilnehmen zu wollen.

Insgesamt wurden im Zeitraum von Anfang März bis Anfang April 2020 von geschulten und mit der Studie vertrauten Bildungsforscher*innen 51 Interviews mit 27 Mentor*innen und 24 Anwärter*innen durchgeführt. Dabei konnte die angestrebte Verteilung nach Bundesländern, Schulstufen und zwischen Anwärter*innen und Mentor*innen weitgehend erreicht werden. Zu einer generellen Einschränkung führte nicht zuletzt die Gesamtsituation im Kontext von COVID-19, die im Besonderen die Datenerhebung ab Anfang März zunehmend erschwerte. Ab dem 16. März 2020 konnten die verbleibenden Interviews daher nur noch via Online-Videoschaltung durchgeführt werden. Die Rekrutierung von Interviewpartner*innen wurde mit dem 3. April 2020 (und dem Beginn der Osterferien) beendet. Die angestrebte Zielgröße von 60 Interviews war zu diesem Zeitpunkt zwar nicht ganz erreicht worden, allerdings wurde über die skizzierte Samplingstrategie eine zufriedenstellende Verteilung der 51 Interviewpartner*innen hinsichtlich unterschiedlicher Schulformen, Schultypen, Schulstufen sowie dem Verhältnis von Stadt und Land im Kontext des österreichischen Bildungswesens erzielt.

3.1.2 Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte durch strukturierte und leitfadengestützte Interviews. Die spezifischen Leitfäden (vgl. Anhang), die für Anwärter*innen und Mentor*innen entwickelt wurden, beruhen auf einer gemeinsamen Grundstruktur. Beide gliedern sich in neun Teilbereiche bzw. Themencluster mit unterschiedlichen Fragekomplexen: In der Einführung wurden zuerst die Ziele der Evaluation benannt sowie der Anlass der Untersuchung beschrieben, der vertrauliche Umgang mit den Daten sowie deren Anonymisierung versichert und abschließend wurde die Möglichkeit geboten, Unklarheiten anzusprechen. In einem zweiten Schritt wurden

relevante Grunddaten der Interviewpartner*innen (Studienabschluss, Studien und Unterrichtsfächer, Anstellungsverhältnis, Schulform, Berufserfahrung etc.) erfragt. Die nachfolgenden Abschnitte des Interviews folgten dem Zeitverlauf der Induktionsphase. So wurden im dritten Abschnitt die wichtigsten Schritte und Ereignisse vor dem Beginn der Induktion (zum Beispiel Zuteilung, Kontaktaufnahme, Erwartungshaltung) angesprochen. Der eigentliche Beginn der Induktionsphase rückte im vierten Teil in das Zentrum der Aufmerksamkeit, wobei hier zum Beispiel der Erstkontakt mit der Schule und zwischen Anwärter*in und Mentor*in, die ersten Gespräche und der erste Eindruck thematisiert wurden. Daran anschließend wurde im fünften Abschnitt die Startphase – der erste Monat – der Induktionsphase und des Betreuungsgeschehens beleuchtet (auch zentrale Gesprächsthemen, die Gesprächsatmosphäre, die unterschiedlichen Unterstützungsangebote etc.), bevor im sechsten Teil die aktuelle Situation (in der letzten Woche) zum Zeitpunkt des Interviews (also ungefähr nach einem halben Jahr Unterrichtspraxis) in den Blick genommen wurde. Diese chronologische Rückschau wurde im siebten Teil mit Aussagen über die Entwicklung von Beginn der Induktionsphase bis zum aktuellen Zeitpunkt (mit Fragen nach dem Wirken und Können, nach spezifischen Kompetenzen, nach Entwicklungspotentialen etc.) abgeschlossen. Danach (im achten Abschnitt) erfolgte ein Perspektivenwechsel, in dem den Anwärter*innen und Mentor*innen die Gelegenheit gegeben wurde, aus ihrer Sicht die größten Probleme der Induktionsphase anzusprechen (aber auch deren Stärken zu nennen) sowie Verbesserungsmöglichkeiten vorzuschlagen. Das Interview wurde mit der Möglichkeit, Feedback zu geben sowie mit Informationen über das weitere Vorgehen der formativen Evaluation beendet.

Die Dauer der Interviews variierte zwischen 70 und 130 Minuten, wobei ein Interview durchschnittlich 90 Minuten dauerte. Alle Interviewer*innen wurden im Vorfeld ausführlich auf ihre Aufgaben vorbereitet; der Leitfaden enthielt (zur Erinnerung) differenzierte Hinweise auf Schwerpunkte, das mögliche Spektrum von Antworten und eventuell erforderliche Rückfragen. Für wichtige Angaben (zum Beispiel Grunddaten) waren im Leitfaden Antwortfenster eingebaut. Auf diese Weise sollte die Vergleichbarkeit der Interviews unterstützt werden. Präsenzinterviews wurden mittels Tonaufzeichnungen dokumentiert, bei Videointerviews wurden nach Zustimmung der Teilnehmer*innen Ton und/oder Videoaufzeichnungen vorgenommen. Diese Dokumente und Interviewnotizen wurden auf einem geschützten Server gesichert und für die weitere Auswertung systematisiert.

3.1.3 Datenauswertung

Die Auswertung der Interviewdaten erfolgte entlang gängiger Standards der Qualitativen Inhaltsanalyse unter besonderer Berücksichtigung der Inhaltlich Strukturierenden Analyse (vgl. hierzu Schreier, 2014, S. 5; Mayring, 2015, S. 103; Kuckartz,

2016, S. 97). Mit Blick auf den umfangreichen Datenkorpus der vorliegenden Studie (und unter Berücksichtigung der quantitativen Online-Befragung) scheint die Inhaltlich Strukturierende Qualitative Inhaltsanalyse (ISQIA) aus methodologischer Perspektive für die vorliegende Evaluationsstudie besonders geeignet zu sein: Die ISQIA ermöglicht erstens die Analyse großer Datenmengen (vgl. Mayring, 2015, S. 67), zweitens mehrstufige Verfahren der Kategorienbildung und Kodierung (vgl. Kuckartz, 2016, S. 97) und drittens die Identifikation und Konzeptualisierung von inhaltlichen Aspekten, die zugleich die Struktur des Kategoriensystems abbilden können (vgl. Schreier, 2014, S. 4). Besonders die zentrale Stellung der Ableitung induktiver Subkategorien bei deduktiven Hauptkategorien zeichnet die ISQIA für die vorliegende Untersuchung aus.

Aus diesen Gründen wurde ein inhaltsanalytisches Verfahren zur Auswertung der Interviews herangezogen, das folgende Analyseschritte umfasst:

- (1) *Deduktive Ableitung zentraler Hauptkategorien*: Die Hauptkategorien wurden im Rahmen eines sensibilisierenden Konzepts entlang des Interviewleitfadens im Forschungsteam sukzessive entwickelt.
- (2) *Verdichtung der Interviews*: Alle Interviews wurden entlang der neun Teilbereiche bzw. Themencluster paraphrasiert, um eine komprimierte Darstellung der zentralen Sinngehalte zu ermöglichen.
- (3) *Externe Validierung der Verdichtungen*: Die Verdichtungen wurden entlang der Themencluster des Leitfadens samt den zugehörigen Fragekomplexen unter Zuhilfenahme spezifischer Kriterien und hinsichtlich ihrer inhaltlichen Sättigung überprüft.
- (4) *Angleichung und Vereinheitlichung*: Die Verdichtungen wurden in einem zweiten Schritt überarbeitet und unter Zuhilfenahme der Audioaufzeichnungen, der Memos und Notizen aus den Interviews und der Gesamteinschätzung des Interviews korrigiert.
- (5) *Kodierung des gesamten Materials*: Alle Interviews wurden unter Zuhilfenahme der überarbeiteten Verdichtungen kodiert, wobei jedes Interview sequenziell durchgearbeitet und jede sinntragende Passage einer Hauptkategorie zugeordnet wurde. Nicht sinntragende Paraphrasen blieben unkodiert, wobei die Zuordnung der Paraphrasen durch die Forscher*innen aufgrund der Gesamteinschätzung des Materials und im Team getroffen wurde.
- (6) *Gruppierung und Zusammenstellung*: In einem weiteren Schritt wurden alle mit der gleichen Kategorie kodierten Textstellen gruppiert und entsprechende Sammlungen angelegt.
- (7) *Induktive Bestimmung der Subkategorien*: Nach dem Erstellen mehrerer Mindmaps wurden die potentiellen Subthemen bzw. möglichen Subkategorien entlang der kodierten Textstellen geordnet und systematisiert. Es folgte eine begriffliche Präzisierung sowie eine Prüfung der inhaltlichen Trennschärfe der einzelnen Subthemen. Dementsprechend komplex gestaltete sich die induktive Ausdifferenzierung des Kategoriensystems.

- (8) *Zweiter Kodierprozess mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem*: Nachdem die Haupt- und Subkategorien bestimmt und im Forschungsteam ausreichend diskutiert worden waren, wurden alle sinntragenden Textstellen erneut den jeweiligen Subkategorien zugeordnet.
- (9) *Finale Überprüfung von Kodierungen und Intercoder-Übereinstimmung*: In einer abschließenden Überarbeitungsphase wurden alle Zuordnungen und Kodierungen im Forschungsteam gemeinsam überprüft und gegebenenfalls adaptiert. Dieses Vorgehen der finalen Prüfung entspricht der qualitativen Sicherstellung der Übereinstimmung von Kodierungen im Sinne der Idee des „konsensualen Kodierens“ (Hopf & Schmidt 1993, S. 61f.).

3.2 Ergebnisse der Interviewstudie

Geleitet durch die Fragestellungen des Projekts mit dem Ziel einer formativen Evaluation werden im Folgenden die Ergebnisse der Auswertung der leitfadengestützten Interviews vorgestellt. Dabei werden in einem ersten Schritt für jede Hauptkategorie in einer Übersicht die zentralen Subthemen präsentiert und in einem zweiten Schritt wird jede Subkategorie aus der Perspektive der involvierten Anwärter*innen oder Mentor*innen im Detail beschrieben. Im Zentrum des Berichts stehen drei Leitfragen, die gleichzeitig die zentralen Hauptkategorien der Analyse festschreiben:

- Was sind zentrale *Probleme* und Herausforderungen der Induktionsphase aus der Perspektive der beteiligten Anwärter*innen und Mentor*innen?
- Welche *Verbesserungsvorschläge* werden von den Anwärter*innen und Mentor*innen für die Induktionsphase unterbreitet?
- Welche *Ressourcen* und Unterstützungsmöglichkeiten lassen sich für den Berufseinstieg von Junglehrer*innen identifizieren?

3.2.1 Zentrale Probleme der Induktionsphase

Im Kontext der formativen Evaluation ist es ein besonderes Anliegen der Interviewstudie, zentrale Herausforderungen und Problemlagen herauszuarbeiten, mit denen sich Anwärter*innen und Mentor*innen in der Induktionsphase konfrontiert sehen. „Problemwahrnehmungen“ wurden daher als eine leitende (deduktive) Hauptkategorie in der Analyse festgeschrieben und in zweifacher Weise berücksichtigt: Erstens wurden die Probleme aufgegriffen, die von den Befragten auf die explizite Frage im Leitfaden nach zentralen Problemen genannt wurden. Zweitens wurden alle Aussagen zu den anderen Fragen des Interviews (über die Chronologie der Induktionsphase) nach Problembeschreibungen kodiert. Auf diese Weise konnten die explizit erfragten Probleme komplementiert werden. Insgesamt wurden entlang der 51 Interviews 155 sinntragende Passagen in den Paraphrasen identifiziert, die

als zentrale Problemlagen der Induktionsphase kodiert werden konnten. Innerhalb dieser Passagen wurden von den Interviewpartner*innen explizit unterschiedliche Herausforderungen angesprochen, die aus ihrer Sicht Kernprobleme des neu umgesetzten Berufseinstiegsmodells darstellen und Handlungsbedarf bzw. Verbesserungen nahelegen. In einem weiteren Arbeitsschritt wurden die Problembeschreibungen (induktiv) verschiedenen Subkategorien zugeordnet. Daraus resultierten zehn Subkategorien, die in der folgenden Übersicht (absteigend nach Relevanz und Häufigkeit) präsentiert werden und die von den Befragten wahrgenommenen zentralen Problembereiche der Induktionsphase auflisten:

- (1) Zeitliche Ressourcen, Zeitknappheit und Mehrfachbelastung
- (2) Inkonsistente und unzureichende Informationen
- (3) Fachfremdes Mentoring bzw. fachfremde Protagonist*innen
- (4) Inhalt und Gestaltung der Begleitseminare
- (5) Das Bewertungs-Unterstützungs-Dilemma
- (6) Organisations- und Verwaltungsprobleme
- (7) Rolle der Schulleitung
- (8) Unterschiedliche Schulen oder Schulformen
- (9) Gesamtbelastung der Anwärter*innen
- (10) Persönliche Passung und Beziehungsebene

Im Folgenden werden diese Subthemen im Detail vorgestellt, ihre Bedeutung für die involvierten Lehrkräfte veranschaulicht und anhand ausgewählter Beispiele illustriert (mit Referenzen auf die IP-Kodenummer der Interviews).

3.2.1.1 Zeitliche Ressourcen, Zeitknappheit und Mehrfachbelastungen

Probleme mit dem Zeitbudget werden in den Interviews am häufigsten angesprochen und hervorgehoben. Sowohl die Mentor*innen als auch die Anwärter*innen benennen die zeitlichen Ressourcen als die größte Herausforderung in der Induktionsphase. Dabei wird die Zeitknappheit sowohl hinsichtlich der eigenen Aufgaben und Tätigkeiten als auch im Hinblick auf die gemeinsame Arbeit und den gegenseitigen Austausch im Mentoring als belastender Faktor erlebt.

Von Seiten der Anwärter*innen wird insbesondere das Problem angesprochen, dass es für die notwendigen und strukturell vorgesehenen Hospitationen kaum zeitliche Ressourcen gibt. So berichtet zum Beispiel eine Anwärterin (Sekundarstufe), dass es schlichtweg nicht möglich sei, hospitieren zu gehen oder sich hospitieren zu lassen, da die Stundenpläne dies nicht zulassen würden (vgl. IP2A). Gleiches berichten auch andere Anwärter*innen, unabhängig von der jeweiligen Schulstufe oder ihren Fächern (vgl. IP9A, IP24A). In diesem Kontext wird von Anwärter*innen ebenso immer wieder auf das Problem der vollen Lehrverpflichtung als Grund der allgemeinen Zeitknappheit verwiesen (vgl. IP5A, IP15A, IP21A). Hierzu merkt

zum Beispiel eine Anwärtlerin (Sekundarstufe) an, dass bei einer vollen Lehrverpflichtung neben der Unterrichtsvorbereitung und den administrativen Tätigkeiten kaum noch Raum und Zeit sei, sich mit Kolleg*innen tatsächlich über die eigene Lehrtätigkeit auszutauschen. Sie plädiert daher für maximal 12 Stunden Regelunterricht für angehende Lehrkräfte und einer Ausweitung der weniger zeitintensiven Nachmittagsbetreuung (vgl. IP14A). Überdies verweisen einige Anwarter*innen kritisch darauf, dass sie bei ihren Mentor*innen immer wieder feststellen müssen, dass diese ihren Betreuungspflichten aufgrund der zeitlichen Ressourcen nicht nachgehen können und daher in ihrer Rolle als Mentor*in überlastet sind. So erklärt beispielsweise ein Anwärter (Sekundarstufe), dass seine Mentorin gar nicht in der Lage sei, ihn adäquat zu unterstützen, da ihr zeitlich die Kapazitäten fehlen und man ihr daher auch keine Vorwürfe machen könne (vgl. IP7A).

Auch aus Sicht der Mentor*innen ist die Verfügbarkeit zeitlicher Ressourcen die zentrale Herausforderung in der Betreuung ihrer Mentees. Zum einen wird darauf verwiesen, dass eine fokussierte, bedarfsorientierte und individuelle Betreuung nicht möglich sei, da Gespräche meist mit einer längeren Vorlaufzeit geplant werden müssten. Dabei könnten dann aktuelle Schwierigkeiten erst besprochen werden, wenn zuvor die notwendigen Themen abgearbeitet wurden (vgl. IP1M, IP14M). In diesem Zusammenhang verweisen die Mentor*innen zudem auf kollidierende Stundenpläne und zu wenig gemeinsame Stunden (vgl. IP4M, IP16M, IP26M). Zum anderen sehen die Mentor*innen aber auch die Mehrfachbelastung durch die volle Lehrverpflichtung der Anwarter*innen als einen zentralen Grund für das Problem der Zeitknappheit (vgl. IP3M, IP13M, IP15M, IP24M). So berichtet beispielsweise eine Mentorin (Sekundarstufe), dass ihr Mentee durch die volle Lehrverpflichtung in den ersten Monaten so viel Vorbereitungszeit aufwenden musste, dass er selbst an den Wochenenden damit beschäftigt war, die Stunden der kommenden Woche zu planen und vorzubereiten und dennoch nicht ausreichend Zeit für alle Klassen aufbringen konnte (vgl. IP14M). Das führe dazu, dass andere Themen, wie zum Beispiel Disziplinfragen, Wohlbefinden/Belastungen, Elternarbeit etc., völlig in den Hintergrund treten würden. Abschließend sei noch ein weiterer Aspekt genannt, der das Problem der Zeitknappheit zusätzlich potenziert: Aus der Perspektive der befragten Mentor*innen, die mehr als eine*n Anwarter*in betreuen müssen, ist ein adäquates Mentoring praktisch ausgeschlossen. Dies betrifft sowohl die Betreuungspflicht als auch die persönliche Beziehung (vgl. IP1M, IP22M, IP23M).

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Anwarter*innen wie Mentor*innen weisen durchgehend darauf hin, dass sie den Mangel an Zeit als ein Hauptproblem der Induktionsphase betrachten. Dieser ist dann besonders gravierend, wenn die Anwarter*innen eine volle Unterrichtsverpflichtung oder wenn Mentor*innen mehrere Anwarter*innen zu betreuen haben. Bei einer vollen Unterrichtsverpflichtung der Mentor*innen bleiben zudem wenige (gemeinsame) Zeitfenster für Hospitationen, Austausch und Beratung. Die Anwarter*innen stehen durch ihre Aufgaben und Pflichten beim Berufseinstieg grundsätzlich unter erheblichem Zeitdruck.

Der Zeitmangel betrifft wesentliche Bestandteile einer begleiteten Induktion wie Hospitationen, ausführliche Gespräche zur Vor- und Nachbereitung von Unterricht, Beratung und andere Unterstützungsleistungen. Diese geraten zu kurz. Unter dem zeitlichen Druck entstehen dann sehr pragmatische Arbeitsbündnisse, in denen versucht wird, einen gewissen Mindestanspruch an Betreuung zu erfüllen.

3.2.1.2 Inkonsistente und unzureichende Informationen

Ein zweites Thema, das sich in nahezu allen Interviews an unterschiedlichen Stellen wiederfindet, betrifft das Problem der Aufbereitung und Weitergabe von Informationen, die für die Anwärter*innen und Mentor*innen in der Induktionsphase relevant sind. Auch hier sehen beide Gruppen Handlungsbedarf. Dieser betrifft vor allem den Zeitpunkt der Informationsweitergabe, die Aufbereitung der Informationen, den Detailgrad der Information für die Beteiligten sowie die Heterogenität der jeweiligen Informationsquellen.

Von den Anwärter*innen wird immer wieder angesprochen, dass die grundlegenden Informationen zur Induktion viel zu spät kommuniziert wurden (vgl. IP6A, IP19A). So berichtet beispielsweise eine Anwärterin (Primarstufe), dass sie die Rahmenbedingungen der Induktionsphase, wie zum Beispiel das Stundenausmaß, ihre Aufgaben und Pflichten etc., erst einige Wochen nach ihrem Dienstantritt an der Schule auf Anfrage bei der Bildungsdirektion in Erfahrung bringen konnte (vgl. IP22A). Gleiches gilt für die tatsächliche Zuteilung der Mentor*innen. So wird in den Interviews immer wieder deutlich, dass aufgrund fehlender Informationen viele der Anwärter*innen in der Startphase der Induktion gar nicht wussten, wer ihr*e Ansprechpartner*in an der Schule ist (vgl. IP12A, IP15A). Ein weiterer Kritikpunkt, der von den Anwärter*innen vorgebracht wird, betrifft die Informationen für die Mentor*innen und deren Informationsstand. Dabei wird von den Mentees besonders die Tatsache als problematisch wahrgenommen, dass ihre Mentor*innen oft nicht genau wissen, was ihre tatsächlichen Pflichten sind. So berichtet beispielsweise eine Anwärterin (Primarstufe), dass ihre Mentorin gar nicht wusste, was sie in der Induktion zu tun hätte, wie sie das Betreuungsverhältnis gestalten solle und was ihre eigentlichen Tätigkeiten seien (vgl. IP19A). Neben dem Zeitpunkt bzw. der verspäteten Informationsweitergabe und den unspezifischen Informationen bezüglich der Aufgaben und Pflichten von Mentor*innen wünschen sich viele der interviewten Anwärter*innen prinzipiell mehr Information in Hinblick auf Aufgaben, Anforderungen, Beurteilungsgrundlage, Zuständigkeiten, Ansprechpersonen und Austauschmöglichkeiten.

Ähnliche Punkte werden von den Mentor*innen in den Interviews angesprochen. Auch aus ihrer Perspektive werden wichtige Informationen zu spät kommuniziert. So berichtet zum Beispiel ein Mentor (Sekundarstufe), dass er am Beginn keinerlei Informationen bekommen habe, wen er wie betreuen solle und kritisiert

dementsprechend die mangelnde Vorbereitung durch die zuständigen Einrichtungen (vgl. IP19M). Ein weiterer Aspekt, der von Mentor*innen betont wird, betrifft die Inkonsistenz der Informationen. Hierzu zählen fehlende Informationen der Bildungsdirektionen bezüglich des genauen Vorgehens (vgl. IP2M, IP27M), mangelhaftes Informationsmaterial bezüglich des Ausmaßes der Betreuung (vgl. IP4M), keinerlei Informationen über die zu betreuenden Mentees (vgl. IP9M) sowie unklare Rahmenbedingungen (vgl. IP8A und IP11M). So wünschen sich die Mentor*innen – wie auch die Anwärter*innen – insgesamt mehr und detaillierteres Informationsmaterial.

Zusammenfassend lässt sich somit hinsichtlich des Informationsproblems festhalten, dass prinzipiell mehr Informationen für Anwärter*innen und für Mentor*innen gewünscht werden und dass der Zeitpunkt der Informationsweitergabe bereits vor dem Beginn des eigentlichen Betreuungsverhältnisses liegen muss. Die Informationen sollten für die Beteiligten präzise Angaben enthalten, was jeweils die genauen Aufgaben und Pflichten sind und in welchem (Stunden-)Ausmaß und zu welchem Zeitpunkt diese zu erfolgen haben. Dies betrifft die Betreuung (wie zum Beispiel Hospitationen, Teamteaching, Entwicklungsgespräche etc.) ebenso wie die Dokumentation und Bewertung in der Induktion.

3.2.1.3 Fachfremdes Mentoring bzw. fachfremde Protagonist*innen

Die dritte Subkategorie fasst ein weiteres, wesentliches Problem der Induktionsphase zusammen. Dieses Problem betrifft die Zusammenarbeit zwischen Mentor*innen und Anwärter*innen, die nicht dieselben Unterrichtsfächer studiert haben und/oder gänzliche andere Fächer im Rahmen der Induktion unterrichten. Der Kategorie zugerechnet werden kann auch das Problem, die Induktionsphase an einer anderen Schulform zu durchlaufen, für die man nicht ausgebildet wurde (also etwa ausgebildete Sekundarstufenlehrer*innen, die die Induktionsphase auf der Primarstufe absolvieren müssen).

Diese Problematik wird in den Interviews nicht gleichermaßen häufig und durchgängig angesprochen wie die beiden zuvor beschriebenen Problemlagen (zeitliche Ressourcen und unzureichende Informationen). Wenn diese thematisiert wird, handelt es sich aus der Sicht der Betroffenen jedoch um ein gravierendes Problem für den begleiteten Berufseinstieg. Das spiegelt sich in den diesbezüglichen Ausführungen der Interviewpartner*innen wider. So berichtet beispielsweise eine Anwärterin, dass sie trotz des Abschlusses eines Diplomstudiums in Germanistik und Anglistik aktuell an einer Primarstufe unterrichtet und dabei weder ihre fachliche Kompetenz noch ihr didaktisches Wissen adäquat einsetzen kann (vgl. IP4A). Sie fühlt sich dabei nicht nur durch die Tatsache, dass Schultyp und Schulfächer sich grundlegend von ihrem Studium unterscheiden, belastet, sondern bekommt diesbezüglich auch keinerlei Unterstützung. Andere Anwärter*innen verweisen immer wieder

darauf, dass die Fächerzugehörigkeit aus ihrer Sicht absolut entscheidend für die Qualität des Mentoring sei und betonen dabei, dass durch das fachfremde Mentoring der eigene Berufseinstieg um vieles schwieriger werde (vgl. IP6A, IP13A). Des Weiteren benennt ein Anwärter, der mit seiner Mentorin und der Induktionsphase an einer Sekundarstufe selbst sehr zufrieden ist, das fachfremde Mentoring als das größte Problem der Induktionsphase. Grund hierfür sind seine Erfahrungen und Berichte vertrauter Kolleg*innen, die massiv unter der fachfremden Betreuung leiden würden, dies aber kaum kommunizieren könnten, da es hierfür scheinbar keine*n Ansprechpartner*in gebe (vgl. IP15A). Gleiches wird auch von einem Anwärter (Sekundarstufe) berichtet, der solche Konstellationen kennengelernt hat und diese als äußerst kritisch beurteilt (vgl. IP18A). Eine weitere Anwärterin (Sekundarstufe), die ebenfalls eine fachfremde Mentorin zugeteilt bekam, führt hierzu aus, dass sie von ihrer Mentorin keinerlei Unterstützung bei tatsächlichen Herausforderungen im Unterrichtsalltag bekomme und auf die Hilfe und Begleitung einer anderen Kollegin mit derselben Fächerkombination angewiesen sei (vgl. IP17A).

Mit Blick auf die Ausführungen von Mentor*innen in den Interviews scheint sich das Problem des fachfremden Mentoring nicht nur zu bestätigen, sondern aufgrund der Beurteilungssituation zum Teil noch zu verschärfen. So weist zum Beispiel auch eine Mentorin explizit darauf hin, dass das dringlichste Problem der Induktionsphase das fachfremde Mentoring sei, auch wenn sie nach eigenen Angaben mit ihrem Mentee, der dieselbe Fächerkombination unterrichtet, sehr zufrieden ist (vgl. IP5M). Als Negativbeispiel verweist sie auf eine ihr bekannte Konstellation zwischen einem Mentor für Religionsunterricht, der einen Anwärter im Sportunterricht supervidiere. Eine andere Mentorin führt hierzu aus, dass aufgrund inkompatibler fachlicher Kompetenzen bei fachfremden Konstellationen das Mentoring ihres Erachtens völlig sinnlos sei (vgl. IP2M). Ähnliches wird von einer weiteren Mentorin (Sekundarstufe) berichtet. Für sie ist das fachfremde Mentoring ein Systemfehler, da dieselben Fächer eine zwingende Voraussetzung für eine gelingende Betreuung sind und es daher völlig unverständlich sei, warum solche Konstellationen überhaupt existierten (vgl. IP13M). Immer wieder wird in den Interviews deutlich, dass die fachfremde Begleitung mit Qualitätseinbußen einhergeht und für beide Seiten eine zusätzliche Belastung darstellt (vgl. IP15M, IP22M, IP27M). Und selbst eine Mentorin, die sehr zufrieden mit ihrer Arbeit und der Begleitung eines fachfremden Mentees ist und in der fachfremden Betreuung auch Vorteile sieht, benennt dennoch solche Konstellationen explizit als ein zentrales Problem in der Konzeptualisierung der Induktionsphase (vgl. IP20M).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass eine fachfremde Betreuung in der Induktionsphase in den Interviews sehr oft als problematisch betrachtet wird. Bemerkenswert ist zudem, dass selbst Lehrpersonen in fächergleichen Konstellationen dieses (potentielle) Problem von sich aus in den Interviews ansprechen und durch Erfahrungsberichte von Kolleg*innen untermauern. Dies unterstreicht, dass es sich hier um ein wesentliches Problem handelt.

3.2.1.4 Inhalt und Gestaltung der Begleitseminare

Ein weiteres Problem der Induktionsphase, das immer wieder, wenn auch nicht mehr in der gleichen Häufigkeit und Dichte wie die drei vorherigen thematisiert wird, bezieht sich auf die inhaltliche Ausrichtung und Gestaltung der Begleitseminare für die angehenden Lehrkräfte. Dies ist insofern etwas überraschend, da die Ausbildungsstruktur und die Inhalte der Begleitseminare nicht im Blickpunkt der Evaluationsstudie standen, sondern von den Interviewten eigenständig angesprochen wurden. Umso wichtiger scheint es daher, diese Thematik hier entsprechend zu veranschaulichen.

Besonders die Anwärter*innen verweisen dabei auf unterschiedliche Schwierigkeiten. So bezeichnen mehrere Anwärter*innen die Inhalte der Begleitseminare als fragwürdig, da sie keinen Bezug zur eigenen Unterrichtspraxis erkennen lassen (vgl. IP2A, IP4A). Dabei wird hervorgehoben, dass trotz des großen Aufwandes und der Mehrbelastung durch die inhaltliche Auseinandersetzung im Begleitseminar kaum Neues gelernt bzw. vermittelt werde (vgl. IP6A, IP10A) und dass die Selbstreflexion und Bezugnahme auf das eigene professionelle Selbstverständnis keinen Platz finde (vgl. IP19A, IP20A). Neben den inhaltlichen Schwächen der Seminare wird auch die zeitliche Struktur als Problem thematisiert. Dies betrifft den Zeitpunkt der Lehrveranstaltungen (vgl. IP2A), die zeitliche Mehrbelastung durch Blockveranstaltungen (vgl. IP10A, IP12A, IP19A) und die unflexible, zeitliche Gestaltung (vgl. IP9A, IP22A).

Auch wenn sich Mentor*innen hierzu nicht in gleicher Intensität und Häufigkeit äußern, bezeichnen dennoch mehrere den Inhalt und die Gestaltung der Begleitseminare als ein Problem in der Umsetzung der Induktionsphase (vgl. IP6M, IP14M).

Zusammenfassend lässt sich hier festhalten, dass die Problemlage bei den Begleitseminaren zweierlei Perspektiven beinhaltet: Zum einen werden diese von den interviewten Anwärter*innen inhaltlich und für ihre Unterrichtspraxis oft nicht als Unterstützung wahrgenommen, besonders was die Reflexion der eigenen Professionalität betrifft. Und zum anderen scheinen der Zeitpunkt und die Dauer der Begleitseminare eine zusätzliche Belastung darzustellen.

3.2.1.5 Das Bewertungs-Unterstützungs-Dilemma

Ein weiteres dringliches Problem der Induktionsphase wird von den befragten Lehrkräften in der Doppelfunktion des Mentoring gesehen: So sollen die Mentor*innen einerseits als Ansprech- und Vertrauensperson die Anwärter*innen in einer in vielfacher Hinsicht belastenden Zeit unterstützen und ihnen beratend zur Seite stehen. Andererseits spielen die Mentor*innen aber auch eine Rolle in dem Entscheidungsprozess, der letztlich über den Verwendungserfolg befindet, und damit verbunden, über die Möglichkeit, den angestrebten Beruf tatsächlich weiterhin auszuüben.

In den Interviews wird deutlich, dass dieses Dilemma sowohl die Anwärter*innen als auch die Mentor*innen beschäftigt und in ihrer Zusammenarbeit auf unterschiedliche Weise behindern kann. So sprechen zum Beispiel zwei Anwärter*innen davon, dass die Bewertungsfunktion der Prämisse des Vertrauensverhältnisses widerspricht und benennen daher die Begutachtung durch die zugeordneten Mentor*innen als ein zentrales Problem in der Induktionsphase (vgl. IP8A, IP20M). Eine Anwärterin (Primarstufe) berichtet, das bevorstehende Gutachten führe bei ihr permanent dazu, dass sie sich nicht offen und ehrlich gegenüber ihrer Mentorin artikulieren könne (vgl. IP24A). Ebenso wird das Problem der Transparenz des Bewertungsverfahrens bzw. die Gefahr der subjektiven Tönung kritisiert (vgl. IP13A) sowie darauf hingewiesen, dass es ein kontinuierliches Feedback und mehrere Entwicklungsgespräche bräuchte, um überhaupt selbst zu wissen, wo man im Prozess der Bewertung stehe (vgl. IP12A).

Aber auch Mentor*innen erkennen in dieser Doppelfunktion ein großes Problem. Zum einen stehe die Bewertung dem Rollenverständnis einer kollegialen und unterstützenden Begleitung entgegen (vgl. IP7M, IP8M), und zum anderen führe diese Doppelfunktion zu einer ambivalenten Grundhaltung, die wiederum bewusst oder nicht bewusst die Qualität des Mentoring beeinflusse (vgl. IP11M). Bemerkenswert ist im Übrigen, dass viele der Mentor*innen in den Interviews darauf hinwiesen, dass sie sich selbst nicht wirklich in einer Gutachter*innenrolle sehen. Sie würden sich nicht anmaßen, eine*n Mentee und die sich in Entwicklung befindenden Kompetenzen zu bewerten und ihm/ihr dadurch möglicherweise die Berufsperspektive und das zukünftige Leben zu verbauen. Auch hier zeichnet sich ein Konflikt zwischen den Ansprüchen ab, einerseits die Kompetenzentwicklung im Berufseinstieg zu betreuen und zu unterstützen, und andererseits ein mit Folgen verbundenes Gutachten zu erstellen.

3.2.1.6 Organisations- und Verwaltungsprobleme

Diese Subkategorie umfasst all jene Problemlagen der Induktion, die in den Interviews im Kontext organisationaler und verwaltungstechnischer Schwierigkeiten explizit benannt wurden. Spannenderweise werden von den Mentor*innen und den Anwärter*innen ähnliche Themen angesprochen.

Als besonders kritisch in der Umsetzung der Induktionsphase wird es betrachtet, wenn das Mentorat erst spät (nach Schulbeginn) organisiert wird und damit die Zuordnung von Mentor*innen zu Anwärter*innen ebenfalls spät erfolgt. Dies scheint mehrmals geschehen zu sein. Ebenso wird von beiden Seiten immer wieder die unzureichende Koordination und Kommunikation zwischen Schulen, Bildungsdirektion und Hochschulen als ein Problem thematisiert (vgl. IP5A, IP8A, IP23A, IP7M, IP27M). Hier scheint besonders die fehlende Absprache mit den jeweiligen Institutionen als Belastung wahrgenommen zu werden.

Des Weiteren wird von beiden Seiten mehrfach die Ausbildung der Mentor*innen kritisiert. Dabei wird explizit auf eine unzureichende Passung der Ausbildungsinhalte hinsichtlich der geforderten Kompetenzen der Mentor*innen hingewiesen (vgl. IP4A, IP3M, IP19M, IP9A). Ergänzend hierzu wird auch die Ausbildung der Lehramtsanwärter*innen hinsichtlich ihrer unzureichenden Praxisnähe kritisiert (vgl. IP1A, IP17A, IP8M, IP9M). Dieser Aspekt wird von den Interviewpartner*innen explizit von den bereits problematisierten Begleitseminaren unterschieden und daher den organisationalen Problemen der Induktionsphase zugerechnet.

Zudem werden in den Interviews auf der einen Seite wenig flexible Strukturen (vgl. IP25M), insbesondere ein unflexibler Umgang mit Hospitationen (vgl. IP2A, IP5M) kritisiert, und andererseits wird eine stärkere Reglementierung hinsichtlich der Pflichten und Aufgaben von Mentor*innen gefordert (vgl. IP6M, IP12M). Ein letzter Aspekt, der von einer Anwärtlerin wie auch einer Mentorin angesprochen wurde, bezieht sich auf das Problem, dass Quereinsteiger*innen im Lehrberuf auch ein Mentorat benötigen würden, diese Begleitung allerdings nicht vorgesehen sei (vgl. IP9A, IP14M).

Zusammenfassend lässt sich hinsichtlich der Organisations- und Verwaltungsprobleme festhalten, dass hier in erster Linie auf eine fehlende oder zeitlich schlecht abgestimmte Kommunikation und Koordination hingewiesen wird, aber auch eine Unzufriedenheit mit Ausbildungsstandards ausgedrückt wird, die zu wenig auf die Bedürfnisse von Anwärtler*innen und Mentor*innen zugeschnitten sind.

3.2.1.7 Die Rolle der Schulleitung

Die Position der Schulleitung bzw. Direktion innerhalb der Induktionsphase wird in zweifacher Hinsicht als ein Problem in den Interviews artikuliert. Zum einen sprechen sich in den Interviews Mentor*innen und Anwärtler*innen explizit gegen eine Doppelrolle der Schulleitung in der Induktion aus. Aus ihrer Perspektive ist die Überlappung der Rolle als Mentor*in und gleichzeitig Direktor*in untragbar für eine gelingende Betreuung (vgl. IP1A, IP3M, IP23M). Zum anderen wird in vielen Interviews die Schulleitung als zu passiv und wenig unterstützend in der Zusammenarbeit zwischen Anwärtler*in und Mentor*in wahrgenommen (vgl. IP16A, MB3). Eine Mentorin (Sekundarstufe) berichtet davon, dass eine Unterstützung von Seiten der Direktion gänzlich fehle und dies bewusst geschehe (vgl. IP12M). Die Aussagen weisen auf einen möglichen Regelungsbedarf hin.

3.2.1.8 Unterschiedliche Schulen oder Schulformen

Ähnlich wie das Problem des fachfremden Mentoring wird auch die Konstellation, dass Mentor*in und Mentee an einer anderen Schule unterrichten und somit örtlich getrennt sind, als ein fast unüberwindbares Problem bezeichnet. Für die Anwärter*innen ist ein*e Mentor*in an einer anderen Schule keine Unterstützung (vgl. IP14A, IP15A). Unter solchen Bedingungen sehen sich auch die Mentor*innen selbst nicht in der Lage, eine adäquate Betreuung zu gewährleisten (vgl. IP19M, IP22M). So berichtet zum Beispiel eine Mentorin an einer Grundschule, dass – trotz großer Motivationsbereitschaft und der Nutzung alternativer Kommunikationskanäle – Hospitationen oder gemeinsame Unterrichtsbesprechungen zeitlich schlichtweg unmöglich sind (vgl. IP23M).

3.2.1.9 Gesamtbelastung der Anwärter*innen

Ein wesentlicher Aspekt beim Einstieg in den Lehrberuf betrifft die mit dem Workload verbundene Belastung und das damit einhergehenden Gefühl, (emotional) schlichtweg überfordert zu sein. Gerade am Beginn der Induktionsphase wird von vielen Anwärter*innen eine starke psychische Belastung geschildert. Einige von ihnen erleben diese ersten Wochen als hochgradig emotional und empfinden starken psychischen Druck. Sie benennen die Gesamtbelastung daher auch als ein zentrales Problem der Induktionsphase (vgl. IP10A, IP18A). Doch auch im weiteren Verlauf erleben manche der Anwärter*innen ein permanentes Gefühl, an die Grenzen der eigenen Belastbarkeit zu gelangen und überfordert zu sein. So beobachten mehrere Mentor*innen, dass die vielen Aufgaben und neuen Anforderungen für Anwärter*innen gepaart mit einer vollen Lehrverpflichtung zu einer enormen Belastung führen (vgl. IP1M, IP16M, IP26M). Unter solchen Bedingungen spitzt sich das Problem zu, als Anwärter*in einerseits der Verantwortung einer voll beschäftigten Lehrkraft gerecht zu werden und gleichzeitig ihre Unterrichtskompetenz erproben und weiterentwickeln zu müssen.

3.2.1.10 Persönliche Passung und Beziehungsebene

Ein letzter Aspekt, der explizit als ein Problem der Induktionsphase benannt wird, betrifft die persönliche Passung und Beziehungsebene zwischen Anwärter*in und Mentor*in. Dies ist auch das einzige Thema, das lediglich von den Anwärter*innen in den Interviews als Problemfeld angesprochen wurde. Dabei führt zum Beispiel eine Anwärterin (Sekundarstufe) aus, dass die Qualität der Betreuung aus ihrer Perspektive einzig und allein von der persönlichen Passung abhänge (vgl. IP7A). Auch andere Mentees sehen den persönlichen Bezug und die individuelle Beziehungs-

ebene als ein Problem der Induktion (vgl. IP3A, IP11A). Dieses Problem scheint mit Blick auf die Ausführungen der Betroffenen mit dem Bewertungs-Unterstützungs-Dilemma zusammenzuhängen.

3.2.2 Vorschläge für eine Verbesserung der Induktionsphase

Die zweite Hauptkategorie bei der Auswertung der Interviews bezog sich auf Aussagen, in denen Möglichkeiten (aber auch Notwendigkeiten) einer Verbesserung der Induktionsphase und deren Umsetzung angesprochen wurden. In den Interviews hatten die Anwärt*innen und Mentor*innen Gelegenheit, ihre diesbezüglichen Bedürfnisse, Wünsche und Hoffnungen auszudrücken. Insgesamt wurden für diese zweite Hauptkategorie in den Interviews 97 sinntragende Passagen kodiert, wobei die darin enthaltenen Veränderungs- und Verbesserungsvorschläge sich den folgenden neun Subkategorien zuteilen ließen, die wiederum absteigend nach Relevanz und Häufigkeit geordnet sind:

- (1) Zeitliche Entlastung und mehr gemeinsame Zeit für die Betreuung
- (2) Verbesserung der Ausbildungs- und Seminarstruktur
- (3) Klare Pflichten und Kriterien für Anwärt*innen und Mentor*innen
- (4) Detaillierte, transparente und einheitliche Information
- (5) Modifikation des Bewertungsverfahrens
- (6) Frühzeitige Organisation und Vernetzung
- (7) Entlastung durch sukzessiven Einstieg
- (8) Schulleitung und Direktion
- (9) Berücksichtigung von Beziehungsebene und Persönlichkeit im Mentoring

In den folgenden Unterkapiteln werden die jeweiligen Subkategorien erneut im Detail beschrieben und entlang ausgewählter Beispiele aus den Interviews illustriert.

3.2.2.1 Zeitliche Entlastung und mehr gemeinsame Zeit für die Betreuung

Die erste Subkategorie der Verbesserungsvorschläge umfasst den Wunsch nach einer zeitlichen Entlastung und mehr gemeinsamer Zeit für das Mentoring. Damit würde sich aus der Sicht der Anwärt*innen und Mentor*innen die Qualität der Induktionsphase essentiell verbessern. Vor dem Hintergrund mangelnder Zeitressourcen – eine Schieflage der Induktionsphase, die ausführlich im vorherigen Unterkapitel (3.2.1.1) Berücksichtigung fand – scheinen die Akteur*innen insbesondere die gemeinsame Zeit für eine Betreuung des Berufseinstiegs erhöhen zu wollen. Damit kommt in den Interviews das Bedürfnis nach einem intensiveren und kontinuierlicheren Austausch zwischen Anwärt*in und Mentor*in zum Ausdruck.

Anwärter*innen würden insbesondere von mehr gemeinsamer Zeit im Unterricht profitieren (vgl. IP7A, IP16A, IP23A). Unter Hinweis auf die besondere Bedeutung von Klassenmanagement und Didaktik für den Einstieg in den Lehrberuf, bräuchte es – so ein Anwärter (Sekundarstufe) – eine kontinuierliche Präsenz seiner Mentorin in seinem Klassenzimmer (vgl. IP7A). Aufgrund anderer Verpflichtungen konnte diese bisher noch nie hospitieren und damit auch keine gezielte Hilfestellung und Unterstützung leisten (vgl. IP7A). Ein anderer Anwärter (Sekundarstufe) musste sich aufgrund mangelnder Zeitressourcen auf Seiten seiner Mentorin bisher mit insgesamt drei Treffen zufriedenstellen. Aus der Sicht der Anwärter*innen würde von einer (besseren) Koordination der Unterrichtszeiten die Qualität des Mentoring erheblich profitieren, weil Überschneidungen in den Stundenplänen Hospitationen oft unmöglich machen (vgl. IP23A).

Neben mehr Zeit für Hospitationen im Unterricht werden die insgesamt zur Verfügung stehenden Zeitressourcen für den gemeinsamen Austausch als verbesserungsbedürftig betrachtet. So wünscht sich eine Anwärterin diesbezüglich verpflichtende wöchentliche Treffen sowie eine durchgehende Erreichbarkeit ihrer Mentorin (vgl. IP15A). Der Wunsch nach mehr gemeinsamer Zeit wurde in den Interviews insbesondere auch von Mentor*innen angesprochen. Sie verweisen dabei zum einen auf die Möglichkeit, Anwärter*innen durch eine reduzierte Lehrverpflichtung zu entlasten (vgl. IP2M, IP15M, IP24M), sowie zum anderen auf die Notwendigkeit, auch ihre eigenen Verpflichtungen zeitlich zu reduzieren (vgl. IP4M, IP5M, IP19M, IP25M). Die auf diese Weise geschaffenen Zeitressourcen sollen, so wird betont, für den gemeinsamen Austausch genutzt werden. Eine Mentorin (Sekundarstufe) unterrichtet beispielsweise Vollzeit neben ihrem Mentorat und verweist im Kontext der Verbesserungsvorschläge auf gemeinsame Unterrichtsstunden sowie auf ein „Recht auf gemeinsame Zeit“ (IP16M). Diese Einschätzung teilen auch andere Kolleg*innen, wobei selten stattfindende bis ausbleibende Hospitationen vor allem auf verbesserungsbedürftige Zeitressourcen zurückgeführt werden (vgl. IP1M, IP5M). Nicht selten wird an dieser Stelle das Vorgängerkonzept des Unterrichtspraktikums angesprochen und die Bedeutsamkeit gemeinsamer Unterrichtszeit für die erfolgreiche Begleitung in den Lehreinstieg betont (vgl. IP5M, IP22M, IP24M, IP26M).

Für eine Optimierung der Induktionsphase und für eine Verbesserung der Qualität des Mentoring bräuchte es vor allem – und hier ist man sich in den Interviews weitgehend einig – mehr gemeinsame zeitliche Ressourcen. Auf organisatorischer Ebene könnte bereits eine Anpassung der jeweiligen Stundenpläne dazu beitragen. Zudem könnten Lehrverpflichtungen sowie aber auch anderwärtige Verpflichtungen von Anwärter*innen und Mentor*innen zeitlich so reduziert werden, dass ein regelmäßiger Austausch möglich ist. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass mit zeitlichen Entlastungen und gemeinsamen zeitlichen Ressourcen aus der Sicht der Befragten bessere Voraussetzungen für eine erfolgreiche Begleitung des Berufseinstiegs geschaffen würden.

3.2.2.2 Verbesserung der Ausbildungs- und Seminarstruktur

Verbesserungsvorschläge, die sich auf die Ausbildungs- und Seminarstruktur der Induktionsphase beziehen, lassen sich einer zweiten Subkategorie zuordnen. Primär wurden in den Interviews hier die Begleitseminare der Induktionsphase thematisiert. Es wurden aber Vorschläge zur Verbesserung der Ausbildung der Mentor*innen unterbreitet. Obwohl die Begleitseminare in erster Linie die Anwärter*innen und die Ausbildung der Mentor*innen zuvorderst diese betrifft, spiegelt sich diese Trennung nicht in den Aussagen in den Interviews wider; beide Strukturen werden in den Interviews von beiden Gruppen als verbesserungsbedürftig eingeschätzt.

Der Großteil der Verbesserungsvorschläge plädiert für eine frühzeitigere Abhaltung der Begleitseminare (vgl. IP4A, IP10A, IP1M, IP25M). Die Einführung einer Intensivwoche mit geblockten Lehrveranstaltungen vor Schulbeginn wird in den Interviews aus drei Gründen als vorteilhaft eingestuft. Erstens würden dadurch Informationen, die für den Berufseinstieg notwendig sind, frühzeitig vermittelt. Eine Anwärterin unterrichtet Vollzeit an einer Sekundarstufe und hat mittlerweile alle Begleitseminare belegt, wobei erst im Februar die Veranstaltung zum Thema Elterngespräche stattfand (vgl. IP10A). Wenn sie früher mit diesen Inhalten konfrontiert gewesen wäre, hätte sie das gelernte Wissen in ihren Elterngesprächen nutzen können (vgl. IP10A). Auch auf rechtliches und organisatorisches Grundlagenwissen wird in den Interviews verwiesen (zum Beispiel Ausfüllen von Lohnzettel), welches gleich vor Schulbeginn benötigt wird und folglich nicht zu spät kommuniziert werden dürfte (vgl. IP2A). Zweitens sparen Blockveranstaltungen, gerade auch vor dem Hintergrund des bereits thematisierten Zeitproblems, Zeitressourcen. Eine Mentorin berichtet von ihrer Mentee, die für 90-minütige Begleitseminare drei Stunden Autofahrt auf sich nehmen muss (vgl. IP6M). Ganz ähnlich erlebte das eine Anwärterin, die hierzu ausführt, dass mit eintägigen Blockveranstaltungen ein wesentliches Problem der Induktion behoben werden könnte (vgl. IP10A). Drittens wünschen sich die Anwärter*innen auch deshalb intensivere und geblockte Lehrveranstaltungen, da ein solches Format mehr Raum für Reflexion bieten würde. Die von ihr erlebten Begleitseminare mit Vorlesungscharakter, so eine Primarstufenlehrerin, seien zu oberflächlich und würden den Bedürfnissen angehender Lehrpersonen nicht gerecht werden; hilfreicher wären demgegenüber Reflexionsseminare (vgl. IP20A).

Neben organisatorischen Verbesserungen erscheinen also auch die Inhalte der Ausbildung aus der Perspektive der Interviewten als optimierbar. Durch mehr Gelegenheiten für gegenseitigen Austausch und Reflexion würden sich nicht nur neue Lehrpersonen (vgl. IP20A), sondern auch angehende Mentor*innen besser unterstützt fühlen (vgl. IP24A, IP15M, IP17M, IP20M). So fehlen zum Beispiel einer Lehrerin (Sekundarstufe), die sich aktuell in der Qualifikation zur Mentorin befindet, dort ebenfalls praxisbezogene Inhalte; beispielhaft genannt werden psychologisches Wissen und Gesprächsführungskompetenz (vgl. IP15M). Damit dem

Anspruch nach mehr Reflexion in der Gestaltung der Begleitveranstaltungen nachgegangen werden kann, schlagen mehrere Anwärter*innen eine stärker fachbezogene bzw. schulformspezifische Konzeption der Begleitseminare vor (vgl. IP2A, IP4A, IP5A, IP6A). Diese Punkte werden insbesondere von Anwärter*innen mit spezifischen Klassenprofilen angesprochen, zum Beispiel von einer ausgebildeten Sekundarstufenlehrerin, die auf der Primarstufe eine Klasse mit inklusivem Schwerpunkt unterrichtet (vgl. IP4A), oder einer Lehrerin an einer berufsbildenden Schule mit einem speziellen Unterrichtsfachprofil (vgl. IP2A). Sie betonen, dass sie von einem Austausch mit Kolleg*innen, die ein ähnliches Aufgabenprofil haben, sehr profitieren würden. Auf der anderen Seite gibt es an Brennpunktschulen unterrichtende Anwärter*innen, die sich eine an ihren Schultyp angepasste Zusammensetzung in den Seminaren wünschen. Zwei Lehrer mit einem universitären Diplomabschluss wiederum, die auf der Sekundarstufe unterrichten, empfinden weder den Inhalt noch den Austausch innerhalb der Begleitveranstaltungen als fruchtbar. Akute Problemlagen und Wissenslücken, worunter insbesondere Disziplinprobleme fallen, würden in ihren Seminaren nicht ausreichend und vor allem nicht adäquat abgedeckt (vgl. IP5A, IP6A). Obwohl auf Seiten der Mentor*innen hier seltener Verbesserungsbedarf geäußert wird, wünschen sich dennoch einige von ihnen ein stärker ausdifferenziertes, spezifischeres Lehrveranstaltungsangebot für ihre Mentees (vgl. IP20M).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in den Interviews vor allem Vorschläge zur Verbesserung der Organisation und der Konzeption der Begleitveranstaltungen und der Ausbildung unterbreitet werden. Sie beziehen sich insbesondere auf die zeitliche Organisation und auf die Gewichtung von Theorie und Praxis. Dabei scheint theoretischer Input (gerade über rechtliche und organisatorische Grundlagen) insbesondere frühzeitig (bestmöglich vor Schulbeginn) und geblockt gewünscht zu sein. Praxisorientierte Inhalte, gegenseitiger Austausch mit Gleichgesinnten, Schultyp- und Schwerpunktorientierung sowie die Reflexion der eigenen pädagogischen Praxis seien, folgt man den Interviews, sowohl in der Ausbildung von Anwärter*innen als auch von Mentor*innen zentral und müssten in der Ausbildungs- und Seminarstruktur stärker berücksichtigt werden.

3.2.2.3 Klare Pflichten und Kriterien für Anwärter*innen und Mentor*innen

Ein drittes Cluster mit Verbesserungsvorschlägen verlangt mehr Klarheit bezüglich der Pflichten und Kriterien für Anwärter*innen und Mentor*innen. Für beide Gruppen hat die präzise Definition ihrer Aufgaben und Verpflichtungen einen besonderen Stellenwert. Noch vor dem Wunsch nach detaillierter und transparent kommunizierter Information (vgl. Unterkapitel 3.2.1.2) bedarf es Anwärter*innen und Mentor*innen zufolge eindeutiger Spielregeln für die Umsetzung der jeweiligen Rollen in der Induktionsphase.

Beginnend mit klaren Voraussetzungen für die Zuteilung bis hin zu der grundlegenden Frage nach fixierten Mindestanforderungen, decken die Verbesserungsvorschläge mehrere Aspekte der Induktionsphase ab. Im Kontext der Zuteilung spricht sich beispielsweise ein Mentor mit mehreren Zusatzausbildungen für die Notwendigkeit einer verpflichtenden Qualifikation speziell für Induktionsmentor*innen aus (vgl. IP13M). Einer Mentorin zufolge könne eine Verschärfung der Zuteilungskriterien die Qualität des Mentoring verbessern (vgl. IP2M). Über die Zuteilung hinaus wünschen sich viele Anwärt*innen und Mentor*innen einen stärker reglementierten und regulierten Umsetzungsplan für die Induktionsphase. Ein solcher würde aus der Sicht von Anwärt*innen die Qualität ihrer Betreuung gewährleisten und ein Mindestausmaß an zeitlichen Ressourcen festschreiben (vgl. IP7A, IP13A, IP17A). Konkret wird vielfach eine geregelte Anzahl an zu leistenden Hospitationsstunden gefordert, die im Mentoring nicht unterschritten werden dürfe (vgl. IP7A, IP13A, IP11M). Aus Mentor*innenperspektive würde eine klarere Reglementierung ihrer Pflichten und Aufgaben dazu beitragen, dass die notwendigen Zeitressourcen bedarfsorientiert eingefordert werden könnten (vgl. IP21A). Vor allem aber wird von beiden Gruppen in den Interviews immer wieder betont, dass transparent festgelegte Anforderungen und konkret ausformulierte Leitfäden einer willkürlichen oder mangelhaften Umsetzung der Induktionsphase entgegenwirken würden (vgl. IP17A, IP1M, IP9M, IP11M).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass aus Sicht der Befragten mit einer klaren Regelung der Aufgaben und Pflichten von Anwärt*innen und im Besonderen von Mentor*innen die Umsetzung der Induktionsphase deutlich verbessert werden könnte.

3.2.2.4 Detaillierte, transparente und einheitliche Information

Neben dem Wunsch nach einem konkreten Fahrplan bezüglich Pflichten und Aufgaben für Anwärt*innen und Mentor*innen wurden in den Interviews immer wieder Verbesserungsvorschläge für die Aufbereitung und Kommunikation notwendiger Informationen genannt. Einer Mentorin (Sekundarstufe) zufolge sei eine qualitative und quantitative Optimierung von Informationen zur Umsetzung der Induktionsphase unabdingbar. Eine unmissverständliche Kommunikation von Vorgaben, Inhalten, aber auch von allgemeinen Zielen der Induktion sei eine Voraussetzung für eine gelingende Implementierung dieses neuen Modells (vgl. IP12M). Diese Ansicht teilt auch ein Anwärter, der angibt, bisher nicht wirklich über die Induktionsphase informiert worden zu sein (vgl. IP21A). Nicht nur ihm, sondern allen involvierten Akteur*innen (Schulleitung; Mentor; Kollegium) fehle es an entsprechenden Informationen (vgl. IP21A).

In vielen Interviews wird unzureichende Information als generelles Manko der Induktionsphase angeführt, das es zu beheben gilt (vgl. IP8M, IP17M, IP19M).

Wichtiges Informationsmaterial sollte dabei leicht zugänglich sein (vgl. IP3A, IP4M, MN1). Der Wunsch nach einem verbesserten Informationsfluss verbindet sich mit einem übergreifenden Bedürfnis nach Transparenz (vgl. IP18M). Konkret schlägt eine Mentorin, die früher viele Unterrichtspraktika betreute, vor, das Informationsproblem mit einer Veranstaltung zu lösen, in deren Rahmen Anwärter*innen und Mentor*innen die allgemeinen Vorgaben und Rahmenbedingungen der Induktionsphase kennenlernen können (vgl. IP18M). Darüber hinaus wünschen sich andere Mentor*innen eine konkrete Ansprechperson für die Induktionsphase in den Bildungsdirektionen (vgl. IP1M, IP18M). Abschließend lässt sich noch auf einen Verbesserungsvorschlag einer Anwärterin der Primarstufe verweisen, die insbesondere die Unterschiedlichkeit von Informationen hervorhebt und betont, dass die zur Verfügung gestellten Informationen über die Bundesländer hinweg vereinheitlicht werden müssten (vgl. IP1A).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in den Interviews einer zufriedenstellenden, also transparenten und zugänglichen Kommunikation detaillierter und einheitlicher Informationen an die involvierten Anwärter*innen und an die Mentor*innen eine hohe Bedeutung für eine bessere Umsetzung der Induktionsphase zugesprochen wird.

3.2.2.5 Modifikation des Bewertungsverfahrens

In der Induktionsphase befinden sich die Anwärter*innen in einer Leistungs- und Bewertungssituation. Eine weitere Subkategorie umfasst dementsprechend zahlreiche Veränderungsvorschläge, die sich auf das Bewertungsverfahren der Induktion beziehen. Diese Verbesserungsvorschläge werden vor allem von Anwärter*innen unterbreitet, aber auch Mentor*innen thematisieren diesbezüglichen Handlungsbedarf.

Ein wichtiges Anliegen der Anwärter*innen ist darauf gerichtet, die Aufgaben der Begleitung und Unterstützung abzukoppeln von der Bewertungs- und Beurteilungsfunktion (vgl. IP1A, IP11A). Dass Mentor*innen in der Induktionsphase ihre Mentees begutachten und bewerten müssten, belaste den gegenseitigen Austausch unnötig, so eine Anwärterin für die Primarstufe (vgl. IP1A). Eine weitere Lehrerin sowie eine Mentorin, die ebenfalls auf der Primarstufe unterrichten, stimmen mit dieser Einschätzung überein und halten eine vom Leistungsdruck befreite Induktion für die bessere Option (vgl. IP3A, IP8M). Etwas anders setzen die Vorschläge einer Anwärter*in und zweier Mentor*innen aus der Sekundarstufe an (vgl. IP12A, IP13M, IP15M). Diese halten eine gänzliche Abschaffung von Beurteilungsstrukturen nicht für notwendig, plädieren aber für eine kontinuierliche Bewertung und Beurteilung der Unterrichtstätigkeit in der Induktionsphase. So spricht ein Mentor von einer deskriptiven Prozessbeschreibung, die er einer finalen Beurteilung vorziehen würde (vgl. IP13M). Eine Mentorin wünscht sich hingegen einen flexibleren

Umgang mit der Bewertung und kritisiert vor allem das obligatorische Begutachten am Ende der Betreuungszeit (vgl. IP15M). Eine kontinuierlichere Einschätzung der Lehrtätigkeit angehender Lehrpersonen gewährleiste nicht nur eine gerechtere Beurteilung, sondern entlaste auch Mentor*innen in ihrer teilweise zu hohen Verantwortung (vgl. IP12A, IP13M, IP15M). Des Weiteren wird eine transparentere Kommunikation von Beurteilungskriterien (IP18A, IP18A, IP15M) als nötig erachtet. Außerdem sollte es verpflichtend sein, mehrere Gutachten von unabhängigen Prüfer*innen in die Beurteilung einfließen zu lassen (vgl. IP13A, IP19A, IP13M). Die letztgenannte Maßnahme soll insbesondere verhindern, dass persönliche Befindlichkeiten die Bewertung beeinflussen. Zudem, so eine Anwärtlerin (Sekundarstufe), die an einer Mittelschule unterrichtet, sollten fachfremde Beurteiler*innen aus dem Bewertungsverfahren ausgeschlossen werden, was gegebenenfalls auch für die Schulleitung gelten würde (vgl. IP13A).

Aus den verschiedenen Verbesserungsvorschlägen kristallisiert sich als Gemeinsamkeit heraus, dass viele Mentor*innen und Anwärter*innen die Bewertungsverfahren der Induktionsphase als eine zusätzliche Belastung empfinden. Anwärter*innen fühlen sich nach ihrem langjährigen Bildungsweg erneut einem spezifischen Leistungsdruck ausgesetzt. Dies führe zu einem Abhängigkeitsverhältnis gegenüber ihren Mentor*innen. Auf der anderen Seite berichten die Mentor*innen von der großen Verantwortung, über den zukünftigen Werdegang ihrer Mentees entscheiden zu müssen, die sie wiederum als Belastung empfinden.

3.2.2.6 Frühzeitige Organisation und Vernetzung

Weitere Verbesserungsmöglichkeiten lassen sich als Vorschläge für eine frühzeitige Organisation und Vernetzung einordnen. Sowohl Anwärter*innen als auch Mentor*innen äußern den Wunsch, zeitlich früher informiert und vernetzt zu werden. Die Vorschläge hier gehen über die unter 3.2.2.4 angesprochenen Anregungen zu einer besseren Information hinaus, denn sie zielen vor allem darauf ab, möglichst früh über Betreuungsverhältnisse Bescheid zu wissen, um diese rechtzeitig aufbauen zu können.

Am wichtigsten scheint dabei, ähnlich wie zuvor im Kontext der Informationsaufbereitung, auch hier der Vorschlag, frühzeitige Informationen, durch Informationsveranstaltungen zur Verfügung zu stellen (vgl. IP6A, IP12A, IP22A, IP19A, IP14M, IP18M, IP23M). So betont beispielsweise eine Anwärtlerin auf der Primarstufe die Notwendigkeit einer frühzeitigen Vernetzung zwischen Mentor*in und Mentee. Sie persönlich habe ihre Mentorin erst einen Monat nach Schulbeginn zugeteilt bekommen, was den Einstieg in die Induktionsphase erheblich erschwerte (vgl. IP11A). Ziel einer frühen Vernetzung ist aber auch die Etablierung von nachhaltigen Betreuungsverhältnissen zwischen Mentor*innen und zwischen Anwärter*innen (vgl. IP3M, IP7M). Eine Mentorin beispielsweise profitierte im Zuge

ihrer Mentor*innenausbildung sehr vom Austausch mit Kolleg*innen. Sie plädiert für mehr Vernetzungsmöglichkeiten, zum Beispiel durch Informationsveranstaltungen, vor dem Beginn der Induktionsphase (vgl. IP3M). Auf solche Informationsveranstaltungen macht eine weitere Mentorin aufmerksam, der zufolge solche Treffen grundlegende Fragen noch vor Beginn des Mentorats klären könnten. Sie erkennt hierin eine gute Möglichkeit, Missverständnissen vorzubeugen und neue Netzwerke zu etablieren (vgl. IP14M).

Die Induktionsphase könnte dementsprechend verbessert werden, wenn sie noch vor Schulbeginn mit offiziellen Veranstaltungen beginnen würde, im Rahmen derer sich Anwärter*innen und Mentor*innen frühzeitig kennenlernen und vernetzen können.

3.2.2.7 Entlastung durch sukzessiven Einstieg

Weitere Vorschläge der Interviewten zielen darauf ab, den Berufseinstieg durch ein sukzessives Vorgehen zu entlasten. Anwärter*innen fühlen sich zu Beginn ihrer Lehrtätigkeit oftmals stark herausgefordert bis überfordert und berichten in den Interviews mehrfach von einem „Sprung ins kalte Wasser“. Auch die Mentor*innen teilen diese Einschätzung.

In erster Linie würden Anwärter*innen und Mentor*innen dieser anfänglichen Überforderung in der Induktionsphase mit einer Reduktion von Mehrfachbelastungen entgegenwirken wollen. Dazu finden sich Vorschläge, wie zum Beispiel ein Studierverbot neben der Induktion (vgl. IP9A, IP4M), die Abschaffung der zwei pädagogischen Dienststunden (vgl. IP17A) oder die Reduktion der Lehrtätigkeit im ersten Dienstjahr (vgl. IP5A, IP26M). Eine Mentorin (Primarstufe) schlägt bezüglich des ersten Aspektes vor, die Induktionsphase und das Studium zeitversetzt anzulegen (vgl. IP3M).

Neben der generellen Idee, die Anwärter*innen durch eine Reduktion von Anforderungen und Verpflichtungen zu entlasten, scheint aber auch die Unterstützung besonders wichtig zu sein. Um anfänglicher Angst und Überforderung entgegenzuwirken, müssten – und hier verweisen Mentor*innen mehrfach auf das Vorgängerkonzept des Unterrichtspraktikums (vgl. IP5A, IP22M) – Anwärter*innen konsequent und kontinuierlich in ihrer Unterrichtszeit begleitet werden. Ein Anwärter (Sekundarstufe) fühlte sich zu Beginn „heillos überfordert, ängstlich, verwirrt und hilflos“ (IP5A) und würde die Induktionsphase dementsprechend durch einen besser dosierten Einstieg optimieren. Auch er verweist auf das frühere Unterrichtspraktikum und wünscht sich am Beginn erst einmal eine gemeinsame Unterrichtszeit mit seiner Mentorin, um dann schrittweise mehr Verantwortung übernehmen zu können (vgl. IP5A). Eine Mentorin mit zusätzlicher Coaching-Ausbildung merkt hierzu an, dass ihre Aufgabe in erster Linie darin bestehe, ihre Mentee zu unterstützen und zu begleiten. Als Quereinsteigerin sei ihre Mentee teilweise sehr

verunsichert und fühle sich oftmals auf sich allein gestellt. Neben vermehrten Hospitationsstunden könne dieser Problematik zum Beispiel auch mit Teamteaching entgegengewirkt werden (vgl. IP23M).

Der Übergang vom Studium in den Beruf wird von vielen Anwärter*innen als sehr abrupt und überfordernd erlebt. Damit die Induktionsphase ihrem Anspruch, junge Lehrpersonen in ihrem Berufseinstieg adäquat zu begleiten, gerecht werden kann, bräuchte es den Interviewpartner*innen zufolge einen langsameren Einstieg, bei dem Anwärter*innen einerseits von Mehrfachbelastungen befreit sind und andererseits schrittweise mehr Verantwortung und Aufgaben im Unterricht übernehmen.

3.2.2.8 Schulleitung und Direktion

Auch die Rolle, die Direktor*innen in der Induktionsphase übernehmen können, wurde von einigen Anwärter*innen und Mentor*innen als verbesserungswürdig bezeichnet. Dabei werden allerdings widersprüchliche Perspektiven deutlich. Einige Anwärter*innen und Mentor*innen würden die Schulleitung aktiver in die Induktionsphase einbinden wollen (vgl. IP16A, MB3), während der Austausch mit der Direktorin für eine andere Mentorin die Umsetzung eher erschwert und sie somit die Involvierung der Schulleitung in der Induktionsphase auf ein Minimum reduzieren würde (vgl. IP15M). Kritisch äußern sich Interviewpartner*innen zur möglichen Doppelrolle Schulleitung-Mentor*in. Eine Mentorin ist beispielsweise in mehreren Funktionen an unterschiedlichen Schulstandorten tätig und würde die Rahmenbedingungen so ändern, dass eine solche Doppelrolle in der Induktionsphase nicht mehr möglich wird (vgl. IP3M). Die Mehrfachrolle würde für Komplikationen in der Beziehungsgestaltung zu den Mentees sorgen. Anders wiederum wird die Situation von einer Anwärterin eingeschätzt, die an einer kleinen Primarschule unterrichtet und in einem regelmäßigen und fruchtbaren Austausch mit ihrer Direktorin steht (vgl. IP22A).

Die Frage nach der Rolle und Eingebundenheit der Schulleitung scheint – je nach Fall – unterschiedlich beantwortet zu werden, sodass sich diesbezüglich kein übereinstimmender Verbesserungsvorschlag herausarbeiten lässt. Es zeigt sich allerdings, dass es auch hier Klärungsbedarf gibt.

3.2.2.9 Berücksichtigung von Beziehungsebene und Persönlichkeit im Mentoring

Eine letzte, eher selten thematisierte Subkategorie betrifft Überlegungen, zwischenmenschliche Aspekte, die Beziehungsebene und die Persönlichkeit der Lehrkräfte im Rahmen der Induktion stärker zu berücksichtigen.

Vor dem Hintergrund des hohen Stellenwerts der Mentor*in-Mentee-Beziehung in der Umsetzung der Induktionsphase wird vereinzelt der Wunsch geäußert, subjektive Gesichtspunkte in den Zuteilungsprozess einfließen zu lassen. Dabei sollen Mentor*innen (vgl. IP4M), aber auch Anwärter*innen (vgl. IP3A) individuelle Präferenzen äußern können. Beispielhaft kann an dieser Stelle auf eine Anwärterin verwiesen werden, die ein sehr gutes Verhältnis zu einer anderen Mentorin hat und diese dementsprechend ihrer aktuellen Mentorin vorziehen würde (vgl. IP3A). Im Allgemeinen stufen viele Anwärter*innen eine gute Beziehung als notwendige Basis für ein funktionierendes Mentoring ein und schlagen vor, dass dieser Aspekt in den Rahmenbedingungen der Induktion berücksichtigt werden sollte (vgl. IP14A, IP15A). Einer Mentorin (Sekundarstufe) zufolge müssten bei der Rekrutierung und Zuteilung Aspekte wie Persönlichkeit, Engagement und Passung ebenso Berücksichtigung finden (vgl. IP14A).

Zusammenfassend wünschen sich einige Anwärter*innen und Mentor*innen, dass individuelle Präferenzen zukünftig bei der Zuteilung Berücksichtigung finden sowie die Möglichkeit geboten wird, im Notfall Mentor*in bzw. Mentee zu wechseln.

3.2.3 Ressourcen außerhalb des Mentorats

Die dritte Hauptkategorie der Interviewauswertung umfasst Ressourcen und Ermöglichungsbedingungen für den Berufseinstieg von Junglehrer*innen, die außerhalb des eigentlichen Mentoring und sogar außerhalb der Strukturen der Induktionsphase liegen. Entsprechende Überlegungen und Vorschläge erweitern das bisherige Spektrum an Problembeschreibungen und Verbesserungsideen. Die in den Interviews angesprochenen Ressourcen fungieren nicht selten als Ausgleich für strukturelle, konzeptuelle und organisatorische Mängel der Induktionsphase und ermöglichen somit eine Kompensationsleistung, die es im Zuge der vorliegenden Evaluation zu berücksichtigen gilt. Insgesamt wurden für diese dritte Hauptkategorie 136 sinntragende Paraphrasen identifiziert, die folgenden Subkategorien, wiederum absteigend nach ihrer Bedeutung und Häufigkeit, zugeordnet werden konnten:

- (1) Unterstützung vom (Fach-)Kollegium
- (2) Praktika während des Studiums
- (3) Integration und Eingebundenheit in die Schulgemeinschaft
- (4) Andere Junglehrer*innen und Mentees
- (5) Ansprechperson außerhalb der Schule für Mentor*innen
- (6) Erleben von Kompetenz und Selbstwirksamkeit
- (7) Geographische Nähe zur Schule
- (8) Zugänglichkeit von Lehr- und Lernmaterialien

Im Folgenden werden diese Subkategorien wieder erläutert und exemplarisch entlang ausgewählter Passagen aus den Interviews veranschaulicht.

3.2.3.1 Unterstützung vom (Fach-)Kollegium

Die am häufigsten kodierte und wohl wichtigste Subkategorie umfasst die Unterstützung vom Kollegium. Ein unterstützendes und hilfsbereites Kollegium stellt für alle befragten Akteur*innen der Induktionsphase eine erhebliche Ressource für den Berufseinstieg von Junglehrer*innen dar.

Dabei zeigt sich in den Interviews, dass insbesondere kollegiale Hilfestellungen als wertvoll empfunden werden, die sich zentral auf den Unterricht beziehen. Lehrpersonen aus der Primarstufe verweisen im Allgemeinen auf unterstützende Arbeitskolleg*innen (vgl. IP1A, IP11A, IP21A, IP22A, IP6M), wobei im Sekundarstufenbereich dem Fachkollegium eine besonders unterstützende Funktion zugeschrieben wird (vgl. IP2A, IP7A, IP2M, IP17A, IP10M, IP13M, IP21M). So berichtet ein Anwärter mit fachfremder Mentorin über eine Fachkollegin, die ihn beim Schulbeginn erheblich bei der Unterrichtskonzeption unterstützt habe (vgl. IP7A). Ohne ihre Hilfe wäre er gänzlich auf sich allein gestellt. Auch Mentor*innen verweisen immer wieder auf die herausragende Bedeutung des Fachkollegiums für den Einstieg in den Lehrberuf. In den Augen einer fachfremden Mentorin hat eine Kollegin ihre Mentee durch eine Einführung in fachspezifische Besonderheiten unterstützt, wie es ihr nicht möglich gewesen wäre (vgl. IP17A). Neben dem Fachkollegium werden – und das betrifft Junglehrer*innen aller Lehrstufen – zudem Kolleg*innen im Teamteaching als bedeutsame Ressourcen identifiziert. Einer Primarstufenlehrerin zufolge ist die Austauschmöglichkeit mit ihrer „Klassenkollegin“ eine wesentliche Stütze in ihrem Berufseinstieg (vgl. IP3A). Für einen Anwärter, der aktuell in einer Neuen Mittelschule unterrichtet, kompensiere die Präsenz einer zusätzlichen Lehrperson im Unterricht die nicht stattfindenden Hospitationsstunden seiner Mentorin (vgl. IP5A). Auch eine Mentorin verweist explizit auf die herausragende Bedeutung des Teamteachings mit erfahrenen Lehrkräften für die positive Entwicklung ihrer Mentee (vgl. IP23M). Dementsprechend erfüllen Fachkollegium, Klassenvorstände, Parallelklassenlehrer*innen sowie Teamteaching-Kolleg*innen für Anwärter*innen und Mentor*innen eine nicht zu vernachlässigende Funktion für den gelungenen Einstieg in den Lehrberuf. Die Bedeutung des unterstützenden Kollegiums wird insbesondere im Kontext von Unterricht ersichtlich, nämlich dann, wenn Mentor*innen aufgrund von Zeitmangel oder Fach- bzw. Schulfremdheit nicht ausreichend ihre Mentees in ihrem Unterrichtsalltag unterstützen können.

3.2.3.2 Praktika während des Studiums

Eine zweite Subkategorie umfasst die Praxiserfahrung im Rahmen des Studiums. Aus der Sicht von Anwärter*innen und (vor allem) Mentor*innen erweist sich die pädagogische Praxiserfahrung als besonders wertvolle Ressource, auf die Junglehrer*innen in ihrem Berufseinstieg zurückgreifen können.

Beispielhaft ist auf eine Primarstufenlehrerin zu verweisen, die sich aufgrund ihrer zahlreichen Praktika während ihrer Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule mit dem Lehreinstieg deutlich weniger überfordert fühlt (vgl. IP1A). Zu einer ähnlichen Einschätzung kommt eine Diplom-Absolventin, die bei der Planung ihres Unterrichts auf wertvolle Praxiserfahrungen aus ihrem Studium zurückgreifen kann (vgl. IP17A). Neben den Anwärter*innen sind es aber vor allem Mentor*innen, die die Praxiserfahrung ihrer Mentees als Grundstein für deren positive Entwicklung betrachten (zum Beispiel IP2M, IP13M, IP14M, IP15M, IP17M, IP18M, IP26M). Eine Mentorin verweist an dieser Stelle mehrmals auf die Notwendigkeit längerer und vielschichtiger Praktika während des Studiums (vgl. IP22M).

Abschließend kann festgehalten werden, dass angehende Lehrpersonen im Zuge von Praktika grundlegende Kompetenzen erwerben, auf die sie während der Zeit des Berufseinstiegs zurückgreifen können.

3.2.3.3 Integration und Eingebundenheit in die Schulgemeinschaft

Neben einer gezielten Unterstützung beim Unterrichten wirkt sich das schulische Umfeld zudem auf emotionaler und sozialer Ebene ressourcenstärkend auf den Berufseinstieg von Junglehrer*innen aus. Viele Anwärter*innen erleben durch die Eingebundenheit in die Schulgemeinschaft ein für die sukzessive Identifikation mit ihrer neuen Rolle als Lehrperson notwendiges Geborgenheitsgefühl. Ein Anwärter für die Sekundarstufe berichtet von einem sehr familiären schulischen Umfeld und erzählt, dass ihm dieses, trotz der belastenden Situation, Sicherheit und Geborgenheit spendet (vgl. IP10A). Regelmäßiger Austausch (vgl. IP16A) sowie allgemeine Wertschätzung von anderen Kolleg*innen (vgl. IP1A, IP7M, IP13M, IP25M) werden von Junglehrer*innen als besonders stärkend empfunden. Auch Mentor*innen schreiben der Eingebundenheit in das soziale Arbeitsumfeld eine zentrale Funktion für die positive Entwicklung ihrer Mentees zu und verweisen exemplarisch auf das Gestalten von Ausflügen oder anderen schulischen Aktivitäten (vgl. IP4A, IP3M, IP18M). Das Zugehörigkeitsgefühl zur Schulgemeinschaft stellt somit eine weitere wichtige Ressource dar.

3.2.3.4 Andere Junglehrer*innen und Mentees

Neben Arbeitskolleg*innen gelten insbesondere auch andere Junglehrer*innen als bedeutsame Ressource für den Berufseinstieg angehender Lehrpersonen. Für viele Anwarter*innen ist die Austauschmöglichkeit mit Gleichgesinnten unverzichtbar für ihr Wohlbefinden und ihre Entwicklung als Lehrperson. So berichtet ein Diplom-Absolvent, dass er sich seine Probleme und Sorgen im Austausch mit anderen Anwarter*innen „von der Seele reden kann“ (IP7A). Als Junglehrer beschäftigen ihn insbesondere Disziplinprobleme im Unterricht, wobei er sich von seiner Mentorin oftmals missverstanden fühlt. Für ihn nimmt die Hilfestellung anderer Anwarter*innen einen unverzichtbaren Stellenwert in seinem Lehreinstieg ein. Andere Anwarter*innen (vgl. IP9A, IP13A, IP20A) und Mentor*innen (vgl. IP21M, IP11M, IP18M) beschreiben ganz ähnliche Situationen, wobei der Austausch mit anderen Mentees sowohl auf privater Ebene (vgl. IP14A, IP15A, IP19A, IP17M) oder aber auch auf professioneller Ebene angesiedelt ist. Einige Mentor*innen und Anwarter*innen verweisen hinsichtlich des professionellen Austausches auf Lehrgemeinschaften mit anderen Mentees und auf Intervisionsgruppen (vgl. IP16M, IP21M).

3.2.3.5 Ansprechperson außerhalb der Schule für Mentor*innen

Bei dieser Subkategorie handelt es sich um eine zusätzliche Ressource, die für die Arbeit der Mentor*innen nützlich werden kann. So berichtet zum Beispiel eine Mentorin, die im Herbst die Ausbildung für das Induktionsmentorat begonnen hat, dass neben den Vernetzungsmöglichkeiten für Anwarter*innen, auch Mentor*innen von der Austauschmöglichkeit mit außerschulischen Ansprechpersonen profitieren (vgl. IP18M). Viele Mentor*innen benennen zudem die schulübergreifende Vernetzung zwischen Mentor*innen als besonders hilfreichen Aspekt (vgl. IP3M, IP4M, IP14M, IP15M, IP17M, IP18M, IP23M). Des Weiteren scheint eine konkrete Ansprechperson in der Bildungsdirektion, an die sich Mentor*innen wenden können, ebenso hilfreich zu sein (vgl. IP1M). Ansprechpersonen außerhalb der eigenen Schule ermöglichen es Mentor*innen, sich zusätzlich Feedback und Orientierung geben zu lassen und übernehmen somit eine zusätzliche Sicherheitsfunktion.

3.2.3.6 Erleben von Kompetenz- und Selbstwirksamkeit

Als eine durchaus wichtige Ressource können spezifische Erfahrungen angehender Lehrpersonen verstanden werden, in denen sie sich in ihrer Rolle als Lehrkraft kompetent und selbstwirksam erleben. In der ersten Phase des Lehreinstiegs finden sich junge Lehrpersonen nicht selten mit schwierigen und herausfordernden Situationen konfrontiert. Gelingt es den Anwarter*innen, diese Herausforderungen

zu meistern und Problemlagen zu überwinden, bestärkt sie dies erheblich, sich mit ihrer neuen Rolle als Lehrperson zu identifizieren. Dabei sind es auf der einen Seite oftmals allgemeine Erlebnisse, aus denen Anwärter*innen Kraft schöpfen. Hierzu zählen zum Beispiel positive Erfahrungen im Umgang mit den Schüler*innen (vgl. IP13A, IP14M), mit den Eltern (vgl. IP22A) oder aber mit anderen Kolleg*innen (vgl. IP15A). Auf der anderen Seite werden in den Interviews aber auch konkrete Schlüsselerlebnisse genannt. So berichtet eine Mentorin über eine außergewöhnliche und extrem schwierige Situation im Unterricht, bei der ihre Mentee auf sich allein gestellt war und die Herausforderung erfolgreich bewältigen konnte (vgl. IP3M). Zudem scheinen Lob und positives Feedback das Kompetenzerleben junger Lehrpersonen zu verbessern (vgl. IP15A).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Erleben von Kompetenz und Selbstwirksamkeit entscheidend für das eigene Selbstbild junger Lehrpersonen ist und nicht nur mit mehr Freude und Spaß am Unterricht einhergeht (vgl. IP15A), sondern in kritischen Phasen den Abbruch der Induktionsphase verhindert (vgl. IP13A, IP14A). Voraussetzung dafür sind aber „dosierte“ Herausforderungen, die beim Einstieg in das Unterrichten bewältigt werden können.

3.2.3.7 Geographische Nähe zur Schule

Eine weitere Subkategorie bezieht sich auf eine banale, aber durchaus häufig kodierte Ressource: der geographischen Nähe zum Schulstandort. Vor dem Hintergrund, dass der Lehreinstieg oftmals mit Überforderung und Mehrfachbelastung einhergeht, tragen kurze Arbeitswege zur Resilienz angehender Lehrpersonen bei. Für eine angehende Primarstufenlehrerin war die Nähe zum Wohnort nicht nur ein zentrales Kriterium für die Auswahl des Schulstandortes, sondern zudem ein Garant für die Aufrechterhaltung einer gesunden „Work-Life-Balance“ (IP3A). Ähnliche Beobachtungen machen auch Mentor*innen (vgl. IP6M, IP7M, IP20M) und identifizieren kurze Wegzeiten als zentrale Ressource sowohl für die eigene Leistung als auch für den Lehreinstieg ihrer Mentees.

3.2.3.8 Zugänglichkeit von Lehr- und Lernmaterialien

Abschließend lässt sich noch auf eine weitere Subkategorie verweisen, die sich auf die Zugänglichkeit von Lehr- und Lernmaterialien bezieht. Hierbei handelt es sich entweder um eine Sammlung an Dokumenten und Materialien, die dem gesamten Kollegium zur Verfügung stehen (vgl. IP13A, IP9M, IP20M, IP26M), oder aber um schulübergreifende, öffentlich zugängliche Plattformen (vgl. IP6M). Für Anwärter*innen geben solche Sammlungen Orientierung oder fungieren als wertvolle Inspirationsquelle. Beispielhaft wurde in einem Interview von einem Ordner im Leh-

rerzimmer berichtet, der hilfreiche Dokumente, Arbeitsblätter und Prüfungsbögen beinhaltet (vgl. IP2A). In einem anderen Interview berichtete eine Mentorin von einer schulübergreifenden, digitalen Datenbank, auf der sämtliche Primarstufenlehrer*innen Unterlagen zur freien Entnahme hinterlegen (vgl. IP6M).

3.3 Diskussion der Interviewstudie und ihrer Ergebnisse

Mit Hilfe der Interviewstudie sollten systematisch Hinweise auf Hindernisse, Schwierigkeiten oder Probleme bei der erstmaligen Umsetzung der Induktionsphase an den Schulen in Österreich gewonnen werden. Als empirische Grundlagen dienen Wahrnehmungen und Erfahrungen von zwei Personengruppen, die eine wesentliche Rolle in der Induktionsphase spielen.

Von der Induktionsphase „betroffen“ sind zunächst die Anwärter*innen, die mit einer ersten Anstellung in den Beruf als Lehrer*in eintreten. Sie sind auf die Induktion angewiesen und in gewisser Weise von den vorgefundenen Bedingungen abhängig. Man kann sie aber auch als Nutzer*innen einer staatlichen Dienstleistung betrachten, oder – aufgrund ihrer Bildungsbiographie – als Expert*innen für Bedingungen von Lernen und Kompetenzentwicklung in einem institutionellen Rahmen, die ihre eigene Lage aus dieser Perspektive heraus reflektieren können. Auf etwas andere Weise sind die Mentor*innen von der Induktionsphase „betroffen“. Auch sie unterliegen institutionellen Regelungen, die ihre Rolle und ihre Aufgaben definieren, und sind von Rahmenbedingungen abhängig. Aber sie haben eine eher gestalterische Rolle, was die Umsetzung der Induktionsphase speziell für die ihnen anvertrauten Anwärter*innen betrifft. Insofern übernehmen sie Verantwortung; sie müssen sich auf „ihre Mentees“ unter den gegebenen Bedingungen einlassen. Doch sind die Anwärter*innen ganz besonders auf ihre Mentor*innen angewiesen; sie sind für die Anwärter*innen nicht nur die zentrale Bezugsperson, sondern wohl auch der entscheidende Bezugspunkt der Induktionsphase. Vor diesem Hintergrund repräsentieren Anwärter*innen und Mentor*innen zwei Gruppen, die, wie keine andere Gruppe, unmittelbar und „aus erster Hand“ über die Anforderungen und Probleme bei der Umsetzung der Induktionsphase berichten können.

3.3.1 Methodische Aspekte

Die Interviewstudie gibt den Anwärter*innen und Mentor*innen „eine Stimme“. Eingebettet in einen systematischen Forschungszusammenhang erhalten sie Gelegenheit, ihre Sicht zu bestimmten Themenschwerpunkten darzulegen. Die Fragestellungen und die Leitfäden der Interviews fokussieren die Erfahrungsberichte und Einschätzungen; sie geben so die Möglichkeit, bestimmte Aspekte abzubilden und über einzelne Fälle hinweg zu betrachten. Die Interviews nutzen außerdem die

Expertise der Mentor*innen und der Anwärter*innen, um Bedingungen und Prozesse der momentanen Induktionsphase zu identifizieren, die aus ihrer Sicht problematisch erscheinen und vielleicht behoben werden könnten.

Die Stärke von leitfadengestützten Interviews besteht darin, Besonderheiten berücksichtigen zu können, auf Details adaptiv einzugehen und vor allem Sichtweisen, persönliche Erfahrungen oder subjektive Theorien aufzugreifen. Sie bieten überdies Freiheitsgrade, um Aspekte zu vertiefen, Begründungen einzuholen sowie Hinweise auf Probleme durch Nachfragen zu präzisieren. Diese Stärken wurden in dem vorliegenden Evaluationsprojekt genutzt. Gleichzeitig war es ein Ziel des gewählten Evaluationsdesigns, mit der Online-Befragung potentiellen Schwächen von leitfadengestützten Interviews entgegenwirken zu können. Hinter beiden Befragungssträngen stehen theoriegestützte Fragestellungen, die aufeinander abgestimmt und den jeweiligen Methoden gemäß umgesetzt wurden.

Während mittels einer Onlinestudie mit klaren Fragen und präzise gefassten Antwortmöglichkeiten eine wenig zeitaufwendige und relativ gut objektivierbare Erhebung an einer großen Stichprobe durchgeführt werden kann, lassen die Zeiterfordernisse einer Interviewstudie kein großes Sample zu. Die Flexibilität von Interviews wiederum, die je nach Konstellation fallbezogene Vertiefungen und detaillierte Nachfragen erlaubt, bedeutet einen erheblichen Auswertungsaufwand, der auch dann zu wichtigen Erkenntnissen führen kann, wenn Fälle sehr spezifisch und wenig vergleichbar sind. Aber diese Erkenntnisse können nicht ohne weiteres auf andere Fälle übertragen werden.-

In der Evaluationsstudie wurde versucht, eine Stichprobe zu interviewen, die groß genug ist, um ein Spektrum von möglichen Konstellationen innerhalb der Induktionsphase zu erfassen. In diesem Fall ging es nicht nur um die Perspektiven von Anwärter*innen und Mentor*innen, sondern auch um die Abbildung von zwei Schulstufen sowie eine Berücksichtigung möglicher Besonderheiten, die mit regionalen Einbettungen (Stadt-Land, Bundesländer) verbunden sein könnten. Während diese Aspekte bei der Onlinestudie relativ gut abgebildet werden können, engen sich die Spielräume mit einer angestrebten Zielgröße von 50 bis 60 Interviews ein. Dennoch ist es in der Interviewstudie gelungen, der wünschenswerten Vielfalt einigermaßen Rechnung zu tragen. Allerdings ist es, auch bedingt durch Maßnahmen im Kontext der sich ausbreitenden Corona-Epidemie, nicht ganz möglich gewesen, die angestrebte Zielgröße von 60 Interviews zu erreichen (es blieben 51 Interviews). Von diesen Interviews mussten aus den erwähnten Gründen letztlich 33 online erfolgen. Zumindest aufgrund der Eindrücke der Interviewer*innen beeinträchtigte dieser Wechsel im Interview-Modus nicht die Qualität der Gespräche. Das kann auch darauf zurückgeführt werden, dass der Leitfaden für die Interviews durch das Ausrichten auf die Chronologie der Induktionsphase eine sehr gute Orientierung gab. Zusätzlich dürften die Ausdifferenzierungen von Fragerichtungen und potentiell wichtigen Aspekten im Leitfaden den Interviewenden ein Grundgerüst gegeben haben, welches eine gute Führung der Befragten durch das Gespräch erlaubte.

Der Leitfaden rückte auch die für eine formative Evaluation entscheidenden Fragen nach Problemen und Verbesserungsmöglichkeit in den Blickpunkt. Dieser Fragenkomplex war wiederum für viele der Befragten ein motivierender Höhepunkt, auch weil sie hier die Gelegenheit hatten, ihre Expertise jemanden konstruktiv zu Gehör zu bringen (auch mit Blick auf die Zuwendungsgeber, die einen Bericht erhalten sollten).

Mit einer konsequenten Ausrichtung des Fragebogens auf die spezifischen Fragestellungen der Evaluationsstudie konnte ein Leitfaden ausgearbeitet werden, der in seiner Strukturierung für die weiteren Auswertungsschritte sehr hilfreich war. Im Vordergrund der Interviews standen zum einen Berichte über wahrgenommene Bedingungen, spezifische Prozesse und persönliche Erfahrungen sowie zum anderen explizite Fragen nach Herausforderungen, Schwierigkeiten, Problemen und Verbesserungsmöglichkeiten. Mit entsprechend konkreten Bezugspunkten konnten die Aussagen der Befragten in einem ersten Auswertungsschritt gut und zuverlässig verdichtet werden. Zugleich waren mit den fokussierten Fragestellungen und elaborierten Leitfäden wesentliche Kategorien für die weitere inhaltsanalytische Auswertung bereits vorbereitet. Sie wurden durch induktiv aus dem Aussagenmaterial generierten Kategorien ergänzt und ausdifferenziert.

Der Ergebnisbericht wurde nach den Hauptkategorien gegliedert. In den einzelnen Abschnitten sollte nachvollziehbar sein, dass die den Kategorien zugeordneten Aussagen bzw. deren Verdichtungen die Sichtweisen der Befragten widerspiegeln. Sie wurden thematisch gruppiert und entsprechend ihrer Relevanz geordnet.

Die Explorationsbereitschaft und Motivation der Expert*innen im Interview, die sich im reichhaltigen Material widerspiegelt, ist dementsprechend auf die hohe Qualität des Erhebungsinstruments zurückzuführen. Das inhaltsanalytische Vorgehen ermöglichte in weiterer Folge durch die kategorienbasierte Vorgehensweise eine gezielte Strukturierung und systematische Analyse des umfangreichen Datenmaterials. Im Besonderen das regelgeleitete Zusammenspiel deduktiv bestimmter Hauptkategorien und induktiv gewonnener Subkategorien erlaubte, trotz des umfangreichen Datenkorpus, eine komplexe und differenzierte Ergebnisdarstellung.

3.3.2 Probleme der Induktionsphase und mögliche Verbesserungen aus der Sicht der Befragten

Die Darstellung der Ergebnisse der Interviewstudie folgte einer Einstufung nach der von den Befragten betonten Relevanz unter Berücksichtigung der Häufigkeit von Nennungen. Eine alternative Anordnung hätte sich aber auch an den Möglichkeiten orientieren können, die Probleme kurzfristig oder langfristig, mit mehr oder weniger großem Aufwand, oder bezüglich der jeweiligen Handlungsebene (Zuständigkeit) in Angriff zu nehmen.

In der hier gewählten Darstellung sind *zeitliche Ressourcen* ein, vielleicht sogar *das* vorherrschende Thema. Zeitprobleme prägen, wie das Anwärter*innen und Mentor*innen gleichermaßen betonen, den Berufseinstieg in der Induktionsphase. Es wird dabei häufig auf Mehrfachbelastungen hingewiesen. Neben der Hauptaufgabe des Unterrichtens treten unter anderem pädagogische Dienststunden, Hospitationen, Dienstbesprechungen, obligatorische Begleitseminare sowie – möglicherweise – Lehrveranstaltungen im Studium. Diese Vielfalt an Aufgaben wird durch einen wesentlichen Faktor zur Belastung: Der Umfang des Deputats (Anstellungsvertrags) entscheidet darüber, ob die Anwärter*innen an die Grenzen ihrer Möglichkeiten gelangen. Weitere Faktoren können diese Last erhöhen oder abmindern (zum Beispiel Klassenführung, fachfremder Unterricht versus Teamteaching). Während Mentor*innen diese Belastungskonstellationen in den Interviews aus einer fürsorglichen und empathischen Beobachterrolle schildern, sind die Beschreibungen der Anwärter*innen oft geprägt von einem Gefühl, diesen Bedingungen ausgesetzt und gleichzeitig nicht gewachsen zu sein. Zeitprobleme, die in vielen Fällen aus einer hohen bis vollen Unterrichtsverpflichtung resultieren, werden von Anwärter*innen wie Mentor*innen als Hauptgrund dafür gesehen, dass Anwärter*innen an die Grenzen ihrer Belastbarkeit geraten und sich insgesamt überfordert fühlen.

Nun bedeutet ein Einstieg in einen Beruf immer, dass noch keine Routinen entwickelt wurden, nicht auf eigene Materialien zurückgegriffen werden kann, das Erkunden, Erproben und die eigene Vorbereitung zusätzliche Zeit beansprucht und dass das, für professionelles Lernen wichtige, Reflektieren oft zu kurz kommt. Insofern wird die Ressource Zeit nicht nur in Ausnahmefällen zu einer kritischen Größe und zu einem Problem. An dieser Stelle sei an die in der Einleitung zitierten „Key requirements“ der European Commission (2010) erinnert. Eines davon lautet: „reduced workload“. Eine Reduktion der Arbeitslast – nämlich des Unterrichtsdeputats – beim Einstieg in den Beruf scheint allerdings, folgt man den Berichten in den Interviews (wie den Daten der Online-Befragung), in der Induktionsphase bisher noch keineswegs selbstverständlich zu sein.

Ein zweiter Aspekt, auf den in den Interviews häufig aufmerksam gemacht wird, ist mit der Zeitknappheit bzw. mit hohen bis vollen Unterrichtsverpflichtungen eng verbunden: Es bleiben kaum *gemeinsame Zeitfenster*, an denen die Anwärter*innen und Mentor*innen sich für etwas längere Zeit zusammensetzen können, um die eigentlich angestrebte Betreuung und Zusammenarbeit adäquat umzusetzen. Beklagt werden Überschneidungen in den Stundenplänen, die solchen Besprechungen entgegenstehen sowie damit verbundene Einschränkungen für Hospitationen. Wenn Unterrichtsbesuche nur umständlich organisiert werden können, bleiben sie auf ein Minimum reduziert, was dazu führt, dass potentiell lehrreiche Besuche im Unterricht der Mentor*innen unterbleiben. Gleichzeitig empfinden Mentor*innen Skrupel, sich für Unterrichtsbesuche bei ihren Mentees in der eigenen Klasse supplieren lassen zu müssen. Nun setzen die im VBG § 39 a(3) beschriebenen Aufgaben des Mentorats letztlich gemeinsame Zeitfenster voraus: Wenn die Mentor*in-

nen, wie es dort heißt, die Vertragslehrpersonen bei der Planung und Gestaltung von Unterricht beraten und mit ihnen deren Tätigkeit in Unterricht und Erziehung analysieren und reflektieren sollen, dann braucht dies ausreichende und regelmäßige Zeitfenster. Hier gelangen auch die Mentor*innen, wie sie in den Interviews betonen, an die Grenzen ihrer zeitlichen Ressourcen, da sie ohnehin durch ihre üblichen Aufgaben bereits gut beschäftigt sind. Auch wenn organisatorische Maßnahmen etwas dazu beitragen können, mehr und größere Zeitfenster für die Zusammenarbeit zwischen Anwärter*innen und Mentor*innen zu schaffen, ergeben sich dennoch Limitationen, wenn beide Seiten eine volle Unterrichtsverpflichtung zu erfüllen haben. Eine zusätzliche Erschwernis findet sich nachvollziehbar bei all jenen Fällen, in denen die Anwärter*innen und Mentor*innen an unterschiedlichen Schulen tätig sind.

In den Interviews finden sich zahlreiche Vorschläge, wie *zeitliche Entlastungen* für eine bessere Betreuung in der Induktionsphase genutzt werden können. Gewünscht wird wesentlich mehr Zeit für regelmäßige Besprechungen zwischen Anwärter*innen und Mentor*innen. Darüber hinaus wird sogar mehrfach angeregt hier verpflichtende Vorgaben zu erlassen, im Besonderen bezüglich der Anzahl von Hospitationsstunden und verpflichtenden Unterrichtsbesprechungen. Einige Vorschläge, Anwärter*innen sukzessive in das Unterrichten in den Klassen der Mentor*innen einzuführen, sind offensichtlich durch Erfahrungen aus dem Unterrichtspraktikum geprägt. Doch könnte auch ein von Beginn an eigenverantwortlicher Unterricht in einer zunächst reduzierten und dann steigenden „Dosis“ von Stunden nicht nur den Einstieg und das Einfinden in den Beruf erleichtern, sondern auch eine intensive Anfangsbetreuung durch die Mentor*innen gewährleisten. Insofern könnten die in mehreren Interviews angestellten Überlegungen zu einem *sukzessiven Einstieg* durchaus mit dem Konzept einer Induktionsphase verträglich und in diese integrierbar sein.

Die oben erwähnte Aufgabenbeschreibung für das Mentorat (im VBG) spricht der Vorbereitung und Planung sowie der Analyse und Reflexion von Unterricht hohe Bedeutung zu. Da der Unterricht typischerweise in Fächern organisiert ist, können inhaltliche und fachdidaktische Fragen nicht ausgeblendet werden. In den Interviews bringen nun Anwärter*innen und Mentor*innen zum Ausdruck, dass eine gute und weiterführende Betreuung eigentlich voraussetzt, dass Anwärter*innen und Mentor*innen nach fachlichen Kriterien zugeordnet werden. Die Aussagen lassen sich auch so interpretieren, dass aus der Sicht von Anwärter*innen wie auch Mentor*innen ein *fachfremdes Mentoring* schnell an Grenzen gelangt, sobald es um fachspezifische Fragen und Unsicherheiten geht. Diese Einschätzung wird auch durch die Forschung gestützt (zum Beispiel Hobson et al., 2007). Es steht zwar außer Frage, dass erfahrene Lehrkräfte und gut ausgebildete Mentor*innen für Anwärter*innen eine Hilfe und wichtige Stütze sein können, auch wenn sie nicht in den gleichen Fächern ausgebildet wurden und diese unterrichten. Fachlich einschlägig und mit entsprechender fachdidaktischer Expertise könnten sie jedoch bes-

ser beraten, mehr bewirken, hätten mehr Glaubwürdigkeit und könnten die Qualität des Unterrichts sowie die Kompetenzen ihrer Mentees besser einschätzen. Diese Aspekte werden von Anwärter*innen in den Interviews angesprochen und als problematisch eingestuft – und viele Mentor*innen gelangen zu einer ähnlichen Einschätzung. Diese Statements drücken zunächst aus, dass dem Mentorat eine sehr hohe Bedeutung attestiert und dieses sehr ernst genommen wird. Sie führen allerdings dennoch zur Frage, warum die fachliche Nähe nicht als entscheidendes Kriterium für die Zuordnung von Mentor*innen berücksichtigt wird.

Auf einer anderen Ebene angesiedelt scheinen Aspekte der Induktionsphase zu sein, die in den Interviews ebenso häufig angesprochen und dabei als durchaus problematisch eingestuft werden. Diese haben insgesamt mit *Information und Kommunikation* zu tun. Bemängelt werden in den Interviews vor allem der Informationsfluss, der Umfang, die Qualität und Zugänglichkeit der Informationen sowie die Zeitpunkte, zu denen Informationen über die Induktionsphase zur Verfügung gestellt werden. Informationsdefizite eher genereller Art betreffen Verfahrensschritte und vor allem auch die Aufgaben und Pflichten von Mentor*innen und Anwärter*innen sowie Kriterien für die Begutachtung und Beurteilung. Hier geht es den Befragten vor allem um mehr Transparenz und bessere Orientierung. Diese durchaus oft angesprochenen Aspekte mögen darauf zurückzuführen sein, dass die Induktionsphase erstmals eingeführt wurde. Daneben werden nicht selten Informationsdefizite thematisiert, wie zum Beispiel sehr spät erfahren zu haben, an welcher Schule man unterrichten soll, wem man tatsächlich zugeteilt ist, wie die Betreuung ablaufen soll oder ob, wann und wie hospitiert wird. Außerdem werden verschiedentlich weitergehende Wünsche nach Information – und darüber hinaus – nach mehr Möglichkeiten für Austausch (in Kreisen von Mentor*innen oder Anwärter*innen) und Kommunikation (frühzeitiges Kennenlernen) geäußert. Die in diesem Zusammenhang genannten Punkte lassen sich weitgehend als typische Umsetzungsprobleme einordnen. Dementsprechend werden in den Interviews zahlreiche Vorschläge unterbreitet, wie die Anwärter*innen und Mentor*innen (und zum Teil auch die Schulleitungen) besser und schneller, zuverlässig und konsistent informiert werden könnten (zum Beispiel Plattformen, Verteiler, Veranstaltungen).

Herausforderungen für die Umsetzung der Induktionsphase werden ebenfalls mit den in den Interviews angesprochenen *Organisations- und Verwaltungsproblemen* thematisiert, die zum Teil mit Informations- und Kommunikationsproblemen verbunden sind. Besonders markant sind Hinweise auf Fälle, in denen eine Zuordnung von Anwärter*innen und Mentor*innen erst spät (bzw. weit nach Dienstantritt) erfolgte. Ein Teil der in diesem Kontext angesprochenen Probleme könnte, folgt man den Vorschlägen in den Interviews, durch genauere und verbindliche Beschreibungen von *Pflichten und Kriterien* für die Arbeit der Anwärter*innen und Mentor*innen gelöst oder zumindest reduziert werden. Viele der Vorschläge zielen darauf ab, die „Spielregeln“ für die Ausgestaltung der Induktionsphase zu erweitern und auszudifferenzieren, vor allem aber zu explizieren. Aus der Sicht der befrag-

ten Anwärter*innen und Mentor*innen scheint es noch zu viele Möglichkeiten der Ausgestaltung und gleichzeitig zu wenig strukturierende Vorgaben für die Ausgestaltung zu geben, wobei die Aussagen keineswegs den Eindruck erwecken, eine Detailsteuerung zu wünschen. Aber anscheinend bleibt bei der wahrgenommenen groben Vorstrukturierung zu viel Ungewissheit auf beiden Seiten, und damit ein Orientierungsbedarf, der viel Aushandeln sowie Nachjustieren verlangt und eine von Beginn an zielorientierte Betreuung erschwert.

Aussagen der Interviewten, die dem *Bewertungs-Unterstützungs-Dilemma* zugeordnet wurden, beziehen sich demgegenüber auf ein konzeptionelles Merkmal der Induktionsphase, denn die gesetzlichen Regelungen schreiben dem Mentorat Aufgaben zu, die mit Verben wie „Beraten“, „Anleiten“ und „Unterstützen“ charakterisiert sind. Demgegenüber wird die Erstellung eines Gutachtens zum Verwendungserfolg erwartet. Einige der Mentor*innen erkennen hierin konfligierende Anforderungen, die ihr Verhältnis zu den ihnen anvertrauten Anwärter*innen beeinträchtigen könnten. Zunächst spricht es für die Mentor*innen, wenn sie einen möglichen Rollenkonflikt wahrnehmen, weil sie diesen dann auch bewusst bearbeiten können. Aus der Perspektive der Anwärter*innen, die dieses potentielle Problem ebenso ansprechen, sieht das allerdings anders aus, vor allem auch deshalb, weil sie sich aufgrund der Begutachtungsfunktion in einer Abhängigkeit zu ihren Mentor*innen stehend erleben. Ein weiteres Problem kann in diesem Zusammenhang darin gesehen werden, dass „anleitende“ Mentor*innen am Ende sich selbst bzw. die Qualität ihrer Beratungen und Unterstützungen bewerten, und nicht die Kompetenzen zum eigenständigen Unterrichten. Insofern passt die Bezeichnung „Dilemma“, und es bleibt die Frage, wie dieses abgemildert oder durch Regelungen und professionelle Herangehensweisen optimiert werden kann.

In diesen Zusammenhang lassen sich auch verschiedene Aussagen zur *Rolle der Schulleitung* einordnen, die von Anwärter*innen, aber auch Mentor*innen in den Interviews eingebracht werden. Als durchaus brisant wird eine Konstellation betrachtet, in der die Doppelrolle Mentor*in und zugleich Schulleiter*in zu einer Begutachtung sowie einer nachfolgenden Beurteilung des Verwendungserfolgs nur mehr durch *eine* Person führen könnte. Damit würde das Vieraugenprinzip verletzt und das Bewertungs-Unterstützungs-Dilemma weiter verstärkt. Geregelt ist, dass von Seiten der Schulleitung ein Bericht über den Verwendungserfolg erstellt wird, der das Gutachten der Mentorin oder des Mentors als Grundlage heranzieht, aber demgegenüber auch auf eigenen Wahrnehmungen basieren soll (vgl. § 39(3) VBG). Diese Konstellation wird in einigen Interviews aus der Sicht von Anwärter*innen und Mentor*innen zum Teil sehr kritisch diskutiert. Dabei werden auch Überlegungen angestellt, wie das *Bewertungsverfahren* optimiert werden könnte. Diskutiert werden Fragen, wie die Objektivität (zum Beispiel durch weitere, möglichst unabhängige Beurteilende) und die Validität (zum Beispiel durch eine verbindlich vorgeschriebene fachspezifische bzw. fachdidaktische Expertise) der Begutachtung und Verwendungsberichte gesteigert werden könnten.

Bemerkenswert ist des Weiteren, dass in vielen Interviews Probleme und Verbesserungsmöglichkeiten bei den *Begleitseminaren* für Anwärter*innen und der Vorbereitung der Mentor*innen auf ihre Aufgaben angesprochen werden. Kritisiert werden von einigen Anwärter*innen das Verhältnis von Zeitaufwand und Ertrag, aber auch die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen, die unzureichende Praxisrelevanz sowie die Organisation und Zeitstruktur. Hier werden Verbesserungen gewünscht. Angeregt wird demgegenüber, zum Beispiel ganztägige Blockveranstaltungen vorzusehen, Begleitseminare frühzeitig (Intensivwoche vor Beginn der Induktionsphase) anzuberaumen und relevante Herausforderungen aufzugreifen. Im Besonderen wird von Mentor*innen und Anwärter*innen immer wieder auf die Notwendigkeit von Begleitseminaren mit supervisorischem Charakter verwiesen, die ausreichend Gelegenheit für Reflexion und Austausch über alltägliche Herausforderungen, Konflikte und Belastungen im Lehrberuf bieten. Mehr Gelegenheiten für einen kollegialen Austausch untereinander wünschen sich auch einige der befragten Mentor*innen.

3.3.3 Kontextbedingungen für eine erfolgreiche Induktionsphase

Die chronologische Betrachtung der Induktionsphase in den Interviews hat dazu beigetragen, nicht nur unterschiedliche Umsetzungen des Mentoring kennenzulernen, sondern weitere Faktoren zu identifizieren, die den Erfolg des Berufseinstiegs beeinflussen können. Über diese wurde im Ergebnisteil vor allem im Abschnitt (3.3) zu den „Ressourcen außerhalb des Mentors“ berichtet.

Als wohl wichtigste weitere Ressource für ein Gelingen der Induktion – so ist es den Aussagen der Anwärter*innen und Mentor*innen gleichermaßen zu entnehmen – muss das *Kollegium* und insbesondere das *Fachkollegium* verstanden werden. Das Fachkollegium spielt eine herausragende Rolle für die Sozialisation in den Beruf und in die professionelle Community, aber auch darüber hinausgehend für die Abstimmung von Unterrichtszugängen und Leistungsfeststellungen, für den professionellen Austausch, für eine effektive wie effiziente Zusammenarbeit und für die gemeinsame Unterrichts- und Schulentwicklung. Eine Schule, in der das Kollegium insgesamt gut und eng kooperiert und insbesondere fachbezogen intensiv zusammenarbeitet, kann insofern als höchst förderliches Umfeld für einen erfolgreichen Berufseinstieg betrachtet werden. Eine entsprechende Schule wird, auch daran ist kaum Zweifel möglich, Kolleg*innen in der Induktion „mit offenen Armen“ aufnehmen, sie sozial und professionell einbinden und sich um sie kümmern, also Unterstützung, Hilfen und konkrete Zusammenarbeit anbieten. Man kann vermuten, dass sich Mentor*innen an solchen Schulen ebenfalls durch besonders gute Voraussetzungen für eine förderliche Betreuung ihrer Mentees auszeichnen. Allerdings wäre die Hoffnung, alle Schulen würden für Anwärter*innen ein entsprechend unterstützendes Milieu bieten, überzogen. Anwärter*innen werden in der Induktionsphase immer in unterschiedlichen Settings von Kollegien und

Mentor*innen angestellt sein: Ein wenig kooperierendes und offenes Kollegium verlangt ein anderes Mentoring, und umgekehrt kann ein in mancher Hinsicht unzureichendes Mentoring von einem engagierten Fachkollegium ausgeglichen werden. Zugespitzt lässt sich die These formulieren, dass bei einem ausgezeichneten Zusammenspiel von Mentor*innen, Kolleg*innen und Schulleitungen eventuelle „Kinderkrankheiten“ einer neu eingeführten Induktionsphase – oder vielleicht sogar konzeptionelle Schwächen – kompensiert werden könnten. Eine ähnliche „Kompensationsthese“ war bereits in der Diskussion der Online-Studie angesprochen worden.

Auf solche Kompensationsleistungen weisen die Auswertungen der Interviews hin. Einen sehr wesentlichen Beitrag für eine gelingende Induktion kann, das wird vielfach thematisiert, das Fachkollegium insbesondere dann leisten, wenn ein fachfremdes Mentoring gegeben ist. Das schließt durchaus ein, dass sich in einem solchen Fall die Mentor*innen selbst darum bemühen, ihre Mentees gezielt in solche fachkollegialen Arbeitszusammenhänge einzubinden (und die Fachkolleg*innen entsprechend zu gewinnen), die zum Beispiel in Parallelklassen die gleichen Fächer unterrichten. Wenn solche bi- oder multilateralen Verknüpfungen ermöglicht werden, sind ausgezeichnete Bedingungen für die Berufseinsteiger*innen geschaffen. Für Anwärter*innen, die sich mit einer vollen Unterrichtsverpflichtung als (wie mehrfach formuliert) „ins kalte Wasser geworfen“ erleben, kann das die „Rettung“ sein. Eine für die Induktion fast schon ideale Variante der Zusammenarbeit von Anwärter*innen mit Fachkolleg*innen (außerhalb des Mentorats) wird dann realisiert, wenn ein Teamteaching möglich ist und über längere Zeit umgesetzt wird. Aber auch unterhalb einer klassenstufenbezogenen Zusammenarbeit bieten sich vielfältige Möglichkeiten, in denen Fachkolleg*innen die Anwärter*innen beraten und unterstützen können, über die auch in den Interviews berichtet wird. Zu betonen bleibt, dass neben der fachkollegialen Zusammenarbeit eine gute Kooperation mit Lehrkräften anderer Fächer (besonders wenn diese in derselben Klasse unterrichten) ebenso für die Anwärter*innen hilfreich werden kann. Bei all diesen Konstellationen bleiben dennoch genügend Aufgaben für die Mentor*innen. Sie können durch die Koordination dieser anderen Betreuungsverhältnisse und einen engen Austausch mit diesen wesentlich dazu beitragen, dass die professionelle Entwicklung ihrer Mentees zielorientiert voranschreitet.

Weitere, in den Interviews angesprochene Ressourcen sind mit der kollegialen Zusammenarbeit verknüpft. Das gilt für das Eingebundensein in die Schulgemeinschaft sowie für die Möglichkeiten, sich mit anderen Anwärter*innen zu vernetzen und auszutauschen.

Am Ende dieses Diskussionskapitels soll noch ein Aspekt vertieft werden, der in den Interviews mit den Anwärter*innen und Mentor*innen thematisiert wird. Dabei wird mehrfach berichtet, dass sich Praxiserfahrungen im Studium nun in der Induktionsphase als hilfreich und nützlich erweisen. Das ist im Prinzip eine erfreuliche Nachricht, weil sich damit abzeichnet, dass das Konzept der Pädagog*innenbildung Neu zu greifen beginnt.

Allerdings muss bei einer Betrachtung dieser ersten Implementation der Induktionsphase auch bedacht werden, dass es (vor allem auf der Sekundarstufe) eine beträchtliche Zahl von Anwärter*innen gibt, deren (Diplom-) Studium weniger (umfangreiche, systematisch begleitete) Praxiserfahrungen vorsah. In gewisser Weise waren das Diplomstudium und das Unterrichtspraktikum komplementär aufeinander abgestimmt. Diese Gruppe von Absolvent*innen und inzwischen Anwärter*innen startet mit anderen Voraussetzungen in die Induktion als jene, die bereits das neue Studienkonzept durchlaufen haben. Und auch bei dieser Gruppe gibt es Unterschiede, je nachdem, wie weit diese nach dem Bachelor ihr Lehramtsstudium fortgesetzt und mit dem Master beendet haben. Systemisch müssen Studium und Berufseinstieg/Induktion als aufeinander bezogen und in ihrem Zusammen betrachtet werden. Die aus den Interviews rekonstruierten Wahrnehmungen der Induktionsphase und die hier verdichteten Hinweise auf (konzeptionelle) Probleme hängen von Voraussetzungen ab: Bei den Anwärter*innen sind das ihre Studiengänge, bei den Mentor*innen ihre Erfahrungen aus dem meist länger zurückliegenden Studium oder aus vorherigen Mentoringtätigkeiten, wie etwa im Unterrichtspraktikum. Wenig Einfluss dürften diese Voraussetzungen jedoch auf die zahlreichen Hinweise auf Umsetzungsprobleme genommen haben. Auf solche aufmerksam zu machen, ist das wichtigste Anliegen einer formativen Evaluation.

4. Literatur

- Alles, M., Apel, J., Seidel, T., & Stürmer, K. (2019). How Candidate Teachers Experience Coherence in University Education and Teacher Induction: The Influence of Perceived Professional Preparation at University and Support during Teacher Induction. *Vocations & Learning*, 12(1), 87–112. Verfügbar unter: <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1007/s12186-018-9211-5>
- Bullough, R. V., Jr., & Draper, R. J. (2004). Mentoring and the emotions. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 30(3), 271–288.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297–334. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. Verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A. L., Hammerness, K., Low, E. L., McIntyre, A., Sato, M., & Zeichner, K. (2017). *Empowered Educators: How Leading Nations Design Systems for Teaching Quality*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dicke, T., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Linninger, C., Schulze-Stocker, F., Seidel, T., Terhart, E., Leutner, D., & Kunter, M. (2016). „Doppelter Praxischock“ auf dem Weg ins Lehramt? Verlauf und potenzielle Einflussfaktoren emotionaler Erschöpfung während des Vorbereitungsdienstes und nach dem Berufseintritt. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63(4), 244–257.
- Enders, C. K. (2010). *Applied missing data analysis*. New York, NY: Guilford Press.
- European Commission (2010). *Developing Coherent and system-wide Induction Programmes for Beginning Teachers: A Handbook for Policymakers. Staff working document*. Brussels: Directorate General for Education and Culture. Verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf
- Härtel, P., Greiner, U., Hopmann, S. T., Jorzik, B., Krainz-Dürr, M., Polaschek, M., Schratz, M., Stoll, M. & Stadelmann, W. (2010). *LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der Expertengruppe im Auftrag von BM:uk und BM:W_F*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung. Verfügbar unter: http://www.iue.tuwien.ac.at/ulv/bmwv/LB_NEU_Endbericht_Maerz_2010.pdf
- Hascher, T., Cocard, Y., & Moser, P. (2004). Forget about theory – practice is all? Student teachers' learning in practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(6), 623–637.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinsion, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216.
- Hopf, Ch., & Schmidt, Ch. (1993). *Zum Verhältnis von innerfamilialen sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierungen: Dokumentation und Erörterung des methodischen Vorgehens in einer Studie zu diesem Thema*. Hildesheim: Institut für Sozialwissenschaften der Universität Hildesheim.

- Johnson, S. (2004). *Finders and keepers*. San Francisco, CA: Wiley
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233. Verfügbar unter: <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.3102/0034654311403323>
- Kitchen, H., Fordham, E., Henderson, K., Looney, A., & Maghnouj, S. (2017). *Romania 2017, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. Paris: OECD Publishing. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1787/9789264274051-en>.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Little, R. J. A. (1988). A Test of Missing Completely at Random for Multivariate Data with Missing Values. *Journal of the American Statistical Association*, 83(404), 1198–1202. Verfügbar unter: <https://www.jstor.org/stable/2290157?seq=1>
- Marable, M., & Raimondi, S. (2007). Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 15(1), 25–37.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., & Baumert, J. (2011). Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Mentoren und Mitreferendaren. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14(1), 35–59. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0173-8>
- Rubin, D. B. (1976). Inference and missing data. *Biometrika*, 63(3), 581–592.
- Rubin, D. B. (1987). *Multiple imputation for nonresponse in surveys*. New York, NY: Wiley.
- Schnider, A., Fischer, R., Härtel, P., Hopmann, S. T., Koenne, C., Niederwieser, E., & Wustmann, C. (2011). *PädagogInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe im Auftrag von BM:uk und BM.W_F*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung.
- Schnider, A., Fischer, A., Mettinger, A., & Spiel, C. (2012). *Professionelle Kompetenzen von PädagogInnen - Zielperspektive. Beilagen zum Vortrag von BM.W_F und BM.UK an den Ministerrat am 9. November 2012*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung.
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 15(1). Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2043/3636>
- Smith, T., & Ingersoll, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681–714.
- Wang, J., & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: a critical review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481–546.

5. Verzeichnis der Abbildungen

Abbildung 1:	Zuständigkeit der Mentor*innen für die Induktionsphase auf der Primar- oder Sekundarstufe nach Bundesland.	26
Abbildung 2:	Verteilung der Unterrichtsdeputate von Anwärter*innen (Primarstufe) in Prozent	33
Abbildung 3:	Übereinstimmungen zwischen Anwärter*innen und Mentor*innen in den unterrichteten Fächern (Primarstufe)	34
Abbildung 4:	Modus der Betreuung der Anwärter*innen durch Mentor*innen auf der Primarstufe.	35
Abbildung 5:	Häufigkeit der in Betreuungsgesprächen behandelten Themen aus Sicht der Anwärter*innen (Primarstufe)	36
Abbildung 6:	Verteilungen der Unterrichtsdeputate von Anwärter*innen (Sekundarstufe) in Prozent	41
Abbildung 7:	Übereinstimmungen zwischen Anwärter*innen und Mentor*innen in den unterrichteten Fächern (Sekundarstufe)	45
Abbildung 8:	Modus der Betreuung der Anwärter*innen durch Mentor*innen auf der Sekundarstufe	46
Abbildung 9:	Häufigkeit der in Betreuungsgesprächen behandelten Themen aus Sicht der Anwärter*innen (Sekundarstufe)	47
Abbildung 10:	Modus der Betreuung der Anwärter*innen durch Mentor*innen auf der Primarstufe (aus der Sicht der Mentor*innen)	54
Abbildung 11:	Häufigkeit der in Betreuungsgesprächen behandelten Themen aus Sicht der Mentor*innen (Primarstufe)	55
Abbildung 12:	Modus der Betreuung der Anwärter*innen durch Mentor*innen auf der Sekundarstufe (aus der Sicht der Mentor*innen)	60
Abbildung 13:	Häufigkeit der in Betreuungsgesprächen behandelten Themen aus Sicht der Mentor*innen (Sekundarstufe)	61

6. Verzeichnis der Tabellen

Tabelle 1:	Unterstützungen, die beginnende Lehrer*innen benötigen (siehe European Commission, 2010, Tabelle 4.1; S. 19)	16
Tabelle 2:	Rücklauf bei Anwärter*innenbefragung, aufgeschlüsselt nach Bundesland, absteigend sortiert nach der Rücklaufquote	24
Tabelle 3:	Rücklauf bei der Mentor*innenbefragung, aufgeschlüsselt nach Bundesland, absteigend sortiert nach der Rücklaufquote.	25
Tabelle 4:	Übersicht über die Skalen zur Einschätzung der Zusammenarbeit mit den Mentor*innen sowie Belastungen in der Induktionsphase seitens der Anwärter*innen	28
Tabelle 5:	Selbsteinschätzungen der Unterrichtskompetenz (Anwärter*innen Primarstufe, N = 237).	40
Tabelle 6:	Häufigkeiten, in denen Unterrichtsfächer auf der Sekundarstufe unterrichtet werden (Mehrfachantworten möglich)	43
Tabelle 7:	Selbsteinschätzungen der Unterrichtskompetenz (Anwärter*innen Sekundarstufe, N = 315).	51
Tabelle 8:	Einschätzung der Mentor*innen zur Vorbereitung der Anwärter*innen durch das Studium auf das Unterrichten (Primarstufe)	56
Tabelle 9:	Selbsteinschätzungen der Mentor*innen zu ihrer eigenen Tätigkeit (Primarstufe)	58
Tabelle 10:	Einschätzung der Mentor*innen zur Vorbereitung der Anwärter*innen durch das Studium auf das Unterrichten (Sekundarstufe)	62
Tabelle 11:	Selbsteinschätzungen der Mentor*innen zu ihrer eigenen Tätigkeit (Sekundarstufe, N = 398).	64
Tabelle 12:	Anzahl der Wörter und Zeichen in den Freitextangaben	65
Tabelle 13:	Verteilung der sinntragenden Aussagen in den Freitexten auf die einzelnen Schwerpunkte	66

Anlage 1: Online-Fragebogen Anwärter*innen

Anlage 1: Online-Fragebogen Anwärter*innen

EvaSys	Induktionsphase Lehramt - Anwärter*innen	
Induktionsphase Lehramt - Anwärter*innen		<input checked="" type="checkbox"/>

Bitte so markieren: Bitte verwenden Sie einen Kugelschreiber oder nicht zu starken Filzstift. Dieser Fragebogen wird maschinell erfasst.
 Korrektur: Bitte beachten Sie im Interesse einer optimalen Datenerfassung die links gegebenen Hinweise beim Ausfüllen.

1. Personenbezogene Daten

- 1.1 Ich bin ... männlich weiblich divers
 keine Angabe
- 1.2 Mein Berufsziel: Lehramt Primarstufe Lehramt Sekundarstufe
- 1.3 Mein Bachelorstudium für das Lehramt habe ich abgeschlossen im Jahr 2015 2016 2017
 2018 2019
- 1.4 Ich bin für das Masterstudium (Lehramt) eingeschrieben Ja Nein
- 1.5 Das Masterstudium habe ich bereits abgeschlossen Ja Nein
- 1.6 Folgende Fächer habe ich studiert
- | | | |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> Bewegung und Sport | <input type="checkbox"/> Bildnerische Erziehung/
Kunsterziehung | <input type="checkbox"/> Biologie und Umweltkunde |
| <input type="checkbox"/> Bosnisch/Kroatisch/Serbisch | <input type="checkbox"/> Chemie | <input type="checkbox"/> Deutsch |
| <input type="checkbox"/> Deutsch als Zweitsprache | <input type="checkbox"/> Darstellende Geometrie/
Technisches Zeichnen | <input type="checkbox"/> Englisch |
| <input type="checkbox"/> Ernährung, Gesundheit und Konsum | <input type="checkbox"/> Französisch | <input type="checkbox"/> Geographie und Wirtschaftskunde |
| <input type="checkbox"/> Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung | <input type="checkbox"/> Griechisch (und Altgriechisch) | <input type="checkbox"/> Haushaltsökonomie und Ernährung |
| <input type="checkbox"/> Informatik/
Informationsmanagement | <input type="checkbox"/> Inklusive Pädagogik / Sonder-
und Heilpädagogik | <input type="checkbox"/> Italienisch |
| <input type="checkbox"/> Latein | <input type="checkbox"/> Mathematik | <input type="checkbox"/> Musikerziehung / Instrumentelle
Musikerziehung |
| <input type="checkbox"/> Polnisch | <input type="checkbox"/> Psychologie und Philosophie | <input type="checkbox"/> Physik |
| <input type="checkbox"/> Religion / Islamische
Religionspädagogik | <input type="checkbox"/> Russisch | <input type="checkbox"/> Slowakisch |
| <input type="checkbox"/> Slowenisch | <input type="checkbox"/> Spanisch | <input type="checkbox"/> Technisches Werken/ Textiles Werken |
| <input type="checkbox"/> Tschechisch | <input type="checkbox"/> Ungarisch | <input type="checkbox"/> Werkerziehung |
| <input type="checkbox"/> Sonstiges | | |
- 1.7 Bitte geben Sie das Fach an
-
- 1.8 Meinen Lehramt-Bachelor habe ich abgeschlossen im Verbund
- | | | |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> Verbund Nord-Ost (Uni Wien, PH Wien, PH NÖ, KPH. HAUP) | <input type="checkbox"/> Verbund Süd-Ost (Uni Graz, Uni Klagenfurt, TU Graz, PH STMK, KPH Graz, PH KTN, PH BGLD) | <input type="checkbox"/> Verbund Mitte (Uni Linz, Uni Salzburg, Bruckner Uni Linz, PH OÖ, PH SBG) |
| <input type="checkbox"/> Verbund West (Uni Innsbruck, PH Tirol, PH Vorarlberg, Edith Stein, Mozarteum) | <input type="checkbox"/> Weiß ich nicht | |

2. Angaben zum Anstellungs- und Betreuungsverhältnis

- 2.1 Ich bin angestellt im Bundesland ...
- | | | |
|---|-------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Burgenland | <input type="checkbox"/> Kärnten | <input type="checkbox"/> Niederösterreich |
| <input type="checkbox"/> Oberösterreich | <input type="checkbox"/> Salzburg | <input type="checkbox"/> Steiermark |
| <input type="checkbox"/> Tirol | <input type="checkbox"/> Vorarlberg | <input type="checkbox"/> Wien |
- 2.2 Mein Induktionsdienstverhältnis begann im
- | | | |
|---|---------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> September 2019 | <input type="checkbox"/> Oktober 2019 | <input type="checkbox"/> November 2019 |
| <input type="checkbox"/> Dezember 2019 | <input type="checkbox"/> Jänner 2020 | <input type="checkbox"/> Februar 2020 |
- 2.3 Ich unterrichte (im Rahmen meiner Induktionsanstellung) an
- | | | |
|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> einem Schulstandort | <input type="checkbox"/> zwei Schulstandorten | <input type="checkbox"/> drei oder mehr Schulstandorten |
|--|---|---|
- 2.4 Im Rahmen meiner Induktionsanstellung unterrichte ich derzeit pro Woche ... Stunden
- | | | | | | | | | | | |
|--|------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 10er | <input type="checkbox"/> |
| | 1er | <input type="checkbox"/> |
| | x0 | <input type="checkbox"/> |
- 2.5 Im Rahmen meiner Induktionsanstellung unterrichte ich in
- | | | |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> einer Schulstufe | <input type="checkbox"/> zwei Schulstufen | <input type="checkbox"/> drei Schulstufen |
| <input type="checkbox"/> vier Schulstufen | <input type="checkbox"/> mehr als vier Schulstufen | |
- 2.6 Ich unterrichte (im Rahmen meiner Induktionsanstellung) derzeit in
- | | | |
|---------------------------------------|---|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> einer Klasse | <input type="checkbox"/> zwei Klassen | <input type="checkbox"/> drei Klassen |
| <input type="checkbox"/> vier Klassen | <input type="checkbox"/> fünf oder mehr Klassen | |
- 2.7 Ich unterrichte zurzeit an einer ...
- | | | |
|--------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Volksschule | <input type="checkbox"/> Sonderschule | <input type="checkbox"/> Mittelschule |
|--------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
- 2.8 Ich unterrichte zurzeit an einer ...
- | | | |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> Neue Mittelschule/Hauptschule | <input type="checkbox"/> Allgemeinbildende Höhere Schule (Unterstufe) | <input type="checkbox"/> Allgemeinbildende Höhere Schule (Oberstufe) |
| <input type="checkbox"/> Sonderschule | <input type="checkbox"/> Berufsbildende Mittlere Schule | <input type="checkbox"/> Berufsbildende Höhere Schule |
| <input type="checkbox"/> Berufsschule | <input type="checkbox"/> Polytechnische Schule | <input type="checkbox"/> Sonstige |
- 2.9 Ich unterrichte in folgenden Fächern
- | | | |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> Bewegung und Sport | <input type="checkbox"/> Bildnerische Erziehung/ Kunstzerziehung | <input type="checkbox"/> Biologie und Umweltkunde |
| <input type="checkbox"/> Bosnisch/Kroatisch/Serbisch | <input type="checkbox"/> Chemie | <input type="checkbox"/> Deutsch |
| <input type="checkbox"/> Deutsch als Zweitsprache | <input type="checkbox"/> Darstellende Geometrie/ Technisches Zeichnen | <input type="checkbox"/> Englisch |
| <input type="checkbox"/> Ernährung, Gesundheit und Konsum | <input type="checkbox"/> Französisch | <input type="checkbox"/> Geographie und Wirtschaftskunde |
| <input type="checkbox"/> Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung | <input type="checkbox"/> Griechisch (und Altgriechisch) | <input type="checkbox"/> Haushaltsökonomie und Ernährung |
| <input type="checkbox"/> Informatik/ Informationsmanagement | <input type="checkbox"/> Inklusive Pädagogik / Sonder- und Heilpädagogik | <input type="checkbox"/> Italienisch |
| <input type="checkbox"/> Latein | <input type="checkbox"/> Mathematik | <input type="checkbox"/> Musikerziehung / Instrumentelle Musikerziehung |
| <input type="checkbox"/> Polnisch | <input type="checkbox"/> Psychologie und Philosophie | <input type="checkbox"/> Physik |
| <input type="checkbox"/> Religion / Islamische Religionspädagogik | <input type="checkbox"/> Russisch | <input type="checkbox"/> Slowakisch |
| <input type="checkbox"/> Slowenisch | <input type="checkbox"/> Spanisch | <input type="checkbox"/> Technisches Werken/ Textiles Werken |
| <input type="checkbox"/> Tschechisch | <input type="checkbox"/> Ungarisch | <input type="checkbox"/> Werkerziehung |
| <input type="checkbox"/> Sonstiges | | |
- 2.10 Bitte geben Sie das Fach an
-

2. Angaben zum Anstellungs- und Betreuungsverhältnis [Fortsetzung]

2.11 Ich übernehme folgende Rollen und Aufgaben im Rahmen der Inklusionsphase ...

- Klassenlehrer*in
- Lehrer*in für einzelne Gegenstände
- Sprachförderlehrer*in
- Lehrer*in in den Lernstunden der ganztägigen Schulform (GLZ)
- Inklusionslehrer*in

2.12 Außerdem unterrichte ich verbindliche/unverbindliche Übungen Ja Nein

2.13 Welche Übungen?

2.14 Mein/e Mentor*in unterrichtet die gleichen Fächer wie ich eines meiner Fächer andere Fächer Weiß ich nicht

2.15 Für die Vorbereitung meines Unterrichts (Planung, Erstellung von Materialien, Korrekturen, Nachbereitung etc.) benötige ich insgesamt pro Woche im Durchschnitt XY **Stunden**

10er	<input type="checkbox"/>										
1er	<input type="checkbox"/>										
	x0	x1	x2	x3	x4	x5	x6	x7	x8	x9	

2.16 Für zusätzliche Termine in der Schule (Sprechstunden, Elternabende, Konferenzen, Meetings, Besprechungen, etc.) benötige ich pro Woche im Durchschnitt XY **Stunden**

10er	<input type="checkbox"/>										
1er	<input type="checkbox"/>										
	x0	x1	x2	x3	x4	x5	x6	x7	x8	x9	

2.17 Für die Vor- und Nachbesprechungen meines Unterrichts mit meiner/m Mentor*in verbringe ich pro Woche im Durchschnitt XYZ **Minuten**

100er	<input type="checkbox"/>										
10er	<input type="checkbox"/>										
1er	<input type="checkbox"/>										
	x0	x1	x2	x3	x4	x5	x6	x7	x8	x9	

2.18 Die Betreuung durch meine/n Mentor*in findet meistens statt

- durch beiläufigen persönlichen Austausch
- durch vereinbarte persönliche Gespräche
- durch Austausch per Mail oder Telefon
- durch Hospitationen: Mentor*in besucht Mentee
- durch Hospitationen: Mentee besucht Mentor*in
- Sonstiges:

2.19 Bitte führen Sie Sonstiges aus

Im Rahmen der Betreuung durch meine/n Mentor*in werden folgende Bereiche thematisiert:

- 2.20 Stundenplanungen nie oft
- 2.21 Semester-/Jahresplanung nie oft
- 2.22 Klassenführung nie oft
- 2.23 Leistungsbeurteilung nie oft
- 2.24 Unterrichtsmethoden nie oft
- 2.25 Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung nie oft
- 2.26 Work-Life-Balance und persönliche Belastung nie oft
- 2.27 Rechtliche Rahmenbedingungen nie oft
- 2.28 Elternarbeit nie oft
- 2.29 Zusammenarbeit im Kollegium nie oft
- 2.30 Sonstige: nie oft
- 2.31 Bitte führen Sie Sonstiges aus

3. Persönliche Einschätzung des Betreuungsverhältnisses zum/r Mentor*in

Die Betreuung durch meine/n Mentor*in:

- | | | | | | | |
|--|---------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|------------------|
| 3.1 Ich fühle mich durch meine/n Mentor*in gut unterstützt. | stimme gar nicht zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | stimme völlig zu |
| 3.2 Ich kann meine Anliegen offen mit meiner/m Mentor*in besprechen. | stimme gar nicht zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | stimme völlig zu |
| 3.3 Mein/e Mentor*in nimmt sich ausreichend Zeit für meine Anliegen. | stimme gar nicht zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | stimme völlig zu |
| 3.4 Ich empfinde die Anregungen meines/r Mentor*in als hilfreich. | stimme gar nicht zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | stimme völlig zu |
| 3.5 Ich erhalte konstruktives Feedback. | stimme gar nicht zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | stimme völlig zu |
| 3.6 Ich fühle mich im Kollegium gut aufgenommen. | stimme gar nicht zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | stimme völlig zu |

4. Persönliche Einschätzung der Unterrichtstätigkeit

- | | | | | | | |
|---|---------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|------------------|
| 4.1 Die begleitenden Lehrveranstaltungen zur Induktionsphase empfinde ich als nützlich. | stimme gar nicht zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | stimme völlig zu |
|---|---------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|------------------|

Mein Unterricht:

- | | | | | | | |
|--|---------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|------------------|
| 4.2 Ich habe das Gefühl, durch das Studium fachlich gut auf das Unterrichten vorbereitet zu sein. | stimme gar nicht zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | stimme völlig zu |
| 4.3 Ich habe das Gefühl, durch das Studium pädagogisch gut auf das Unterrichten vorbereitet zu sein. | stimme gar nicht zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | stimme völlig zu |
| 4.4 Ich fühle mich durch mein Studium insgesamt gut auf meine jetzigen Aufgaben als Lehrkraft vorbereitet. | stimme gar nicht zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | stimme völlig zu |
| 4.5 Die Praxiserfahrungen in meinem Studium haben mir den Einstieg in das Unterrichten erleichtert. | stimme gar nicht zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | stimme völlig zu |
| 4.6 Ich kann im Unterricht gut mit meinen Schüler*innen umgehen. | stimme gar nicht zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | stimme völlig zu |
| 4.7 Das Handeln und Entscheiden im Unterrichtsgeschehen fällt mir in den meisten Situationen leicht. | stimme gar nicht zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | stimme völlig zu |
| 4.8 Mit Konfliktsituationen im Unterricht kann ich gut umgehen. | stimme gar nicht zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | stimme völlig zu |
| 4.9 Ich habe das Gefühl, dass ich mich in meiner Rolle als Lehrperson entwickle. | stimme gar nicht zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | stimme völlig zu |
| 4.10 Im Unterricht fühle ich mich häufig überfordert. | stimme gar nicht zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | stimme völlig zu |

In meinem Arbeitsalltag als Lehrkraft fühle ich mich belastet durch ...

- | | | | | | | |
|---|---------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|------------------|
| 4.11 die Anzahl der zu unterrichtenden Stunden. | stimme gar nicht zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | stimme völlig zu |
| 4.12 die Anzahl der zu unterrichtenden Klassen. | stimme gar nicht zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | stimme völlig zu |
| 4.13 das Arbeitspensum durch die Vor- und Nachbereitung meines Unterrichts. | stimme gar nicht zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | stimme völlig zu |
| 4.14 den Anfahrtsweg zum Schulstandort. | stimme gar nicht zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | stimme völlig zu |

EvaSys	Induktionsphase Lehramt - Anwärter*innen	 Electric Paper elektronisches Papier
4. Persönliche Einschätzung der Unterrichtstätigkeit [Fortsetzung]		

- 4.15 das berufsbegleitende Studium. stimme gar nicht zu stimme völlig zu
- Belastend finde ich ...**
- 4.16 die Komplexität der zu unterrichtenden Inhalte. stimme gar nicht zu stimme völlig zu
- 4.17 den Zeitdruck, den zu vermittelnden Stoff durchzubekommen. stimme gar nicht zu stimme völlig zu
- 4.18 das heterogene Leistungsniveau in den Klassen. stimme gar nicht zu stimme völlig zu
- 4.19 die Herausforderung, angemessene Unterrichtsmethoden zu wählen. stimme gar nicht zu stimme völlig zu
- 4.20 Schwierigkeiten im Hinblick auf Klassenführung und Disziplin. stimme gar nicht zu stimme völlig zu
- Zudem belastet mich ...**
- 4.21 die Elternarbeit. stimme gar nicht zu stimme völlig zu
- 4.22 die Stimmung im Kollegium. stimme gar nicht zu stimme völlig zu
- 4.23 das Betreuungsverhältnis zu meinem/r Mentor*in. stimme gar nicht zu stimme völlig zu
- 4.24 das Arbeitsverhältnis mit der Direktion. stimme gar nicht zu stimme völlig zu
- 4.25 persönliche Konflikte innerhalb der Klassengemeinschaften (zwischen Schüler*innen). stimme gar nicht zu stimme völlig zu
- 4.26 persönliche Konflikte zwischen mir und meinen Schüler*innen. stimme gar nicht zu stimme völlig zu
- 4.27 persönliche Probleme einzelner Schüler*innen. stimme gar nicht zu stimme völlig zu

5. Bewertung der Zusammenarbeit

- 5.1 Ich erhalte regelmäßig Feedback zu meinem Unterricht von meinem/r Mentor*in. stimme gar nicht zu stimme völlig zu
- 5.2 Die Bewertungskriterien für meine Arbeit sind mir genau bekannt. stimme gar nicht zu stimme völlig zu
- 5.3 Ich habe das Gefühl, mein/e Mentor*in kann meine Arbeit sehr gut einschätzen. stimme gar nicht zu stimme völlig zu
- 5.4 Die bisherigen Bewertungen meiner Arbeit empfinde ich als fair. stimme gar nicht zu stimme völlig zu
- 5.5 Bewertende Aussagen zu meiner Arbeit werden nachvollziehbar begründet. stimme gar nicht zu stimme völlig zu
- 5.6 Ich kann meinem/r Mentor*in Feedback zu seiner/ihrer Betreuung geben. stimme gar nicht zu stimme völlig zu

EvaSys	Induktionsphase Lehramt - Anwärter*innen	 Electric Paper INDUKTIONSPHASE
6. Weitere Fragen, Anmerkungen		

Falls Sie weitere Fragen haben, kontaktieren Sie uns bitte unter induktion.zlb@univie.ac.at.
Wir danken Ihnen für Ihre Zeit und Ihr Engagement!

6.1 Wenn Sie uns gleich noch etwas mitteilen möchten, haben Sie hier Gelegenheit dazu:

Anlage 2: Online-Fragebogen Mentor*innen

Anlage 2: Online-Fragebogen Mentor*innen

EvaSys	Induktionsphase Lehramt - Mentor*innen	
Induktionsphase Lehramt - Mentor*innen		<input checked="" type="checkbox"/>

Bitte so markieren: Bitte verwenden Sie einen Kugelschreiber oder nicht zu starken Filzstift. Dieser Fragebogen wird maschinell erfasst.
 Korrektur: Bitte beachten Sie im Interesse einer optimalen Datenerfassung die links gegebenen Hinweise beim Ausfüllen.

1. Personenbezogene Daten

- 1.1 Ich bin ... männlich weiblich divers
 keine Angabe
- 1.2 Ich bin ausgebildet für das ... Lehramt Primarstufe Lehramt Sekundarstufe Sonstiges
- 1.3 Bitte führen Sie Sonstiges aus
- 1.4 In bin Mentor*in für das ... Lehramt Primarstufe Lehramt Sekundarstufe
 Sollte beides zutreffen entscheiden sie sich bitte für eine Stufe.
- 1.5 Derzeit unterrichte ich pro Woche XY Stunden
 10er
 1er
 x0 x1 x2 x3 x4 x5 x6 x7 x8 x9
- 1.6 Derzeit unterrichte ich folgende Fächer ...
- | | | |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> Bewegung und Sport | <input type="checkbox"/> Bildnerische Erziehung/
Kunsterziehung | <input type="checkbox"/> Biologie und Umweltkunde |
| <input type="checkbox"/> Bosnisch/Kroatisch/Serbisch | <input type="checkbox"/> Chemie | <input type="checkbox"/> Deutsch |
| <input type="checkbox"/> Deutsch als Zweitsprache | <input type="checkbox"/> Darstellende Geometrie/
Technisches Zeichnen | <input type="checkbox"/> Englisch |
| <input type="checkbox"/> Ernährung, Gesundheit und Konsum | <input type="checkbox"/> Französisch | <input type="checkbox"/> Geographie und Wirtschaftskunde |
| <input type="checkbox"/> Geschichte, Sozialkunde und
Politische Bildung | <input type="checkbox"/> Griechisch (und Altgriechisch) | <input type="checkbox"/> Haushaltsökonomie und Ernährung |
| <input type="checkbox"/> Informatik/
Informationsmanagement | <input type="checkbox"/> Inklusive Pädagogik / Sonder-
und Heilpädagogik | <input type="checkbox"/> Italienisch |
| <input type="checkbox"/> Latein | <input type="checkbox"/> Mathematik | <input type="checkbox"/> Musikerziehung / Instrumentelle
Musikerziehung |
| <input type="checkbox"/> Polnisch | <input type="checkbox"/> Psychologie und Philosophie | <input type="checkbox"/> Physik |
| <input type="checkbox"/> Religion / Islamische
Religionspädagogik | <input type="checkbox"/> Russisch | <input type="checkbox"/> Slowakisch |
| <input type="checkbox"/> Slowenisch | <input type="checkbox"/> Spanisch | <input type="checkbox"/> Technisches Werken/ Textiles Werken |
| <input type="checkbox"/> Tschechisch | <input type="checkbox"/> Ungarisch | <input type="checkbox"/> Werkerziehung |
| <input type="checkbox"/> Sonstiges | | |
- 1.7 Bitte geben Sie das Fach an
- 1.8 Im Rahmen meiner Tätigkeit übernehme ich folgende Rollen und Aufgaben ...
- | | | |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> Klassenlehrer*in | <input type="checkbox"/> Sprachförderlehrer*in | <input type="checkbox"/> Lehrer*in in den Lernstunden der
ganztägigen Schulform (GLZ) |
| <input type="checkbox"/> Inklusionslehrer*in | <input type="checkbox"/> Lehrer*in für einzelne Gegenstände | <input type="checkbox"/> Direktor*in mit Lehrverpflichtung |
| <input type="checkbox"/> Direktor*in ohne Lehrverpflichtung | <input type="checkbox"/> Sonstiges | |
- 1.9 Bitte führen Sie Sonstiges aus.

1. Personenbezogene Daten [Fortsetzung]

1.10 Ich bin angestellt im Bundesland

- | | | |
|---|-------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Burgenland | <input type="checkbox"/> Kärnten | <input type="checkbox"/> Niederösterreich |
| <input type="checkbox"/> Oberösterreich | <input type="checkbox"/> Salzburg | <input type="checkbox"/> Steiermark |
| <input type="checkbox"/> Tirol | <input type="checkbox"/> Vorarlberg | <input type="checkbox"/> Wien |

1.11 Als Lehrkraft arbeite ich seit ... <5 Jahre 5-9 Jahre 10-15 Jahre
 >15Jahre

1.12 Für meine Tätigkeit als Mentor*in habe ich mich qualifiziert durch ...

- | | | |
|---|---|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Weiterbildung zum/zur
Betreuungslehrer*in für das
Unterrichtspraktikum | <input type="checkbox"/> Hochschullehrgang zum/zur
Mentor*in für die Induktionsphase | <input type="checkbox"/> Sonstige |
|---|---|-----------------------------------|

Ich habe diesbezüglich keine
zusätzliche Qualifikation erworben.

1.13 Bitte führen Sie aus, wodurch Sie sich qualifiziert haben

1.14 Ich habe bereits mehr als ein Jahr als Mentor* Ja Nein
in gearbeitet

2. Angaben zum Anstellungs- und Betreuungsverhältnis

2.1 Ich unterrichte an einer ...

- | | | |
|--------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Volksschule | <input type="checkbox"/> Sonderschule | <input type="checkbox"/> Mittelschule |
| <input type="checkbox"/> Sonstige | | |

2.2 Ich unterrichte an einer ...

- | | | |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> Neue Mittelschule/Hauptschule | <input type="checkbox"/> Allgemeinbildende Höhere Schule
(Unterstufe) | <input type="checkbox"/> Allgemeinbildende Höhere Schule
(Oberstufe) |
| <input type="checkbox"/> Sonderschule | <input type="checkbox"/> Berufsbildende Mittlere Schule | <input type="checkbox"/> Berufsbildende Höhere Schule |
| <input type="checkbox"/> Berufsschule | <input type="checkbox"/> Polytechnische Schule | <input type="checkbox"/> Sonstige |

2.3 Bitte führen Sie Sonstige aus

2.4 Im aktuellen Schuljahr betreue ich ... 1 Mentee 2 Mentees 3 Mentees
 Mehr als 3 Mentees

2.5 Die von mir betreuten Mentees arbeiten an Ja Nein Teils, teils
meiner Schule:

Mein/e Mentee/s unterrichtet/n in einem Fach, für das ich selbst ausgebildet bin:

- | | | |
|--------------|-----------------------------|-------------------------------|
| 2.6 Mentee 1 | <input type="checkbox"/> Ja | <input type="checkbox"/> Nein |
| 2.7 Mentee 2 | <input type="checkbox"/> Ja | <input type="checkbox"/> Nein |
| 2.8 Mentee 3 | <input type="checkbox"/> Ja | <input type="checkbox"/> Nein |

2.9 Für Vor- und Nachbesprechungen des Unterrichts wende ich pro Mentee
in einer Woche im Durchschnitt XYZ **Minuten** auf.

100er	<input type="checkbox"/>										
10er	<input type="checkbox"/>										
1er	<input type="checkbox"/>										
	x0	x1	x2	x3	x4	x5	x6	x7	x8	x9	

2.10 Insgesamt wende ich für Gespräche (auch über andere Aufgaben an der
Schule etc.) pro Mentee in einer Woche im Durchschnitt XYZ **Minuten** auf.

100er	<input type="checkbox"/>										
10er	<input type="checkbox"/>										
1er	<input type="checkbox"/>										
	x0	x1	x2	x3	x4	x5	x6	x7	x8	x9	

EvaSys	Induktionsphase Lehramt - Mentor*innen	
--------	--	---

2. Angaben zum Anstellungs- und Betreuungsverhältnis [Fortsetzung]

2.11 In welcher Form findet die Betreuung Ihrer Mentees meistens statt?

- durch informellen Austausch
 durch vereinbarte persönliche Gespräche
 durch Austausch per Mail oder Telefon
 durch Hospitationen: Mentor*in besucht Mentee
 durch Hospitationen: Mentee besucht Mentor*in
 Sonstiges:

2.12 Bitte führen Sie Sonstiges aus

Welche Bereiche werden im Rahmen der Betreuung thematisiert?

- | | | | | | | |
|--|-----|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----|
| 2.13 Beurteilungskriterien für Anstellung | nie | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | oft |
| 2.14 Stundenplanungen | nie | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | oft |
| 2.15 Semester-/Jahresplanung | nie | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | oft |
| 2.16 Klassenführung | nie | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | oft |
| 2.17 Leistungsbeurteilung | nie | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | oft |
| 2.18 Unterrichtsmethoden | nie | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | oft |
| 2.19 Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung | nie | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | oft |
| 2.20 Work-Life-Balance und persönliche Belastung | nie | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | oft |
| 2.21 Rechtliche Rahmenbedingungen | nie | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | oft |
| 2.22 Elternarbeit | nie | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | oft |
| 2.23 Zusammenarbeit im Kollegium | nie | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | oft |
| 2.24 Sonstige: | nie | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | oft |

2.25 Bitte führen Sie Sonstige aus

3. Persönliche Einschätzung des Betreuungsverhältnisses zum Mentee / zu den Mentees

Mein Mentorat:

- | | | | | | | |
|---|---------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|------------------|
| 3.1 Ich habe den Eindruck, meine/n Mentee/s in der Induktionsphase angemessen unterstützen zu können. | stimme gar nicht zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | stimme völlig zu |
| 3.2 Ich versuche, meine/n Mentee/s so oft es geht zu beraten. | stimme gar nicht zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | stimme völlig zu |
| 3.3 Ich bespreche konkrete Unterrichtssituationen und Erlebnisse mit meinem/n Mentee/s. | stimme gar nicht zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | stimme völlig zu |
| 3.4 Ich kann meine/n Mentee/s mit meiner Erfahrung behilflich sein. | stimme gar nicht zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | stimme völlig zu |

4. Einschätzung der Unterrichtstätigkeit

Einschätzung des/der Mentees:

- | | | | | | | |
|--|---------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|------------------|
| 4.1 Ich habe den Eindruck, dass mein/e Mentee/s durch das Studium fachlich gut auf das Unterrichten vorbereitet ist/ sind. | stimme gar nicht zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | stimme völlig zu |
| 4.2 Die Mentees kommen mit den Schüler*innen gut zurecht. | stimme gar nicht zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | stimme völlig zu |
| 4.3 Ich habe den Eindruck, die Mentees sind durch ihr Studium pädagogisch gut auf das Unterrichten vorbereitet. | stimme gar nicht zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | stimme völlig zu |

4. Einschätzung der Unterrichtstätigkeit [Fortsetzung]

4.4 Ich habe den Eindruck, dass mein/e Mentee/s noch eine längere Einführungszeit brauchen würden, um für den Beruf in der Schule bereit zu sein.	stimme gar nicht zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	stimme völlig zu
4.5 Mein/e Mentee/s engagieren sich sehr.	stimme gar nicht zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	stimme völlig zu
4.6 Mein/e Mentee/s nehmen Anregungen gerne auf.	stimme gar nicht zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	stimme völlig zu
4.7 Mit meinen Mentee/s verstehe ich mich gut.	stimme gar nicht zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	stimme völlig zu
4.8 Ich würde gerne mehr Zeit haben, um mein/e Mentee/s zu begleiten.	stimme gar nicht zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	stimme völlig zu
4.9 Ich denke, dass ich als Mentor*in ein gutes Vorbild für meine/n Mentee/s bin.	stimme gar nicht zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	stimme völlig zu

5. Bewertung der Zusammenarbeit

Aufgaben des Mentorats

5.1 Ich kann die Arbeit meines/r Mentee/s so begleiten, dass ich ein zutreffendes Gutachten erstellen kann.	stimme gar nicht zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	stimme völlig zu
5.2 Ich gebe meinem/n Mentee/s regelmäßig Feedback zu seinem/ihrer Unterricht.	stimme gar nicht zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	stimme völlig zu
5.3 Ich erhalte von meinem/n Mentee/s Feedback zu meiner Betreuung.	stimme gar nicht zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	stimme völlig zu
5.4 Ich habe das Gefühl, die verbindlichen Entwicklungsgespräche zeigen Wirkung.	stimme gar nicht zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	stimme völlig zu
5.5 Ich gebe dem/n Mentee/s die Bewertungskriterien für seine/ihre Arbeit genau bekannt.	stimme gar nicht zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	stimme völlig zu
5.6 Es fällt mir schwer, die Qualität der Arbeit meiner/s Mentee/s zu beurteilen.	stimme gar nicht zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	stimme völlig zu
5.7 Wenn ich meine/n Mentee/s beurteilen soll, gerate ich in Konflikt mit meiner Rolle als Mentor*in.	stimme gar nicht zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	stimme völlig zu
5.8 Der/die Direktor*in steht ebenfalls im Austausch mit meinem/n Mentee/s.	stimme gar nicht zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	stimme völlig zu
5.9 Der/die Direktor*in besucht gelegentlich den Unterricht meines/r Mentee/s.	stimme gar nicht zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	stimme völlig zu
5.10 Bezüglich der Beurteilung meines/meiner Mentee/s stehe ich in engem Kontakt mit der Schulleitung.	stimme gar nicht zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	stimme völlig zu
5.11 Ob mein/e Mentee/s für den Schuldienst geeignet ist/sind, könnte ich selbst gut beurteilen.	stimme gar nicht zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	stimme völlig zu

6. Weitere Fragen, Anmerkungen

Falls Sie weitere Fragen haben, kontaktieren Sie uns bitte unter induktion.zlb@univie.ac.at.
Wir danken Ihnen für Ihre Zeit und Ihr Engagement!

6. Weitere Fragen, Anmerkungen [Fortsetzung]

6.1 Wenn Sie uns gleich noch etwas mitteilen möchten, haben Sie hier Gelegenheit dazu:

Anlage 3: Interviewleitfaden Anwärter*innen

Interview Induktion – Anwärter*innen

Interviewer*in:	_____
Ort:	_____
Datum:	_____
Zeit:	_____
Modus:	_____

Interviewleitfaden zur Induktionsphase

Anwärter*innen

(maximal 90 Minuten)

1. Einführung (5 Minuten)

*Vorschlag für die Einleitung/Einführung durch die Interviewer*innen*

##Bitte sprechen Sie die relevanten Aspekte (Zweck, Rolle der Befragten, Datenschutz) explizit an, aber bitte kurz fassen!##

Liebe Frau/Lieber Herr XY!

Mein Name ist XY. Herzlich willkommen!

Zunächst einmal vielen lieben Dank, dass Sie sich die Zeit für dieses Interview nehmen.

Wie Sie ja bereits in Ihrer Benachrichtigung erfahren haben (?), ist die Universität Wien vom Bundesministerium darum gebeten worden, die aktuelle Umsetzung der Induktionsphase zu untersuchen und zu evaluieren. Ich darf Sie heute im Namen der Universität interviewen.

Zu Beginn noch ein paar kurze Worte zum Anlass für diese Untersuchung:

Die Induktionsphase gibt es nun seit einer Weile und das Bundesministerium ist daran interessiert, herauszufinden, wie die Umsetzung dieser Phase läuft. Die Universität Wien soll feststellen, welche Bereiche eher besser oder schlechter funktionieren. Durch den Fragebogen – den Sie vermutlich auch erhalten und evtl. sogar beantwortet haben (?) – und Interviews wollen wir herausfinden, wo es ggf. Schwierigkeiten und Probleme gibt.

Dafür sind besonders die Interviews wichtig. Gerade persönliche Empfindungen und Erlebnisse können uns dabei helfen, mögliche Schwachstellen der Induktionsphase zu entdecken. Wir sind also auf Ihre Einschätzung als Expert*in angewiesen, denn nur so können wir am Ende eine Empfehlung geben, wie man die Induktionsphase verbessern kann. Deshalb sind wir froh, dass Sie sich bereit erklärt haben, uns mit diesem Interview dabei zu helfen.

Ihre Angaben und sämtliche Äußerungen werden natürlich vertraulich behandelt und nur anonymisiert für eventuelle weitere Analysen verwendet. Niemand kann zurückverfolgen kann, was genau Sie gesagt haben. Das heißt: Sie können hier alles ansprechen, was Ihnen zu den einzelnen Themen einfällt und natürlich auch negative Aspekte betonen, mit denen Sie unzufrieden sind. Bitte fühlen Sie sich frei, über Ihre Erlebnisse zu berichten und auch – wenn möglich – Kritik zu äußern. Alle Hinweise auf gute oder schlechte Aspekte helfen uns, die aktuelle Umsetzung besser zu analysieren und zu verstehen.

Gibt es Ihrerseits noch irgendwelche Fragen, bevor wir mit ein paar kurzen Standard-Fragen zu Ihrer Person und zur Schule beginnen?

2. Kurze Standard-Befragung (10 Minuten)

Alles klar, dann würde ich nun gerne mit ein paar kurzen Basisfragen beginnen, um vorab die allgemeinen Daten zu erfassen. Wenn Sie die online-Befragung bereits beantwortet haben, kennen Sie die Frage. Aufgrund der Anonymität wissen wir aber nicht, was Sie geantwortet haben. Deshalb in aller Kürze noch einmal die wichtigsten Fragen, dann habe ich einen Ausgangspunkt für unser weiteres Gespräch!

*##Für die Interviewer*innen: Die nachfolgenden Fragen sind etwas steif formuliert. Bitte locker mit Zwiesgespräch beginnen (warm-up). Bitte notieren Sie möglichst die Antworten in dem Interviewformular##*

A. Basisfragen:

Die ersten Fragen beziehen sich auf das Studium:

1. Haben Sie Ihr Lehramtsstudium für die Primarstufe oder für die Sekundarstufe abgeschlossen?
2. Wann haben Sie Ihr Bachelorstudium begonnen? Winter Sommer ?
3. Wann haben Sie Ihr Bachelorstudium abgeschlossen?
4. Haben Sie vielleicht schon das Masterstudium abgeschlossen Oder begonnen ?

Falls Ja:

- In welchem Semester haben Sie Ihr Masterstudium abgeschlossen?
- Falls Nein:
- Haben Sie ein Masterstudium begonnen? Ja Nein
- Sie studieren also neben der Induktion? Ja Nein

A.1 – Sekundarstufe ##weich formulieren, Dialog in Gang bringen##

5. Welche Lehramtsfächer bzw. Vertiefungen haben Sie studiert?

6. Wo haben Sie Ihren Bachelorabschluss gemacht? Bundesland/Verbund

7. Wo (Bundesland) sind Sie momentan angestellt?

8. An welcher Schulform unterrichten Sie in der Induktion?

9. An einer Schule? Mehreren? <wie viele Schulstandorte>

10. Wie viele Stunden sollen Sie laut Vertrag unterrichten?

11. Welche Fächer unterrichten Sie denn zurzeit?

12. Wie viele Klassen unterrichten Sie?

13. Wissen Sie, welche Fächer Ihr*e Mentor*in unterrichtet? Ja Nein

Interview Induktion – Anwärter*innen

A.2 – Primarstufe

5. Welchen Schwerpunkt haben Sie in Ihrem Studium gewählt?

6. Wo haben Sie Ihren Bachelorabschluss gemacht? Bundesland

7. In welchem Bundesland sind Sie momentan angestellt?

8. An wie vielen Schulstandorten sind Sie aktuell tätig?

9. Wie viele Stunden sollen Sie laut Vertrag unterrichten?

10. Welche Fächer/Bereiche unterrichten Sie denn?

11. Sie unterrichten in einer Klasse Oder mehreren?

3. Wichtige Schritte vor der Induktion (10 Minuten)

*##Interviewer*innen: Bitte geben Sie zunächst einen Überblick über die Struktur des Interviews (vor der Induktion, Anfangsphase, letzte Woche ...) dann Rückblick über Entwicklung, Fortschritte, Einschätzungen und dann vor allem Fragen nach Problemen! Stil: Offen! Formulieren Sie so, dass die befragte Person ins Reden/Berichten kommt. Formulierungsvorschläge finden Sie unten. Zum Teil finden Sie Stichworte/Aspekte in den Spiegelpunkten, auf die Sie ggf. eingehen können.##*

Vielen Dank. Zunächst betrachten wir also den Zeitraum, der noch vor dem Beginn der Induktion liegt. Bitte erzählen Sie doch

1. ... wann Sie entschieden haben, sich für eine Induktionsstelle zu bewerben. Was waren wichtige Gründe? (auch Ratgeber)
 - Institution, Empfehlung Kommilitonen, Verwandte, Freunde, etc.
 - Finanzielle Beweggründe
 - Berufserfahrung sammeln
2. ... wie der Bewerbungsprozess ausgesehen hat. ... Sie haben sich umgetan ... wie sind Sie vorgegangen ... was waren wichtige Suchkriterien für Sie? ... wie viele Bewerbungen verfasst? ... Absagen?
 - Wie auf Ihre aktuelle Stelle aufmerksam geworden?
 - Stellenangebote verfolgt, Angebot bekommen
 - Kontakte
3. Wie sah denn die Lage aus, viele Angebote? Welche? Schwierige/leichte Entscheidung?
4. Und dann die Entscheidung: ... (Wann und warum haben Sie sich dann für Ihre jetzige Schule entschieden?)
 - Fächerangebot, Schulprofil
 - Ort bzw. Ortsnähe
 - Zeitpunkt des Begin
 - Kontakte
5. Bevor Sie sich entschieden haben: haben Sie sich über die Schule schlau gemacht bzw. sich im Vorfeld erkundigt? Wie?
 - Schulprofil angesehen
 - Kollegium recherchiert
 - Schule vorher besucht

Interview Induktion – Anwärter*innen

6. Jetzt betrachten wir noch den Zeitpunkt, an dem, Sie die Zusage erhalten haben. Wie lief das? Welche Informationen gab es (förmliche?) oder spezielle (zur Schule?), ... war für Sie das weitere Vorgehen klar? Haben Sie sich gefreut? Hat das gepasst? (oder eher eine schlechte Alternative?) Wann haben Sie die Zusage zu Ihrer Stelle erhalten und was wurde Ihnen dabei an Informationen über den weiteren Ablauf von Seiten der Schule zur Verfügung gestellt?

– *Infos über Aufgaben, Erwartungen, weiteres Verfahren*

##Interviewer*innen: Hier die Antworten auf die Basisfragen im Kopf haben/berücksichtigen, ggf. nachfassen: Stundenzahl ... Ort ... Schulart ... Fächer##

7. Spätestens zu diesem Zeitpunkt dürften Sie sich Gedanken gemacht haben, was mit der Induktion auf Sie zukommt. Vielleicht erzählen Sie mal, welche Erwartungen oder auch Befürchtungen Sie beschäftigt haben?

- *Umfeld*
- *Einführung*
- *Begleitung*
- *Beurteilung*
- *Zeitaufwand*
- *Verträglichkeit mit der Lebenssituation (z.B. Studium, Familie, etc.)*

8. Nun ist ja die Induktion Stück um Stück näher gerückt. Haben Sie begonnen, sich gedanklich darauf einzulassen, oder was ist alles passiert, was haben Sie vielleicht unternommen? ...
- *Seit wann und wie, z.B.*
 - *Lehrplan durchgesehen*
 - *Schulbücher durchgesehen*
 - *Kollegium recherchiert*
 - *Unterrichtsmaterialien gesucht bzw. vorbereitet*
 - *Bestimmte Personen gefragt*
9. Die Induktionsphase wird von jungen Lehrkräften oft besonders emotional erlebt und gut erinnert. Wie haben Sie sich gefühlt, kurz bevor Sie mit der Induktion begonnen haben?
10. Hat Ihnen etwas an Informationen oder Hilfestellungen gefehlt, bevor Sie zum ersten Mal in die Schule gegangen sind, bzw. wo hätten Sie sich mehr Unterstützung gewünscht?
11. Was ist Ihnen positiv aufgefallen? Und gab es auch etwas, das Sie sich erhofft hätten oder von dem Sie enttäuscht waren?

4. Der Beginn (10 Minuten)

##Überleitung ggf. improvisiert und auf das Gespräch abgestimmt. ##

OK, vielen Dank, ...

Ich glaube, jetzt habe ich einen Eindruck davon, was vor Beginn der Induktion passiert. Jetzt wollen wir uns etwas genauer mit dem eigentlichen Start an der Schule beschäftigen! Wie Sie die Anbahnung und Vorbereitung auf die Induktionsphase erlebt haben.

Interview Induktion – Anwärter*innen

1. Beginnen wir am besten mit Ihrem „ersten Schultag“. Wenn Sie daran zurückdenken, mit wem an der Schule hatten Sie zum ersten Mal Kontakt?
 - *Mentor*in, Schulleitung, Kolleg*innen*
 - *Wann war das?*
 - *Worüber wurde gesprochen?*
 - *Selbst Kontakt aufgenommen? Ermuntert worden?*

2. Und dann: Wie sah der erste Besuch an der Schule aus?
 - *Wann war das? War das schon der Dienstantritt? ...*
 - *Gab es eine Vorstellung seitens Schulleitung, Mentor*in, ...?*
 - *Eine Führung durch die Schule?*
 - *Formales Dienstgespräch?*
 - *Wie lange hat das in etwa gedauert?*

3. Bei so einem Dienstbeginn müssen ja verschiedene Punkte besprochen werden. Was waren die wichtigsten Punkte/Themen? Wie und von wem wurden Sie über die Rahmenbedingungen informiert? Also hat man Ihnen zum Beispiel erklärt, was die Aufgaben und Erwartungen sind und mit wem Sie wo zusammenarbeiten werden?
 - *Information über Rahmenbedingungen?*
 - *Welche Aufgaben wurden genannt?*
 - *Erwartungen ausgesprochen? (von beiden Seiten?)*
 - *Wurden Unterstützungen angeboten? Und falls ja, welche?*
 - *Wie wurde auf die Betreuung eingegangen?*
 - *Welche sonstigen Erwartungen gab es?*

4. Wie und zu welchem Zeitpunkt haben Sie ihrem*r Mentor*in kennengelernt? Wann war Ihr erstes Gespräch mit Ihrem*r Mentor*in?

5. An was aus dem Gespräch können Sie sich gut erinnern? Was war wichtig, interessant?
 - *Wie wurden die Aufgaben verteilt (Hospitationen, Unterrichtsplanung, Vor- und Nachbesprechungen)?*
 - *Welche Pflichten und Erwartungen wurden angesprochen?*
 - *Welche Unterstützungsmöglichkeiten wurden angeboten?*
 - *Wie schätzen Sie das Rollenverhältnis zwischen Ihnen und Ihrem*r Mentor*in ein?*
 - *Hatten Sie am Ende einen guten Eindruck vom weiteren Ablauf und vom dem, was auf Sie zukommt?*

6. Und: Wie war Ihr Eindruck im ersten Gespräch mit Ihrem*r Mentor*in? Erzählen Sie! (ggf. nachfragen)
 - *War der erste Kontakt angenehm?*
 - *Wie war die Situation? Haben Sie sich wohl gefühlt?*
 - *Hat Ihr*e Mentor*in Ihnen das Gefühl gegeben, Sie unterstützen zu wollen?*
 - *Wie war die Atmosphäre?*
 - *Wie war Ihr erster Eindruck von Ihrem*r Mentor*in?*

7. Inwiefern konnten Sie sich eigentlich selbst in das Gespräch einbringen bzw. hatten Sie das Gefühl genügend Raum für Ihre Anliegen und Wünsche zur Verfügung zu haben?
 - *Gab es Punkte, mit denen Sie nicht einverstanden waren?*
 - *Konnten Sie Ihre eigenen Erwartungen/Eindrücke einbringen?*
 - *Hatten Sie Sorgen oder Wünsche, die Sie im Gespräch ausdrücken konnten?*

8. Hatten Sie nach diesem Gespräch das Gefühl, ausreichend über den Ablauf der bevorstehenden Induktionsphase und ihre Rolle dabei informiert worden zu sein?
 - *Hatten Sie am Ende eine klare Vorstellung, wie die Induktionsphase ablaufen wird; also was Sie erwartet?*
 - *War Ihre Rolle klar, was das Unterrichten an der Schule angeht?*
 - *Wie haben Sie Ihre Rolle im Kollegium gesehen?*

Interview Induktion – Anwärter*innen

9. Gibt es Aspekte, die Ihnen persönlich in dem Gespräch gefehlt haben bzw. wenn Sie jetzt rückblickend darüber nachdenken, was wäre an dieser Stelle hilfreich gewesen?
- Was hätten Sie sich noch gewünscht?
 - Wie hätten Sie sich ggf. die Situation gewünscht?
 - Was würden Sie beim nächsten Mal anders machen?
10. Nach diesem Start: Mit welchen Gefühlen sind Sie nach diesem ersten Kennenlerngespräch in die Induktionsphase eingetreten?

5. Der erste Monat (15 Minuten)

Damit kommen wir zum wirklichen Beginn Ihrer Induktionsphase. Ich schlage vor, dass wir uns jetzt einmal den ersten Monat Ihrer Tätigkeit ein wenig ansehen. Um ein Bild davon zu bekommen, wie Sie den Einstieg in die Induktionsphase erlebt haben, möchte ich mit Ihnen gemeinsam den ersten Monat noch einmal Revue passieren zu lassen.

1. Versetzen Sie sich jetzt in die Anfangszeit der Induktion zurück und denken Sie an die ersten Tage und Wochen in der neuen Schule, Ihr Umfeld, Ihre Klasse, Ihre Kolleg*innen etc. Wie gut sind Sie zu Beginn mit den Herausforderungen und Ihren Aufgaben als Lehrkraft zurechtgekommen?

##aber auch eine Art Update vornehmen##:

 - Welche Fächer, Klassen, Stufen?
 - Vor- und Nachbereitung?
 - Termine an der Schule? Weitere schulische Verpflichtungen?
 - Anforderungen des Mentorats (Besprechungen, Fortbildung)?
 - Auf dieser Basis Zeitbudget/-verwendung?
 - Was waren im ersten Monat der Induktionsphase Ihre zentralen Aufgaben?
 - Wie gut sind Sie während dieser Zeit mit den Aufgaben zurechtgekommen?
2. Jetzt richten wir einen Blick auf die Betreuung durch Ihre*n Mentor*in. Wie verlief der Austausch mit Ihrem*r Mentor*in? Berichten Sie ein wenig!
 - Wie oft haben Sie sich gesehen?
 - Wie und inwieweit (Häufigkeit, Umfang, Art) erfolgte eine Orientierung, Anleitung, Unterstützung, Beratung, Diskussion und Reflexion, Rückmeldung? Angeboten oder gewünscht, eingefordert?
 - Wie hat er/sie Unterstützung gegeben? Hilfen angeboten? Anregungen? Verbindungen zu Kolleg*innen hergestellt?
 - Gab es Lob oder Verbesserungsvorschläge?
 - Gab es Reflexion? Verweise auf den Unterricht des/der Mentor*in
 - Eindruck: Wie zufrieden waren Sie mit der Begleitung durch Ihr*e Mentor*?
3. Und wenn wir uns das Umfeld an der Schule ansehen, das Kollegium, die Schulleitung: Wie empfanden Sie die Rückmeldung Ihres*r Mentor*in im Kontext Ihrer Lehrtätigkeit?
 - Gab es Austausch und Gespräche?
 - Wie war die Atmosphäre? Lob oder Verbesserungsvorschläge?
 - Wurden Sie anderweitig unterstützt oder beraten?
 - Wurden Sie eingebunden und als Kolleg*in geschätzt?
 - Eindruck: Wie zufrieden waren andere, z.B. die Schulleitung, Kolleg*innen mit Ihrer Arbeit?
4. Wie haben Sie sich selbst in diesem ersten Monat Zeit erlebt? Versuchen Sie doch einmal zu schildern, wie es ihn ergangen ist! Eine neue/andere Rolle? Verantwortung für sich und andere? Im Klassenzimmer, bei der Vorbereitung, im Lehrerzimmer...
 - Was war besonders kritisch, was gut? Waren Sie zufrieden mit Ihrer Arbeit?
 - Fühlten Sie sich kompetent und den Herausforderungen gewachsen?

Interview Induktion – Anwärter*innen

- *Haben Sie diese Phase als besonders belastend oder besonders aufregend erlebt?*
- *Fühlten Sie sich in Ihrem Berufswunsch bestätigt?*
- *Wie schätzen Sie die Belastung während dieser Phase ein?*

5. In welcher Stelle hätten Sie sich in dieser Zeit mehr Unterstützung von Ihrem*r Mentor*in gewünscht?

6. Die aktuelle Lage (15 Minuten)

Nach diesem Rückblick würde ich gerne auf die aktuelle Situation zu sprechen kommen. Betrachten wir also einmal die Gegenwart und erinnern uns gemeinsam an die letzten Wochen, um die aktuelle Situation und Ihr derzeitiges Erleben in den Blick zu nehmen. Wenn Sie sich die letzten Tage oder Wochen vergegenwärtigen ...

1. Beginnen wir mit der Zeit und wie sie sich verteilt hat. Aufgliederung nach Anwesenheit an Schule, Unterricht (gehalten, hospitiert), Klassenstufen, Fächer? Wie viel Zeit haben Sie dann in der Schule verbracht?
 - *Zeit an der Schule insgesamt*
 - *Wieviel für Unterricht? Vor- und Nachbereitung?*
 - *Wieviel für Hospitationen?*
 - *Welche Klassenstufen und Fächer haben Sie unterrichtet?*
2. Wie sah die Vor- und Nachbereitung Ihres Unterrichts aus?
 - *Wo und wann haben Sie den Unterricht vor- und nachbereitet?*
 - *Haben Sie dabei Unterstützung bekommen oder waren Sie alleine? Konnten Sie auf irgendwelche Vorlagen/Materialien (von wem?) zurückgreifen?*
 - *Gab es einen Austausch darüber mit Kolleg*innen, dem/der Mentor*in oder anderen?*
3. Beschreiben Sie bitte die Zusammenarbeit und den Austausch mit ihrem*r Mentor*in. Wie oft haben Sie Ihre*n Mentor*in gesehen und worüber haben Sie sich dabei ausgetauscht? Bei welchen Gelegenheiten?
 - *Wie viel Zeit haben Sie in der letzten Woche damit verbracht, sich zu unterhalten?*
 - *Worüber haben Sie geredet? Was waren die thematischen Schwerpunkte?*
 - *Gab es eine gezielte Besprechung Ihrer Arbeit? Falls ja, was waren die Themen?*
 - *z.B. Ihre Fortschritte*
 - *Aufgetretene Probleme*
 - *Weiterer Verlauf*
 - *Aufgaben in der Klasse*
 - *Aufgaben im außerunterrichtlichen Bereich*
 - *Rechtliche Fragen*
4. Gab es vielleicht sogar ein förmliches Entwicklungsgespräch? Wenn ja, bitte schildern!
5. Wie würden Sie die Gesprächsatmosphäre charakterisieren?
 - *Wahrgenommene Qualität der Interaktionen: echte Dialoge? (A)-Symmetrisch? Konflikte?*
 - *Atmosphäre: konstruktiv-kritisch, produktiv, zeitfressend, spannungsgeladen, problematisch?*
6. Wie würden Sie die Rolle Ihres*r Mentor*in in der letzten Woche beschreiben?
 - *Beratend, antreibend, besserwisserisch, direktiv, interessiert, einfühlsam, bedrohlich, stützend, aufbauend, hilfreich ...?*
 - *Vorbild?*
7. Wenn Sie jetzt Ihre Gesamtsituation einschätzen müssten, wie wohl würden Sie sagen, dass Sie sich aktuell in Ihrer Schule und mit Ihrer Lebenssituation fühlen?
 - *Kommen Sie mit den Aufgaben zurecht?*
 - *Fühlen Sie sich ab und zu überfordert?*

Interview Induktion – Anwärter*innen

- Bzw. welche Rahmenbedingungen würden Sie gerne ändern?
- Wo wünschen Sie sich mehr Unterstützung?
- An welchen Stellen sehen Sie sich vielleicht alleine gelassen?

7. Entwicklungen (10 Minuten)

Wir haben jetzt Ihre Induktionsphase von Beginn bis zum jetzigen Zeitpunkt betrachtet. Das heißt, wir können also jetzt ein wenig Bilanz ziehen. Wie wäre es, wenn Sie einmal versuchen würden, zu beschreiben, wie und in welchen Bereichen Sie sich in dieser Zeit entwickelt haben?

#Nachfragen und ggf. Strukturierungsvorschläge nach folgenden Punkten:

- *Sind seit Beginn der Induktion die Spielregeln und Anforderungen von Unterricht und Schule klar geworden? Wie ist das geschehen? Fühlen Sie sich inzwischen gut „eingeführt“?*
 - *Wie schätzen Sie die eigene professionelle Entwicklung seit Beginn der Induktion ein? Woran wird sie festgemacht? Was sind Bezugspunkte? Im Unterricht? Im Aufgabenfeld Schule? In der Persönlichkeit?*
 - *(Große) Fortschritte? Worin zeigen sich diese? Routine? Mehr Freude? Besseres Gelingen? Gelassenheit, Distanz? Neues Rollenverständnis (nicht studierend, sondern lehrend)? Wirksam? ##*
1. Wie gut fühlen Sie sich inzwischen in die Schule und in das Kollegium integriert? Fühlen Sie sich in den Klassen, die Sie unterrichten „daheim“? Sind das „Ihre“ Klassen?
 2. Wie würden Sie die Entwicklung Ihrer Rolle als Lehrperson beschreiben?
 - *Fühlen Sie sich nun mehr als Lehrperson oder eher noch als Lerner*in? Rollenwechsel in Abhängigkeit von Situationen?*
 - *Wie sicher fühlen Sie sich in Ihren Aufgaben als Lehrer*in?*
 - *Haben Sie das Gefühl, bereits besser mit den Schüler*innen zurecht zu kommen?*
 - *Gibt es bereits Routinen, die sich eingeschliffen haben? Oder ist immer noch alles „neu“ und sehr bewusst zu planen?*
 - *Würden Sie sagen, dass Ihnen die Tätigkeit mehr Freude bereitet als am Anfang? Wo empfinden Sie Freude, wo nicht?*
 3. Wie oft werden/wurden Sie in Ihrem Unterricht besucht/hospitiert? Von wem? Falls von anderen Personen als Mentor*innen oder Schulleitung: Wie begründet? Wie oft durften/mussten Sie hospitieren?
 4. Wie oft tauschen Sie sich mit Ihrem*r Mentor*in aus? Wie hat sich das im Verlauf der Zeit entwickelt? Häufigkeit? Intensität? Ertrag? Atmosphäre?
 5. Gab/Gibt es einen Austausch zwischen Ihnen und der Schulleitung? Wie oft, bei welchen Gelegenheiten, wie motiviert? Gab es Unterrichtsbesuche? Förmliche (Entwicklungs-)Gespräche?
 6. Gibt es an Ihrer Schule weitere Anwärter*innen oder Kolleg*innen, mit denen Sie sich austauschen können? Wenn ja, wie tauschen Sie sich aus, stützen sich? Kooperieren?
 7. Gab es Momente, die schwierig waren oder in denen Sie überlegt haben, die Induktionsphase abubrechen?
 - *Gab es demgegenüber auch Erlebnisse oder Erfahrungen, die Sie bekräftigt haben, weiter zu machen und die Sie in der Induktionsphase motiviert haben?*
 8. Wie sieht aktuell das Zusammenspiel mit Ihrem Studium aus? Besuchen Sie im Moment Module?
 - *Und falls ja, wie passt das zeitlich für Sie?*

Interview Induktion – Anwärter*innen

9. Vermutlich besuchen Sie das Begleitseminar zur Induktion (Blöcke)?
Wo findet das statt? Was sind Schwerpunkte? Erfahren Sie etwas Neues? Bringt es etwas für Ihre Tätigkeit an der Schule? Ist das eine Gelegenheit sich mit ebenfalls Betroffenen auszutauschen und sich gegenseitig zu unterstützen?
10. Wenn Sie nun die gesamte Induktionsphase nochmals Revue passieren lassen, wie würden Sie Ihre Induktionsphase bisher insgesamt charakterisieren und auch bewerten? Zusammenfassend beurteilen?
- *War sie hilfreich, lehrreich, aufregend, anstrengend, chaotisch?*
 - *Was war besonders gut?*
 - *Was war besonders schlecht?*
 - *Wie schätzen Sie die Abstimmung mit der Hochschule/Universität/PH ein?*

8. Möglichkeiten zur Verbesserung der Induktionsphase (10-15 Minuten)

Nachdem wir Ihre Induktionsphase über den Verlauf betrachtet haben, möchte ich zum Schluss nach konkreten Verbesserungsmöglichkeiten fragen. Zum Schluss würde Ich nun gerne nach Ihrem allgemeinen Eindruck von der Induktionsphase fragen und dabei mit Ihnen gemeinsam Möglichkeiten zur Verbesserung und Unterstützung für alle Beteiligten erarbeiten.

1. Was sind aus Ihrer Erfahrung/Sicht die drei größten Probleme der Induktionsphase? Bitte skizzieren Sie diese!
- a. *Schilderung (Beispiel, Situation, Häufigkeit) Begründung (warum ein Problem? Wer ist verantwortlich?) Gewichtung (wie gravierend?)*
 - b. *Schilderung, (Beispiel, Situation, Häufigkeit) Begründung (warum ein Problem? Wer ist verantwortlich?) Gewichtung (wie gravierend?)*
 - c. *Schilderung, (Beispiel, Situation, Häufigkeit) Begründung (warum ein Problem? Wer ist verantwortlich?) Gewichtung (wie gravierend?)*
- ##Für jedes dieser Probleme ggf. nachfassen:
- *Würden Sie dies als grundsätzliches Problem einschätzen, oder eher als Problem in der Umsetzung?*
 - *Was könnte man Ihrer Meinung nach unternehmen, um diese Probleme zu verbessern? ##*

2. Noch einmal etwas allgemeiner gefragt: Wie könnte man Ihrer Meinung die Induktionsphase und damit den ersten Berufseinstieg erleichtern/verbessern?
- *Gibt es Grundanforderungen, die gegeben sein müssen?*
 - *Was muss hinsichtlich der zeitlichen Gestaltung berücksichtigt werden?*
3. Wie schätzen Sie das Konzept des Mentorings ein? Gibt es Aspekte, die Sie hier gezielt verbessern würden? Und falls ja, wie?
- *Qualifikation der Mentor*innen*
 - *Zeit und Qualität des Betreuungsverhältnisses*
 - *Rollenverhältnis*

4. Wenn Sie die Möglichkeit hätten als Mentor an einer Schule zu arbeiten. Worauf würden Sie besonderen Wert legen bzw. welche Unterstützungsangebote würden Sie jungen Kolleginnen bereitstellen?

Interview Induktion – Anwärter*innen

5. Wie sehen Sie die Rolle der Schulleitung für die Induktionsphase (z.B. auch bei der Beurteilung)? Sollte hier etwas geändert/verbessert werden?
6. Wie bewerten Sie nach den ersten Monaten in der Induktion Ihren Werdegang und Ihre Perspektiven in Richtung des Lehramts? Für die weitere Biographie?
 - *Haben Sie das Gefühl, dass Sie diese Arbeit erfüllt? Dass Sie ihr gewachsen sind?*
 - *Gibt es Bedenken?*
 - *Hat Ihnen die Induktionsphase soweit bei Ihrer Entscheidung geholfen bzw. Sie beeinflusst?*
7. Gibt es noch Aspekte, die Sie gerne ansprechen möchten bzw. die wichtig sind?

9. Schluss – Information über die Art der Berichtslegung und Dank

Vielen Dank für das ausführliche Gespräch!

Ich denke, dass sich jetzt ein deutlicheres Bild abzeichnet, was die Induktionsphase genau bedeutet.

Sie haben uns durch Ihre Auskunft sehr geholfen, einen besseren Eindruck von der aktuellen Umsetzung der Induktionsphase zu bekommen.

Falls angemessen: Für besondere Hinweise danken, z.B.:

Ihre Hinweise bzgl. XY haben uns hier Einblicke gegeben, die uns bei der Evaluation helfen und womöglich zur Verbesserung der Induktionsphase beitragen.

Es werden nun noch weitere Interviews durchgeführt und zusammengestellt werden. Mit diesen und Ihren Informationen hoffen wir dann, dass wir ein adäquates Bild von der Induktionsphase erhalten und einige Empfehlungen für eine Verbesserung geben können.

Vielen Dank dafür; und natürlich für Ihre Zeit.

Sobald auch all die anderen Interviews durchgeführt und ausgewertet werden, wird ein Bericht über die Ergebnisse entstehen. Diesen können Sie dann – sofern Sie Interesse daran haben – über XY einsehen.

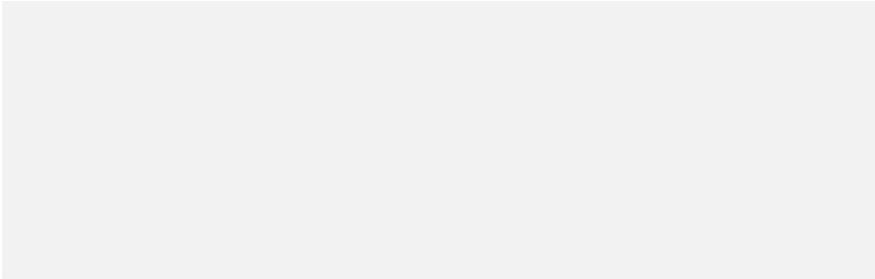
Ich wünsche Ihnen viel Erfolg für Ihre weitere Induktionsphase und natürlich auch für Ihren weiteren Werdegang.

Nochmals danke und alles Gute!

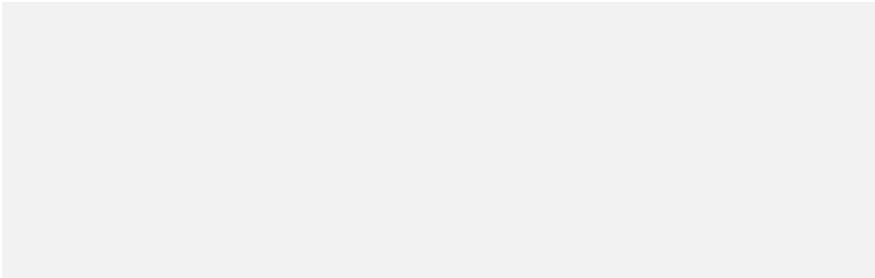
Interview Induktion – Anwärter*innen

Bitte direkt im Anschluss an das Interview auszufüllen.

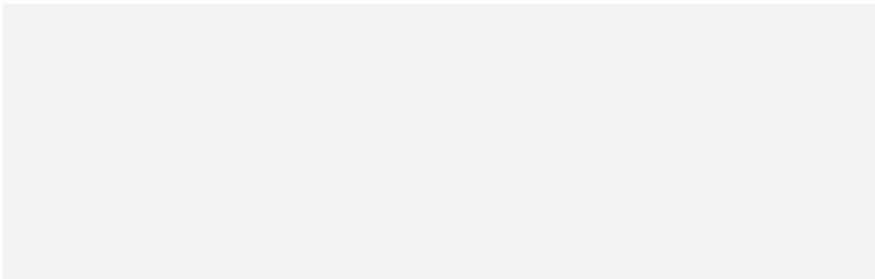
Einschätzung zum Ablauf (Flüssigkeit, Stimmung, Atmosphäre etc.)



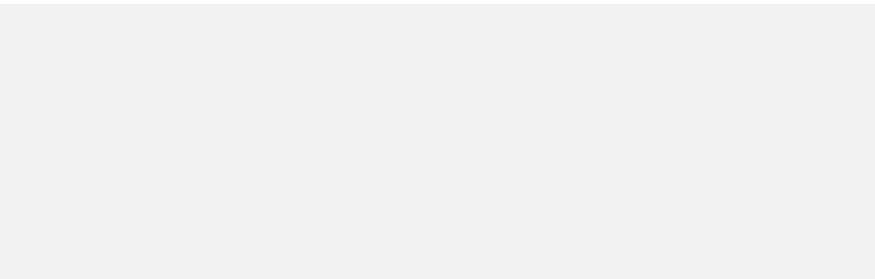
Einschätzung des Gegenübers (Explorationsbereitschaft, Charakter, Glaubwürdigkeit etc.)



Besondere Vorkommnisse (Unterbrechungen, Pausen, Umgebung etc.)



Rollen- und Aufgabenverständnis des Gegenübers (engagiert, kooperativ, unmotiviert, desinteressiert etc.)



Anlage 4: Interviewleitfaden Mentor*innen

Interview Induktion – Mentor*innen

Interviewer*in: _____
 Ort: _____
 Datum: _____
 Zeit: _____
 Modus: _____

Interviewleitfaden zur Induktionsphase

Mentor*innen

(maximal 90 Minuten)

1. Einführung (5 Minuten)

*Vorschlag für die Einleitung/Einführung durch die Interviewer*innen*

#Bitte sprechen Sie die relevanten Aspekte (Zweck, Rolle der Befragten, Datenschutz) explizit an und fassen Sie sich dabei bitte kurz!#

Liebe Frau/Lieber Herr XY!

Mein Name ist XY. Herzlich willkommen!

Zunächst einmal vielen lieben Dank, dass Sie sich die Zeit für dieses Interview nehmen.

Wie Sie ja bereits in Ihrer Benachrichtigung erfahren haben (?), ist die Universität Wien vom Bundesministerium darum gebeten worden, die aktuelle Umsetzung der Induktionsphase zu untersuchen und zu evaluieren. Ich darf Sie heute im Namen der Universität interviewen.

Zu Beginn noch ein paar kurze Worte zum Anlass für diese Untersuchung:

Die Induktionsphase gibt es nun seit einer Weile und das Bundesministerium ist daran interessiert, herauszufinden, wie die Umsetzung dieser Phase läuft. Die Universität Wien soll feststellen, welche Bereiche eher besser oder schlechter funktionieren. Durch den Fragebogen – den Sie vermutlich auch erhalten und evtl. sogar beantwortet haben (?) – und Interviews wollen wir herausfinden, wo es ggf. Schwierigkeiten und Probleme gibt.

Dafür sind besonders die Interviews wichtig. Gerade persönliche Empfindungen und Erlebnisse können uns dabei helfen, mögliche Schwachstellen der Induktionsphase – so wie sie im Moment aussieht – zu entdecken. Wir sind also auf Ihre Einschätzung als Expert*in angewiesen, denn nur so können wir am Ende eine Empfehlung geben, wie man die Induktionsphase verbessern kann. Deshalb sind wir froh, dass Sie sich bereit erklärt haben, uns mit diesem Interview dabei zu helfen.

Ihre Angaben und sämtliche Äußerungen werden natürlich vertraulich behandelt und nur anonymisiert für eventuelle weitere Analysen verwendet. Niemand kann zurückverfolgen, was Sie gesagt haben. Das heißt: Sie können hier alles ansprechen, was Ihnen zu den einzelnen Themen einfällt und natürlich auch negative Aspekte betonen, mit denen Sie unzufrieden sind. Bitte fühlen Sie sich frei, über Ihre Erlebnisse zu berichten und auch – wenn möglich – Kritik zu äußern. Alle Hinweise auf gute oder schlechte Aspekte helfen uns, die aktuelle Umsetzung besser zu analysieren und zu verstehen.

Gibt es Ihrerseits noch irgendwelche Fragen, bevor wir mit ein paar kurzen Basis-Fragen zu Ihrer Person und zur Schule beginnen?

2. Kurze Standard-Befragung (10 Minuten)

Alles klar, dann würde ich nun gerne mit ein paar kurzen Standardfragen beginnen, um vorab die allgemeinen Daten zu erfassen.

Wenn Sie die online-Befragung bereits beantwortet haben, kennen Sie die Fragen. Aufgrund der Anonymität wissen wir aber nicht, was Sie geantwortet haben. Deshalb in aller Kürze noch einmal die wichtigsten Fragen, dann habe ich einen Ausgangspunkt für unser weiteres Gespräch!

*##Für die Interviewer*innen: Die nachfolgenden Fragen sind etwas steif formuliert. Bitte locker mit Zwiesgespräch beginnen (warm-up). Bitte notieren Sie möglichst die Antworten in dem Interviewformular##*

Basisfragen (zum Studium und zur Berufstätigkeit):

1. Haben Sie Ihr Lehramtsstudium für die Primarstufe oder für die Sekundarstufe abgeschlossen?
2. Welche Lehramtsfächer bzw. Vertiefungen (*Sekundarstufe*) oder Schwerpunkte (*Primarstufe*) haben Sie studiert?

3. Seit wieviel Jahren sind Sie im Schuldienst?
4. In welchem Bundesland sind Sie momentan angestellt?
5. An welcher Schulform unterrichten Sie?
6. Unterrichten Sie an einer Schule oder an mehreren ?
7. Wie viele Stunden sollen Sie laut Vertrag unterrichten?
8. Welche Fächer bzw. Schwerpunkte unterrichten Sie aktuell?

9. Wie viele Klassen unterrichten Sie dabei?
10. Ist das Induktionsmentorat das erste Mentorat?
Oder hatten Sie schon bisher Mentoratsaufgaben übernommen?
11. Wie haben Sie sich für die Tätigkeit als Mentor*in in der Induktionsphase (!) qualifiziert?

Seit wann? Praxisphase/Unterrichtsphase?

12. Wie viele Mentees betreuen Sie im Moment?
13. Welche Fächer bzw. Schwerpunkte unterrichtet(n) Ihr(*e) Mentee(s)?

14. War das ein Kriterium für die Zuordnung? Ja Nein Sonstiges:

3. Wichtige Schritte vor der Induktion (10 Minuten)

In Ordnung. Dann würde ich nun zu Beginn des Interviews gerne etwas mehr darüber erfahren, wie Sie die Zeit vor Beginn der Induktionsphase erlebt haben.

##Interviewer*innen: Bitte geben Sie zunächst einen Überblick über die Struktur des Interviews (vor der Induktion, Anfangsphase, letzte Woche ... dann Rückblick über Entwicklung, Fortschritte, Einschätzungen und dann vor allem Fragen nach Problemen! Stil: Offen!!! Formulieren Sie so, dass die befragte Person ins Reden/Berichten kommt. Formulierungsvorschläge finden Sie unten. Zum Teil finden Sie Stichworte/Aspekte in den Spiegelpunkten, auf die Sie ggf. eingehen können. ##

Vielen Dank. Zunächst betrachten wir also den Zeitraum, der noch vor dem Beginn der Induktion liegt. Bitte erzählen Sie doch

1. Was hat Sie eigentlich dazu bewogen, Mentor*in für die Induktionsphase zu werden bzw. nun bereits in diesem Bereich ein Mentorat zu übernehmen?
2. Falls (durch die Standardfragen bekannt) bereits früher als Praxis- oder Betreuungslehrer*in tätig: Wie oft, wie lange und wo sind Sie bereits als Mentor*in tätig gewesen?
3. Wie haben Sie sich auf die Aufgaben als Mentor*in Induktion vorbereitet?
 - Haben Sie den Hochschullehrgang Pädagog*innenbildung NEU besucht? Und abgeschlossen?
 - Falls ja: Wann und wo?
 - Fühlen Sie sich durch den Lehrgang gut/angemessen vorbereitet auf die Tätigkeiten?
 - Wie haben Sie sich sonst noch auf die neuen Aufgaben vorbereitet?
 - Haben Sie sich mit anderen Mentor*innen ausgetauscht?
4. Gab es eine Absprache mit der Schulleitung, wie das Mentoring erfolgen soll?
 - Was wurde besprochen?
 - Wurden Sie bei der Auswahl der Bewerbungen mit einbezogen?
 - Konnten Sie die Zuordnung der Mentor*innen zu den Bewerber*innen beeinflussen?
5. Mit welcher Erwartungshaltung sind Sie an die neue Aufgabe als Mentorin herangetreten? Hatten Sie besondere Wünsche und Hoffnungen, oder vielleicht auch Sorgen und Ängste?

4. Der Beginn (10 Minuten)

##Überleitung ggf. improvisiert und auf das Gespräch abgestimmt.##

Vielen Dank ... Ich glaube, jetzt habe ich einen Eindruck davon, wie Sie sich auf Ihr Mentorat in der Induktionsphase eingestimmt haben. Im Folgenden würde ich gerne mit Ihnen über den Beginn Ihres Mentorats (zum Beginn des Schuljahres) sprechen.

1. Wenn ich mich richtig erinnere, betreuen Sie derzeit X Mentees in der Induktion. Darf ich nachfragen, wie Ihnen die Mentees zugeteilt wurden?
 - Gab es im Vorfeld Gespräche mit der Schulleitung?
 - Waren Sie in den Auswahlprozess mit einbezogen?
 - Konnten Sie Präferenzen bei der Zuordnung geltend machen?
 - Passen aus Ihrer Sicht der/die Mentee/s zu Ihrem Profil (Fach/Ausbildung)?

Interview Induktion – Mentor*innen

2. Wenn Sie sich nochmals an den Beginn der Zusammenarbeit mit Ihrem*r Mentee zurückerinnern: Wie verlief der Erstkontakt?
 - Wann war das? Bei welcher Gelegenheit?
 - Was wurde besprochen?
 - Wurde der/die Mentee Ihnen vorgestellt?
 - Wurden die Mentees dem Kollegium vorgestellt?
 - Gab es eine Schul-Führung?
 - Wie läuft die Einführung neuer Kolleg*innen bei Ihnen an der Schule normalerweise ab?
 - Welche Rolle spielen Leitfäden aus der Bildungsdirektion/dem Ministerium? Gibt es einen „schuleigenen“ oder „persönlichen“ Leitfaden? (ein Konzept)?
 - Eventuell: Gab es relevante Unterschiede zwischen den Mentees/Ihrer Vorstellung/Einstellung?

3. Es fand ja sicher ein Erstgespräch mit dem/der Mentee statt. Welche Inhalte und Themen wurden in Ihrem Erstgespräch besprochen? Formelles oder informelles Gespräch? Zeitdauer?
 - Was waren zentrale Themen und Inhalte?
 - Themen wie: persönliche Vorstellung, Unterstützungsmöglichkeiten, Ausgestaltung des Mentoring, Abläufe, Zeiten, Hospitationen, Einsichten in Vor- und Nachbereitungen, gegenseitiges Hospitieren, Erfolgskriterien, Beurteilungsverfahren?
 - Hatten Sie einen Leitfaden verwendet?
 - War die Schulleitung involviert? Was war deren Rolle?
 - Haben Sie das Rollenverhältnis zwischen Ihrem*r Mentee und Ihnen geklärt/abgestimmt? (Begleitung, Unterstützung, Begutachtung, Beurteilung)
 - Welche Aufgaben (des/der Mentee und von Ihnen) wurden besprochen?
 - Welche Aspekte haben Sie zur Betreuung und Unterstützung besprochen?
 - Wurde die Beurteilung und deren Kriterien besprochen?
 - Wurde das Gespräch protokolliert oder (förmlich) dokumentiert

4. Rückblickend betrachtet: Wie haben Sie das Erstgespräch erlebt bzw. wie haben Sie den Erstkontakt persönlich empfunden? Und würden Sie an den Rahmenbedingungen etwas ändern?
 - Was war der erste Eindruck vom/von der Mentee?
 - Wie haben Sie die Situation empfunden?
 - Hat sich der/die Mentee in das Gespräch eingebracht?
 - Gab es Einwände oder Sorgen seitens dem/der Mentee?

5. Hatten Sie nach dem Erstkontakt bereits einen Eindruck über die Fähigkeiten und Kompetenzen des/der Mentee als potentielle Lehrkraft? Und wenn ja, wie hätten Sie damals Ihr(*e) Mentee(s) Mentee eingeschätzt?

5. Der erste Monat (15 Minuten)

Nachdem wir das Vorfeld und den Beginn Ihres Mentorats besprochen haben, können wir uns nun der „Startphase“ zuwenden, damit meine ich den ersten Monat der Tätigkeit der von Ihnen betreuten Anwärter*innen.

Um ein Bild davon zu bekommen, wie Sie den Einstieg der Induktionsphase erlebt haben, möchte ich mit Ihnen gemeinsam, den ersten Monat noch einmal Revue passieren zu lassen.

Das dürfte eine spannende Zeit gewesen sein...

1. Denken Sie an die ersten Wochen der Induktionsphase und wie es Ihnen dabei ergangen ist. Würden Sie sagen, dass Sie zu Beginn gut mit den Herausforderungen und Ihren Aufgaben zurechtgekommen sind? Wie verlief das Mentoring?
 - Gab es zu Beginn genügend Zeit für alle Aufgaben?
 - Wie gut ließ sich die Erfüllung Ihrer Mentor*innen-Aufgaben mit dem eigenen Unterricht und den anderen Verpflichtungen an der Schule vereinbaren?

Interview Induktion – Mentor*innen

2. Wie gestaltete sich der Kontakt bzw. der gegenseitige Austausch mit Ihrem*r Mentee und wie oft kam es zu einem solchen gegenseitigen Austausch?
 - *Wie oft gab es Kontakt, wie oft haben Sie sich gesehen?*
 - *Wie oft gab es Gespräche?*
 - *Wer hat wen aufgesucht? Mentee hat Sie aufgesucht oder Sie haben den/die Mentee aufgesucht?*
 - *Was waren die wichtigsten Themen in den Gesprächen?*
 - *Informelle Besprechungen und „formelle“? (Für den Entwicklungsbericht: wie ausführlich, wie aussagekräftig)*
 - *Wie oft kam Ihr*e Mentee mit Fragen zu Ihnen?*
 - *Konnten Sie dann immer helfen?*
 - *Gab es Hospitationen?*
 - *durch Ihre*n Mentee bei Ihnen*
 - *durch Sie bei Ihrem*r Mentee?*

3. Wenn Sie sich an die ersten Gespräche zurückerinnern, wie sahen die Gespräche aus? Und w-rüber haben Sie sich in erster Linie unterhalten?
 - *Hospitationen*
 - *Vor- und Nachbereitung*
 - *andere Aufgaben an der Schule (Projekte, Aufsicht, Elternarbeit)*
 - *Inwieweit haben Sie Orientierung oder Anleitung gegeben?*
 - *Gab es Rückmeldungen, Reflexion, Feedback?*
 - *von Ihnen zur Arbeit Ihres*r Mentee*
 - *von Ihrem*r Mentee an Sie*
 - *Gab es Nachfragen oder Beschwerden durch den/die Mentee?*
 - *Was glauben Sie, wie zufrieden war Ihr*e Mentor*in mit Ihrer Hilfestellung?*

4. Wie empfanden Sie die Atmosphäre während der Gespräche? Bitte charakterisieren!
 - *Gab es mal Konflikte, Spannungen, Streit?*
 - *Einwände oder Beschwerden?*
 - *Feedback zu Ihrer Arbeit durch den/die Mentee?*
 - *Gab es richtige Dialog und Diskussionen?*

5. Wie haben Sie sich denn eigentlich über die Entwicklung Ihrer*s Mentee*s auf dem Laufenden gehalten?
 - *Durch diesen informellen/beiläufigen Austausch?*
 - *Durch formale/geplante Gespräche?*
 - *Durch Berichte von Kolleg*innen?*
 - *Auf andere Weise?*

6. Inwiefern hat sich die Schulleitung während dieser Zeit eingebracht und Sie in der Zusammenarbeit mit Ihrem*r Mentee unterstützt?
 - *Gab es dort auch Gespräche?*
 - *Gab es Feedback?*
 - *Gab es Unterstützung?*
 - *Wurde der/die Mentee im Unterricht besucht?*

7. Inwiefern konnten Sie eine Weiterentwicklung Ihres*r Mentee in diesen ersten Wochen beobachten? Was zeichnet sich in dieser Phase besonders deutlich ab?
 - *Kompetenter?*
 - *Besser eingelebt?*
 - *Ins Kollegium integriert?*
 - *Den Aufgaben besser gewachsen?*
 - *Waren Sie mit diesen Entwicklungen zufrieden?*

Interview Induktion – Mentor*innen

8. Wie schätzen Sie diese erste Zeit aus der Perspektive Ihres*r Mentee ein?
War sie:
- *Aufregend,*
 - *Bereichernd,*
 - *Anspruchsvoll,*
 - *Anstrengend,*
 - *Belastend?*
9. Wie haben Sie die Entwicklung Ihres*r Mentees dokumentiert? Formelle Entwicklungsberichte? Andere Notizen? Ein Portfolio?
10. Wie hat sich Ihre Beziehung zu Ihrem*r Mentee in dieser Zeit entwickelt?
- *Vertrauter geworden?*
 - *Besser eingespielt?*
 - *Distanzierter geworden?*
 - *Verkompliziert?*
11. Denken Sie, dass Sie in dieser ersten Phase ein angemessenes Bild von Ihrem*r Mentee bekommen konnten? Wie war Ihr Bild von Ihrem*r Mentee im ersten Monat und wie würden Sie sein/ihr Engagement beschreiben?
- *Kompetent? engagiert? aufgeschlossen? lernwillig? munter?*
 - *Unerfahren? überfordert? ungeeignet? belastend?*
 - *Selbständig? selbstbewusst?*
 - *Sind Ihnen Probleme aufgefallen?*
 - *Falls ja – wie sind Sie damit umgegangen?*
12. Wie haben Sie sich selbst in dieser Zeit erlebt?
- *Waren Sie zufrieden mit Ihrer Mentoring-Arbeit?*
 - *War es mehr Aufwand als gedacht? Mehr Probleme als vermutet?*
 - *Haben Sie sich an die Herausforderungen gewöhnt?*
 - *Konnten Sie Ihr*e Mentee so gut unterstützen, wie Sie es sich gewünscht haben?*
 - *Waren die Aufgaben als Mentor*in gut vereinbar mit Ihrer übrigen Tätigkeit?*
 - *Haben Sie und Ihr*r Mentee sich mit der Zeit besser kennengelernt?*
 - *Wieviel Freude hat Ihnen die Arbeit gemacht?*
 - *Wie schätzen Sie die eigene Belastung während dieser Phase ein?*
13. Von welcher Seite hätten Sie sich am Beginn der Induktionsphase mehr Unterstützung gewünscht? Und wie hätte diese Unterstützung aussehen können?

6. Die aktuelle Lage (15 Minuten)

Nach diesem Rückblick würde ich gerne auf die aktuelle Situation zu sprechen kommen. Betrachten wir also einmal auf die Gegenwart und erinnern uns gemeinsam an die vergangenen letzten Wochen, um die aktuelle Situation und Ihr derzeitiges Erleben in den Blick zu nehmen.

1. Beginnen wir mit der Zeit und wie sie sich verteilt hat. Aufgliederung nach Anwesenheit an Schule, Unterricht (gehalten, Klassenstufen, Fächer)? Weitere Verpflichtungen an der Schule? Zeit, die für die Mentees aufgewendet wurde!
- *Zeit an der Schule insgesamt*
 - *Wieviel davon für Unterricht?*
 - *Wieviel davon für Hospitationen bei Ihrem*r Mentee?*
 - *Welche Klassenstufen und Fächer haben Sie unterrichtet?*
 - *Wieviel Zeit für beiläufige/geplante Gespräche mit dem/r Mentee?*

Interview Induktion – Mentor*innen

2. Wie sahen die Kontakte mit Ihrem*r Mentee in der letzten Woche aus?
 - Wann/wie oft gab es Gespräche zwischen Ihnen? (auch andere Kontakte, Mail, Telefon)
 - Waren diese geplant und abgesprochen?
 - Wer hat wen aufgesucht bzw. um einen Termin gebeten? – angeboten vs. gewünscht
 - Routine-Feedback
 - gezielte Fragen
 - Probleme/Überforderung
 - Kritik
 - Haben Sie weitere schulische Aktivitäten gemeinsam unternommen oder gestaltet?

3. Beschreiben Sie bitte die inhaltliche Zusammenarbeit und den Austausch mit Ihrem*r Mentor*in. Was waren die Themen Ihrer Gespräche?
 - Hospitationen
 - Vor- & Nachbereitungen von Unterricht
 - Andere schulische Aufgaben (z.B. Eltern, Kollegium, Aufsicht, Projekte)
 - Orientierung?
 - Anleitung des*r Mentee?
 - Unterstützung?

4. Wie würden Sie die Gesprächsatmosphäre charakterisieren?
 - Wahrgenommene Qualität der Interaktionen: echte Dialoge? (A)-Symmetrisch? Kollegial? Gab es Konflikte?
 - Atmosphäre: konstruktiv-kritisch, produktiv, zeitfressend, spannungsgeladen, problematisch?
 - Die Gespräche waren: förmlich, sachlich, lebhaft, ziel- und ergebnisorientiert, auf hohem Niveau, reflexiv, abstrakt/konkret
 - Inwieweit gaben die Gespräche Feedback? Rat? Anleitung? Aufforderungen? Appelle?

5. Gab es vielleicht sogar ein förmliches Entwicklungsgespräch in der letzten Woche? Wenn ja, bitte schildern!

6. Wie war Ihr Eindruck von der Arbeit Ihres*r Mentee in der letzten Woche? Wie sieht Ihr Verhältnis momentan aus?
 - Kollegial
 - Locker
 - Produktiv
 - Wertschätzend/respektvoll
 - Mühsam, anstrengend, kritisch, konfliktbehaftet

7. Entwicklungen (10 Minuten)

Wir haben jetzt Ihre Induktionsphase von Beginn bis zum jetzigen Zeitpunkt betrachtet. Das heißt, wir können also jetzt ein wenig Bilanz ziehen. Wie wäre es, wenn Sie einmal versuchen würden, zu beschreiben, wie und in welchen Bereichen sich Ihr*e Mentee in dieser Zeit entwickelt hat?

1. Vergleichen wir doch einmal das Wirken und Können des/der Anwärter*in zu Beginn der Induktion und letzte Woche:
 - Was hat sich getan?
 - Wo sehen Sie Entwicklungen und Fortschritte?
 - Wie groß sind diese?
 - Wo ist nichts/zu wenig passiert?

Interview Induktion – Mentor*innen

2. Worin zeigen sich diese Fortschritte/Entwicklungen? Wie kann man diese einordnen?
 - *Routine?*
 - *Mehr Eigenständigkeit?*
 - *Mehr Freude?*
 - *Besseres Gelingen?*
 - *Gelassenheit, Distanz?*
 - *Neues Rollenverständnis?*
 - *Annähern an Stand anderer Kolleg*innen?*

3. Wie schätzen Sie die Vorbereitung durch das Studium auf die Tätigkeit der Mentees und ihre Entwicklung ein? War das eine gute Basis, um zu starten? Eine gute Grundlage, um in der Induktionsphase zu lernen?
 - *Im Fach: irrelevant, defizitär, kontraproduktiv, ausreichend, förderlich, sehr gut, ausgezeichnet)*
 - *In der Fachdidaktik: irrelevant, defizitär, kontraproduktiv, ausreichend, förderlich, sehr gut, ausgezeichnet?*
 - *In der Pädagogik (Bildungswissenschaft): irrelevant, defizitär, kontraproduktiv, ausreichend, förderlich, sehr gut, ausgezeichnet?*
 - *Außerdem: Welche Rolle könnten die Praktika gespielt haben: irrelevant, defizitär, kontraproduktiv, ausreichend, förderlich, sehr gut, ausgezeichnet?*
 - *Welche anderen Defizite sehen?*

4. Wenn Sie an die Beziehung zu Ihrem*r Mentee denken, wie hat sich Ihr Verhältnis in der Induktionsphase zu Ihrem*r Mentee im Lauf der Zeit entwickelt? Gab es diesbezüglich Veränderungen? Bitte schildern Sie!
 - *Ist das Verhältnis lockerer geworden?*
 - *Distanzierter? Härter, förmlicher?*
 - *Offener?*
 - *Haben Sie sich aneinander gewöhnt?*
 - *Kollegial?*

5. Insgesamt betrachtet: Wie würden Sie den Verlauf/die Entwicklungen Ihres*r Mentee in der Induktionsphase beschreiben?
 - *Geradlinig, kontinuierlich fortschreitend?*
 - *Problemlos? Aussichtsreich? Erfolgreich?*
 - *Schwierig? Wechselhaft?*
 - *Langsam? Stagnierend?*
 - *Hoffnungslos?*
 - *Gibt es eine Prognose für den weiteren Verlauf?*

6. Haben Sie den Eindruck, dass Ihr Mentorat bei Ihrem*r Mentee Wirkung gezeigt hat?
 - *Woran würden Sie das festmachen?*
 - *Was dürfte besonders gewirkt haben? Was hat sich bewährt?*
 - *Was war organisatorisch schwierig?*
 - *Was war eventuell sogar kontraproduktiv?*

7. Gab es demgegenüber Momente, die besonders positiv waren und Sie in Ihrer Arbeit als Mentor*in bestärkt haben?

8. Wie beurteilen Sie die Wirkungen des verpflichtenden Begleitseminars für die Anwärter*innen? Haben Sie Effekte gesehen, und wenn, worin bestanden diese?

9. Fühlen Sie sich durch Ihre Mentoring Ausbildung (Lehrgang, Erfahrungen) gut vorbereitet auf die besonderen Anforderungen des Mentoring in der Induktionsphase?

Interview Induktion – Mentor*innen

10. Wie schätzen Sie die Arbeit Ihres*r Mentee ein?
 - *Eigenständig aktiv*
 - *Unsicher*
 - *Hilfsbedürftig*
 - *Überfordert*
 - *Was sind Ihre Quellen?*
11. Haben Sie bereits einen Eindruck von der Eignung Ihres*r Mentee?
 - *Wie schätzen Sie die generelle Eignung für den Lehrberuf ein?*
 - *Welche Aspekte zeigen noch Entwicklungsbedarf?*
 - *Wo sind kritische Stellen?*
 - *Was funktioniert schon besonders gut?*
 - *Haben Sie sich mit dem Entwicklungsbericht befasst?*
12. Gab es weitere Unterstützung Ihres*r Mentee, bspw. durch Kolleg*innen, Peers oder die Schulleitung?
13. Wenn Sie nun auf die letzten Monate der gemeinsamen Arbeit zurückblicken und Ihr emotionales Erleben in den Blick nehmen, wie würden Sie sagen, haben Sie sich selbst in Ihrer Rolle als Mentor*in erlebt?
 - *Hilfreich? Lernend? Erfüllt? den Aufgaben gewachsen? Erfüllt?*
 - *Belastet? Überfordert? Genervt? Strapaziert?*
 - *Inwieweit konnten/können Sie die verschiedenen Aufgaben (Unterstützen, Beraten, Anleiten, Coachen, aber auch Begutachten und eventuell sogar Beurteilungen vorzubereiten) trennen?*
 - *Was haben Sie aus Ihren Erfahrungen für Ihre Rolle gelernt*
 - *Inwieweit konnten Sie die verschiedenen Aufgaben (Unterstützen, Beraten, Anleiten, Coachen, aber auch Begutachten und evtl. sogar Beurteilen vorbereiten) trennen?*

8. Möglichkeiten zur Verbesserung der Induktionsphase (10-15 Minuten)

Zum Schluss würde ich nun gerne noch Ihrem allgemeinen Eindruck von der Induktionsphase fragen und dabei mit Ihnen gemeinsam Möglichkeiten zur Verbesserung und Unterstützung für alle Beteiligten erarbeiten.

1. Was sind aus Ihrer Erfahrung/Sicht die drei größten Probleme der Induktionsphase? Bitte skizzieren Sie diese!
 - *Schilderung, (Beispiel, Situation, Häufigkeit) Begründung, (warum ein Problem? Wer ist verantwortlich?) Gewichtung (wie gravierend?)*
 - *Schilderung, (Beispiel, Situation, Häufigkeit) Begründung, (warum ein Problem? Wer ist verantwortlich?) Gewichtung (wie gravierend?)*
 - *Schilderung, (Beispiel, Situation, Häufigkeit) Begründung, (warum ein Problem? Wer ist verantwortlich?) Gewichtung (wie gravierend?)*

Für jedes dieser Probleme ggf. nachfassen:

 - *Würden Sie dies als grundsätzliches Problem einschätzen, oder eher als Problem in der Umsetzung?*
 - *Ist davon etwas besonders auf z.B. Umsetzungsprobleme zurückzuführen?*
 - *Was könnte man Ihrer Meinung nach unternehmen, um diese Probleme zu verbessern?*

2. Noch einmal etwas allgemeiner gefragt: Wie könnte man Ihrer Meinung die Induktionsphase (als Berufseinstieg) erleichtern/verbessern?
 - *Gibt es Grundanforderungen, die gegeben sein müssen?*
 - *Was muss hinsichtlich der zeitlichen Gestaltung berücksichtigt werden?*

Interview Induktion – Mentor*innen

3. Was bzw. welche Rahmenbedingungen würden Sie rückblickend gerne ändern?
 - *Wo wünschen Sie sich als Mentor*in mehr Unterstützung?*
 - *An welcher Stelle sehen Sie sich vielleicht alleine gelassen oder überfordert?*
 4. Wie schätzen Sie das Konzept des Mentorings ein? Gibt es Aspekte, die Sie hier gezielt verbessern würden? Und falls ja, wie?
 - *Qualifikation der Mentor*innen*
 - *Zeit und Qualität des Betreuungsverhältnisses*
 - *Rollenverhältnis*
-
5. Wie sehen Sie die Rolle der Schulleitung im Kontext der Induktion (z.B. auch bei der Beurteilung)? Sollte hier etwas verbessert werden?
 6. Wie bewerten Sie die Abstimmung und das Zusammenspiel der verschiedenen Stränge der Lehrer*innenbildung?
 - *Hochschule/PH, Universität*
 - *Praxis im Studium*
 - *Passung der Aufgaben und Anforderungen der Induktion*
 - *Abgestimmt?*
 - *Kohärent?*
 - *Zielführend?*
 7. Gibt es noch Aspekte, die Sie gerne ansprechen möchten bzw. die wichtig sind?

9. Schluss – Information über die Art der Berichtslegung und Dank

Vielen Dank für das ausführliche Gespräch!

Ich denke, dass sich jetzt ein deutlicheres Bild abzeichnet, was die Induktionsphase genau bedeutet.

Sie haben uns durch Ihre Auskunft sehr geholfen, einen besseren Eindruck von der aktuellen Umsetzung der Induktionsphase zu bekommen.

Falls angemessen: Für besondere Hinweise danken, z.B.:

Ihre Hinweise bzgl. XY haben uns hier Einblicke gegeben, die uns bei der Evaluation helfen und womöglich zur Verbesserung der Induktionsphase beitragen.

Es werden nun noch weitere Interviews durchgeführt und zusammengestellt werden. Mit diesen und Ihren Informationen hoffen wir dann, dass wir ein adäquates Bild von der Induktionsphase erhalten und einige Empfehlungen für eine Verbesserung geben können.

Vielen Dank dafür; und natürlich für Ihre Zeit.

Sobald auch all die anderen Interviews durchgeführt und ausgewertet werden, wird ein Bericht über die Ergebnisse entstehen. Diesen können Sie dann – sofern Sie Interesse daran haben – über XY einsehen.

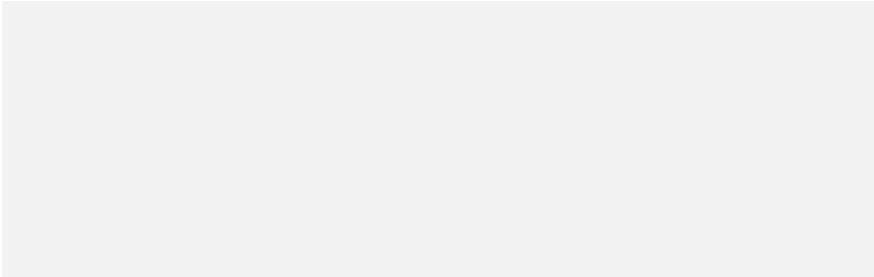
Ich wünsche Ihnen viel Erfolg für Ihre weitere Induktionsphase und natürlich auch für Ihren weiteren Werdegang.

Nochmals danke und alles Gute!

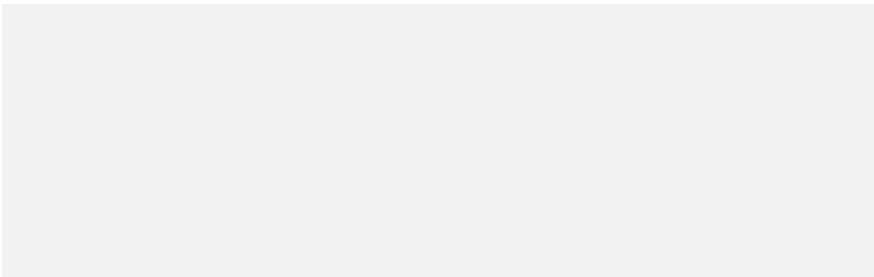
Interview Induktion – Mentor*innen

Bitte direkt im Anschluss an das Interview auszufüllen.

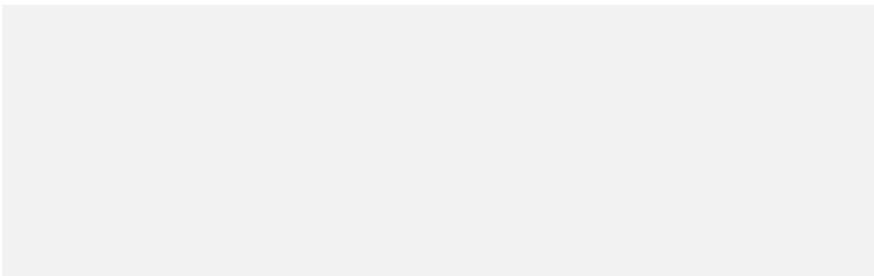
Einschätzung zum Ablauf (Flüssigkeit, Stimmung, Atmosphäre etc.)



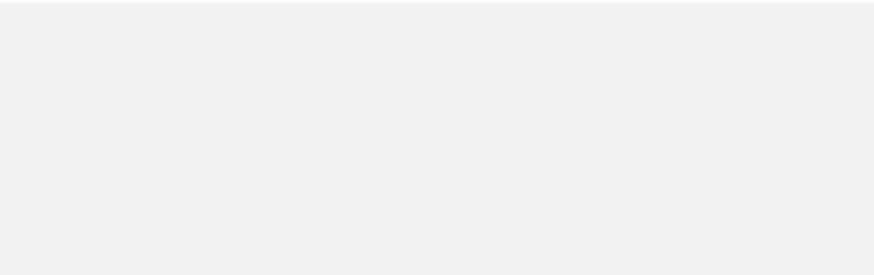
Einschätzung des Gegenübers (Explorationsbereitschaft, Charakter, Glaubwürdigkeit etc.)



Besondere Vorkommnisse (Unterbrechungen, Pausen, Umgebung etc.)



Rollen- und Aufgabenverständnis des Gegenübers (engagiert, kooperativ, unmotiviert, desinteressiert etc.)





Julia Peitz | Marius Harring (Hrsg.)

Das Referendariat

Ein systematischer Blick
auf den schulpraktischen
Vorbereitungsdienst

WAXMANN

Julia Peitz, Marius Harring (Hrsg.)

Das Referendariat

Ein systematischer Blick
auf den schulpraktischen
Vorbereitungsdienst

2021, 282 Seiten, br., 37,90 €,
ISBN 978-3-8309-4332-7
E-Book: 33,99 €,
ISBN 978-3-8309-9332-2

Mit Beiträgen von

Hermann Josef Abs, Eva Anderson-Park, Gabriele Bellenberg, Johannes Bellmann, Annika Braun, Vera Braun, Kurt Czerwenka, Fabian Dietrich, Christiane Faller, Marie-Theres Federhofer, Andrea Gergen, Marius Harring, Jette Horstmeyer, Manuela Keller-Schneider, Ewald Kiel, Julia Košinár, Jana Krüger, Judith Küper, Hagen Kunz, Denés Labott, Gottfried Merzyn, Stefanie Morgenroth, Julia Peitz, Annegret Reese-Schnitker, Christian Reintjes, Dirk Richter, Eric Richter, Wilfried Schubarth, Karsten Speck, Catherine Theodorsen, Corrie Thiel, Siegfried Uhl, Kira Elena Weber, Sabine Weiß, Michael Weyland

Dieser Band rückt den schulpraktischen Vorbereitungsdienst in den Fokus. Auf der Grundlage von theoretischen und konzeptionellen Ausgangslagen wird die zweite Ausbildungsphase aus unterschiedlichen Blickwinkeln strukturiert betrachtet. Hierbei liefern Ergebnisse bisheriger und gegenwärtig laufender empirischer Forschungsarbeiten einen aktuellen und systematischen Einblick in die Prozesse und Wirkungsweisen des schulpraktischen Vorbereitungsdienstes. Damit trägt die Publikation zu einer sachlichen, objektiven und evidenzbasierten Auseinandersetzung mit der zweiten Ausbildungsphase bei. Die bisherigen Erkenntnisse werden gebündelt dargestellt und gegenwärtige Herausforderungen diskutiert.

WAXMANN

www.waxmann.com
info@waxmann.com

David Kemethofer,
Johannes Reitingger,
Katharina Soukup-Altrichter
(Hrsg.)

Vermessen? Zum Verhältnis von Bildungs- forschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis

Beiträge zur Bildungsforschung,
Band 7, 2021, 270 Seiten, br., 34,90 €,
ISBN 978-3-8309-4316-7
E-Book: 30,99 €,
ISBN 978-3-8309-9316-2



Mit Beiträgen von

Evi Agostini, Herbert Altrichter,
Christian Andersen, Anna Beck, Jakob
Bergmann, Tobias Brändle, Tobias
Buchner, Martina Diedrich, Marion
Döll, Ferdinand Eder, Eva-Maria
Embacher, Helene Juliana Feichter,
Imogen Feld, Ewald Feyerer,
Frederik Fischer, Corinna Geppert,
Stefan Hahn, Viola Hartung-Beck,
Martin Heinrich, Michael Himmels-
bach, Jan-Hendrik Hinzke, Susann
Hofbauer, Tamara Katschnig, David
Kemethofer, Peter Kelly, Michaela
Kilian, Mariella Knapp

WAXMANN

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Evidenzinformiertheit und Evidenzbasierung sind zu nicht mehr wegzudenkenden Grundelementen auf allen Ebenen der Bildung geworden. Dieser Sammelband widmet sich kritisch der Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen des Vermessens pädagogischer Wirklichkeiten:

- Haben wir genügend bzw. die richtigen „Evidenzen“, um Bildungsprozesse sinnvoll zu steuern?
- Was soll gemessen werden, um entwicklungsrelevante Informationen zu erlangen?
- Welche Informationen sollen berücksichtigt werden, welche nicht?
- Was sagen vorliegende Daten über gelingende Bildungsprozesse?
- Wie können Daten oder Ergebnisrückmeldungen zur Steuerung der weiteren Entwicklung von pädagogischen Maßnahmen genutzt werden?
- Erhöhen vermehrte Testungen die pädagogische Qualität?

