



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Vergleichender Forschungsbericht: Rahmenbedingungen für die Gestaltung innovativer Peer- Induktionsprogramme

www.empowering-teachers.eu

WP 1 - Deliverable 1.5

Februar 2022

The creation of this publication has been co-funded by the Erasmus+ grant program of the European Union under grant no. 626148-EPP-1-2020-2-PT-EPPKA3-PI-POLICY. This publication reflects the views only of the author. Neither the European Commission nor the project's national funding agency are responsible for the content or liable for any losses or damage resulting of the use of this publication.



© Copyright 2021 LOOP-Konsortium

Dieses Dokument darf ohne schriftliche Genehmigung des LOOP-Konsortiums weder ganz noch teilweise für beliebige Zwecke kopiert, reproduziert oder verändert werden. Darüber hinaus muss auf die AutorInnen des Dokuments und alle zutreffenden Teile des Urheberrechtshinweises verwiesen werden.

Alle Rechte vorbehalten.

Dieses Dokument kann ohne Vorankündigung geändert werden.

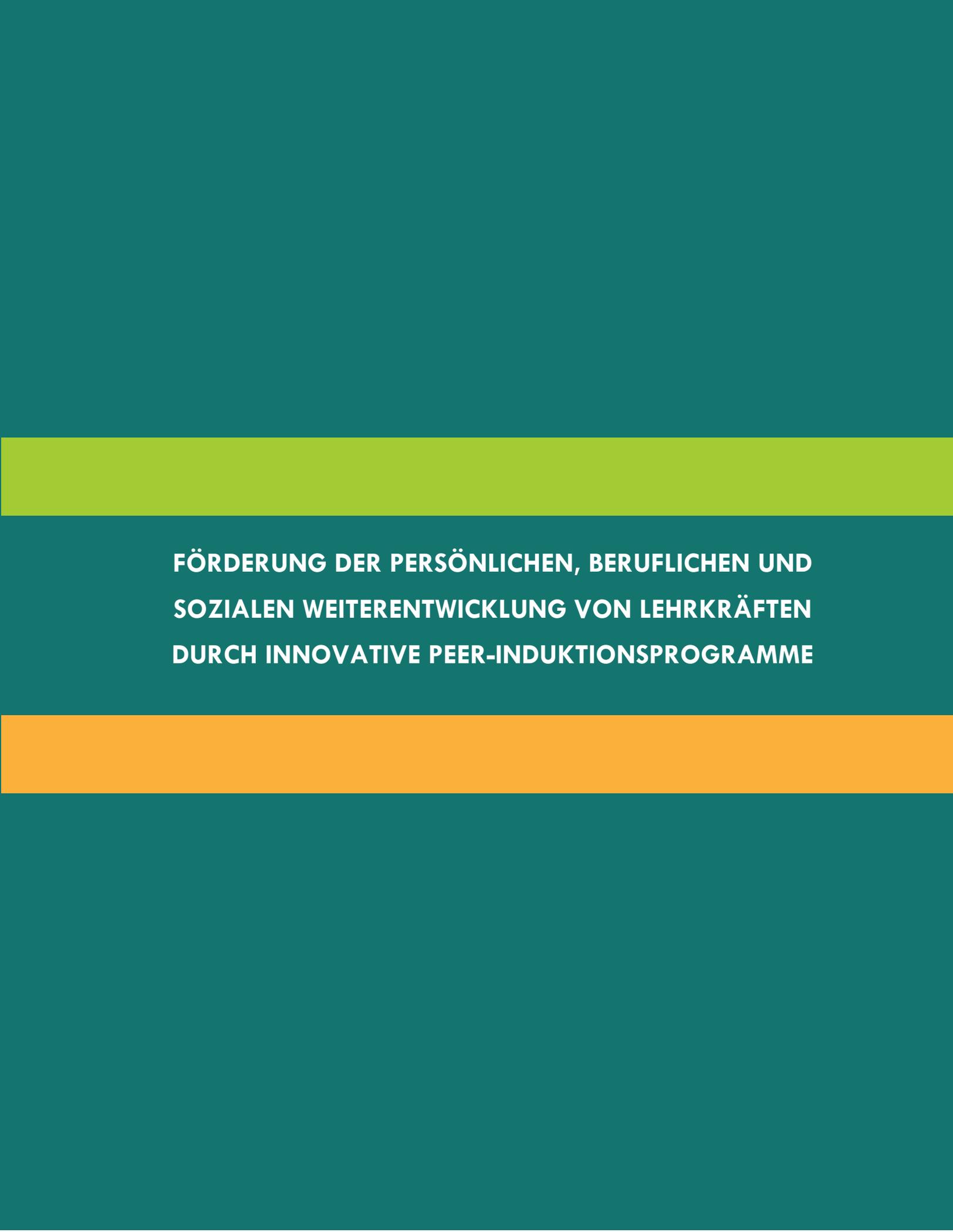
Version	Datum	Kommentar
01	19/01/2022	
02	28/02/2022	

AutorInnen: Andreia Monteiro, Pedro Costa, INOVA+



Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	iii
Einführung	1
Zusammenfassung	3
1. Die Berufslaufbahn von Lehrkräften in den Partnerländern	15
1.1 Portugal	15
1.2 Griechenland	17
1.3 Spanien	19
1.4 Italien	20
1.5 Kroatien	21
1.6 Deutschland	23
1.7 Slowenien	25
2. Wünsche und Motivationen von Lehrkräften für ihre Karriere	27
3. Einarbeitungsprogramm für Lehrkräfte	30
4. Mentoringprogramm	40
5. Schlussfolgerungen: Kernaussagen zur Verbesserung der Einführungs- und Mentoring-Programme für Lehrkräfte.	47



**FÖRDERUNG DER PERSÖNLICHEN, BERUFLICHEN UND
SOZIALEN WEITERENTWICKLUNG VON LEHRKRÄFTEN
DURCH INNOVATIVE PEER-INDUKTIONSPROGRAMME**



Einführung

Europa steht vor der Herausforderung, in den kommenden Jahren eine große Zahl neuer Lehrkräfte zu gewinnen und gleichzeitig diejenigen, die sich bereits im Berufssystem befinden, kontinuierlich zu unterstützen, um sie zu motivieren, im Beruf zu bleiben und ihr Wissen mit Gleichaltrigen in verschiedenen Fachbereichen, einschließlich pädagogischer Aspekte, zu teilen.

Die aktuelle Situation von Lehrkräften in den europäischen Ländern ist ähnlich: Sie erleben eine große berufliche Instabilität, ein zunehmend anspruchsvolleres Publikum, einen Mangel an Ressourcen und Anerkennung sowie Ermüdung aufgrund ihres Durchschnittsalters (OECD-Lehrkräfte sind durchschnittlich 44 Jahre alt). Darüber hinaus wollen im Durchschnitt 39 % der Lehrkräfte der OECD-Länder den Beruf innerhalb der nächsten fünf Jahre aufgeben (TALIS-Bericht 2018). Dies könnte auf eine alternde Lehrerschaft zurückzuführen sein, die sich in einigen Ländern dem Ruhestand nähert, da nur 14 % der Lehrkräfte im Alter von 50 Jahren oder darunter angaben, den Lehrerberuf innerhalb der nächsten fünf Jahre verlassen zu wollen. Andererseits sind relativ wenige junge Lehrkräfte unter 30 Jahre alt. Im Durchschnitt der OECD-Länder machen JunglehrerInnen 10 % der Lehrkräfte aus (OECD, Education at a Glance, 2020). In Anbetracht dessen liegt der Schwerpunkt des LOOP-Projekts auf der Verbesserung der beruflichen Laufbahn von Lehrkräften, d. h. auf der Neugestaltung der Karrierestruktur und der Berufsberatung sowie auf der Frage, wie LehrerInnen in die Lage versetzt werden können, sich besser im Laufbahnsystem zurechtzufinden, indem Möglichkeiten zur Förderung hervorragender Leistungen im Lehrberuf auf allen Ebenen geschaffen werden, indem ihre berufliche Entwicklung weiterhin unterstützt wird und die Qualität und Attraktivität des Berufs verbessert werden.

Die Forschung zeigt, dass von allen Phasen der beruflichen Laufbahn einer Lehrkraft die ersten Berufsjahre die größte Unterstützung und Aufmerksamkeit verdienen, um Effizienz und Wohlbefinden zu gewährleisten. Um dieses Projektziel zu erreichen, wurden sieben nationale Berichte (in Portugal, Griechenland, Spanien, Italien, Slowenien, Kroatien und Deutschland)¹ erstellt, um die aktuelle Situation auf nationaler Ebene und ihre Auswirkungen auf die Bildungssysteme im Hinblick auf formelle Programme zur Lehrkräfteausbildung und informelle Praktiken (auf Makro- und Mikroebene) sowie auf Mentoring-Programme für Lehrkräfte zu analysieren. In der Phase der Datenerhebung führten die PartnerInnen eine gründliche Analyse der nationalen Gesetzgebung, der politischen Berichte und der Literatur (wissenschaftliche Artikel und Dissertationen) durch, um einen gemeinsamen Wissensbestand zu schaffen und Praktiken hervorzuheben, die das Potenzial haben, als bewährte Verfahren eingesetzt zu werden. Um diese Forschung zu vertiefen, wurden drei Umfragen durchgeführt, die sich an Schulleitungen, erfahrene Lehrkräfte und neue Lehrkräfte bzw. solche, die kürzlich ihre Erstausbildung abgeschlossen haben, richteten, um ihre Perspektiven und Wahrnehmungen in Bezug auf Folgendes besser zu verstehen:

- I. Bestehende Einarbeitungsprogramme, Anzahl der Anmeldungen, Strategien und Ressourcen für deren Umsetzung;
- II. bestehende/geplante Mentoring-Programme für Lehrkräfte und ein besseres Verständnis dafür, wie sie umgesetzt werden oder wie sie umgesetzt werden können;
- III. die Erwartungen und Bedürfnisse von neuen Lehrkräften und die Festlegung der wichtigsten Merkmale und Inhalte, die in dem zu entwickelnden Einführungsprogramm berücksichtigt werden müssen;
- IV. das " gewünschte " Anforderungsprofil eines/r Mentors/in, der/die die neuen Lehrkräfte während des Einführungsprogramms unterstützt und anleitet;

¹ Nationale Berichte auf der [Projektwebsite](#) verfügbar



- V. die wichtigsten Merkmale, Formen und Inhalte des Mentoring-Programms, die es erfahrenen Lehrkräften ermöglichen, neue Lehrkräfte während des gesamten Einführungsprogramms zu unterstützen und anzuleiten.

Insgesamt wurden 776 Umfragen durchgeführt; 56 Interviews wurden von den Forschungsteams in den Partnerländern geführt, um die Ergebnisse der Umfragen eingehend zu analysieren und zu diskutieren; und 6 Fokusgruppen mit insgesamt 64 TeilnehmerInnen wurden abgehalten, um eine gemeinsame Analyse und Diskussion zwischen Lehrkräfte (erfahrenen und neu ausgebildeten) zu fördern.

Um die Ergebnisse dieser umfassenden Untersuchung zu analysieren, wurde der vorliegende vergleichende Forschungsbericht erstellt: "Framework for the design of innovative peer-induction programmes" (Rahmenbedingungen für die Gestaltung innovativer Peer-Induktionsprogramme), der eine kritische vergleichende Analyse der Ergebnisse der nationalen Berichte enthält und die gemeinsamen Aspekte, Lernlücken und Empfehlungen für die Gestaltung der politischen Instrumente für WP2 aufzeigt.

Neben der Zusammenfassung gliedert sich der Bericht in drei Abschnitte, nämlich:

- ▶ Der erste Abschnitt enthält eine Zusammenfassung der Laufbahn von Lehrkräften in Portugal, Griechenland, Spanien, Italien, Kroatien, Deutschland und Slowenien, wobei die Politik und die Praktiken anhand einer umfassenden Literaturanalyse untersucht werden. Außerdem werden Strategien und Ressourcen für die Umsetzung von Einarbeitungsmaßnahmen aufgezeigt, welche Akteure für diesen Prozess mobilisiert werden müssen und wie die Politik und die Gesetzgebung in Bezug auf Einarbeitungsprogramme oder nicht-formale Initiativen zur Förderung der Integration und Anleitung neuer Lehrkräfte in diesen Ländern aussehen.
- ▶ Der zweite Abschnitt befasst sich mit den Bedürfnissen und Motivationen der Lehrkräfte, insbesondere mit ihrer Wahrnehmung, Zufriedenheit und Motivation. Die Ergebnisse der 776 gesammelten Fragebögen wurden eingehend analysiert, wobei die Bereiche herausgestellt wurden, die in einem Einführungsprogramm angesprochen werden sollten, sowie die wünschenswerten Fähigkeiten, die ein/e Mentor/in haben sollte.
- ▶ Im dritten Abschnitt werden die Ergebnisse der Interviews und der Fokusgruppe vorgestellt, die es uns ermöglichen, die Bedürfnisse und Herausforderungen der neuen Lehrkräfte sowie die Struktur, den Inhalt und die Praktiken eines zukünftigen Einführungs- und Mentorenprogramms besser zu verstehen.

Schließlich werden im Abschnitt "Schlussfolgerungen" einige Tipps und Leitlinien für die Gestaltung eines Einarbeitungsprogramms für Lehrkräfte und eines Mentoring-Programms vorgestellt. In diesem Abschnitt werden auch einige erforderliche Maßnahmen genannt, die die Umsetzung des Einarbeitungsprogramms für Lehrkräfte im schulischen Kontext unterstützen.



Zusammenfassung

Lehrkräfte spielen zweifellos eine sehr wichtige Rolle in der Aus- und Weiterbildung zukünftiger Generationen in verschiedenen Dimensionen: individuell, kollektiv, sozial, pädagogisch und ethisch, und aus diesem Grund ist es sehr schwierig, den Beruf und die erforderliche Unterstützung zu charakterisieren. Dieser Bericht zielt darauf ab, eine vergleichende Analyse der wichtigsten Ergebnisse der nationalen Berichte in Bezug auf die Praktiken der Integration, der Unterstützung und des Kompetenzentwicklung von neu ernannten Lehrkräften im schulischen Umfeld auf politischer und operativer Ebene vorzunehmen sowie den Bedarf zu ermitteln und Ideen von Schulleitungen, neuen und erfahrenen Lehrkräften in Bezug auf die Struktur, die Lernergebnisse, die Inhalte und die Initiativen zu sammeln, die in die Einführungs- und Mentoringprogramme integriert werden sollten.

Die Zusammenfassung gliedert sich in drei Themenbereiche:

- ▶ Bedürfnisse und Herausforderungen
 - Bedürfnisse und Herausforderungen der neuen Lehrkräfte
 - Schwierigkeiten bei der Unterstützung neuer Lehrkräfte
- ▶ Einarbeitungsprogramm
 - Definition der Einarbeitung
 - In den einzelnen Bereichen vorgesehene Maßnahmen
 - Inhalte, die in jedem Bereich enthalten sein sollten
- ▶ Mentoring
 - Definition von Mentoring
 - Motivationen, MentorIn zu werden
 - Anreize für eine Mentorentätigkeit
 - Hauptkompetenzen eines/r Mentors/in
 - Inhalte, die in das Qualifizierungsprogramm aufgenommen werden sollten

[Bedürfnisse und Herausforderungen]

Durch die Umfragen, die Interviews und die Fokusgruppen hatten die neuen Lehrkräfte die Möglichkeit, die Bedürfnisse und Schwierigkeiten zu nennen, mit denen sie in Bezug auf ihre berufliche Praxis, ihr Wohlbefinden und die von den Schulen geforderten formalen Maßnahmen und Verfahren konfrontiert sind. Trotz der Unterschiede in der Erstausbildung der Lehrkräfte in den untersuchten Ländern und der Tatsache, dass die Verfahren, mit denen die Lehrkräfte umgehen müssen, ebenfalls unterschiedlich sind, gibt es ein gemeinsames Verständnis für die Herausforderungen, mit denen sie konfrontiert sind: mehr Unterstützung in Bezug auf die bürokratischen und administrativen Angelegenheiten in den Schulen. Dies steht in direktem Zusammenhang mit den Bedürfnissen der Lehrkräfte, die in fast allen Ländern in folgende Gruppen eingeteilt wurden: (a) finanzielle Anreize, (b) gute Arbeitsbedingungen, die die Lehrkräfte dazu bewegen würden, ihre gewohnten Routinen zu verlassen, (c) ein angemessenes Auswahlverfahren, (d) praktische Fertigkeiten, (e) Kenntnisse und Fähigkeiten zur Bewältigung von Stress und emotionaler Belastung. Tabelle 1 zeigt im Einzelnen, wie die wichtigsten Bedürfnisse und Herausforderungen der neuen Lehrkräfte in den einzelnen Ländern beschrieben werden:

Bedürfnisse und Herausforderungen neuer Lehrkräfte	
DE	Neue Lehrkräfte brauchen Unterstützung bei der Klassenführung, den Lehrmethoden und der Möglichkeit, Erfahrungen und Wissen über bestimmte Themen mit anderen zu teilen.
EL	In Griechenland betreffen die wichtigsten Bedürfnisse und Herausforderungen bürokratische/administrative Angelegenheiten sowie Fragen im Zusammenhang mit kultureller Vielfalt und Integration.



ES	In Spanien sind die größten Herausforderungen für neue Lehrkräfte die hohe Arbeitsbelastung, das fehlende Fachwissen und die Fähigkeit, den Unterricht zu leiten, insbesondere mit Blick auf die Verschiedenartigkeit der SchülerInnen. Es fehlt ihnen auch an Wissen über die Inhalte und über den Umgang mit Stress, um emotionale Erschöpfung zu vermeiden. Es ist auch wichtig, die Notwendigkeit von Fortbildungskursen und Seminaren, einer Reduzierung der Unterrichtsstunden und von Co-Teaching mit erfahrenen Lehrkräften/MentorInnen hervorzuheben.
HR	Die kroatischen Lehrkräfte sind der Meinung, dass ihre Erstausbildung unzureichend ist und dass sie nicht mit dem sich schnell verändernden Umfeld, das eine ständige Weiterbildung erfordert, Schritt halten können. Neuen Lehrkräften fehlt es an praktischen Fertigkeiten im Umgang mit SchülerInnen und dem Wissen, wie sie diese bewerten können. Sie müssen auch wissen, wie man mit SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen umgeht.
IT	Italienischen Lehrkräften mangelt es an digitalen Fähigkeiten und Kenntnissen über bürokratische und administrative Verfahren. Außerdem müssen sie mehr über die Gruppendynamik und das Klassenmanagement lernen.
PT	In Portugal besteht der größte Bedarf in Bezug auf bürokratische Fragen und den Umgang mit SchülerInnen mit Behinderungen/ besonderen Bedürfnissen. Sie müssen auch wissen, wie sie mit emotionalen Problemen umgehen können, die bei SchülerInnen in verschiedenen Situationen in der Schule auftreten.
SI	Die slowenischen Lehrkräfte haben das Bedürfnis, sich mit psychologischen und didaktischen Grundlagen vertraut zu machen. Sie möchten auch in einem größeren Umfeld willkommen sein und jemanden in ihrer Nähe haben, der ihnen helfen kann. Zudem brauchen sie mehr praktische Erfahrung.

Tabelle 1: Bedürfnisse und Herausforderungen von neuen Lehrkräften

Darüber hinaus hatten erfahrene Lehrkräfte und Schulleitungen die Gelegenheit, die wichtigsten Hindernisse aufzuzeigen, mit denen Schulen und Fachkräfte bei der Unterstützung neuer Lehrkräfte konfrontiert sind. Den TeilnehmerInnen aus allen Ländern zufolge gibt es ein gemeinsames Hemmnis: Zeitmangel. Lehrkräfte haben ein hohes Arbeitspensum, und es ist schwierig, alle Aufgaben zu bewältigen, die sie mit den SchülerInnen, ihren MitschülerInnen, den Eltern, der Schulverwaltung und den Behörden haben. Dennoch bekundeten einige Lehrkräfte ihr Interesse daran, MentorInnen für junge KollegInnen zu werden und sie zu Beginn ihrer Laufbahn pädagogisch zu unterstützen. Um dies zu tun, müssen jedoch einige Hindernisse überwunden werden, wie zum Beispiel:

Schwierigkeiten bei der Unterstützung neuer Lehrkräfte	
DE	Zeitmangel ist das größte Problem.
EL	Zeit - Programme werden nicht auf Schulebene initiiert und Gemeinschaften werden nicht gefördert.
ES	Zeit: für die Planung eines wirksamen Programms, für die Gestaltung des Ausbildungsprogramms und für die verschiedenen beteiligten Akteure (MentorInnen, DirektorInnen und InspektorInnen).
HR	Die Unfähigkeit der Schulen, angemessene Unterstützung zu leisten.
IT	Unterstützung effektiver und funktionaler Methoden zur Wissensvermittlung. Hilfe bei bürokratischen und verwaltungstechnischen Aspekten.
PT	Neue und erfahrene Lehrkräfte kommen aus verschiedenen Schulen. Geringere Unterstützung der neuen Lehrkräfte durch die Schulleitung, insbesondere derjenigen, die nur vorübergehend an der Schule tätig sind. Geringere Zeit für Mentoring. Mangelnde Stabilität im Beruf und in der Karriere (aufgrund der ständigen Mobilität der neuen Lehrkräfte jedes Jahr von Schule zu Schule). Eine hohe Anzahl von SchülerInnen pro Klasse und häufige Einsätze in schwierigen Klassen. Ständige gesetzliche Änderungen und Versetzungen führen zu Unsicherheit bei den Fachkräften an den Schulen.
SI	Der/die Mentor/in sollte eine Ausbildung im Bereich Mentoring/Coaching/Psychologie erhalten. Sie müssen von einigen anderen Verpflichtungen entlastet werden. Die Rolle des/der Mentors/in sollte formell anerkannt werden.

Tabelle 2: Schwierigkeiten der Schulen und Fachkräfte bei der Unterstützung neuer Lehrkräfte



Die von der LOOP-Partnerschaft durchgeführte Sekundäranalyse und Feldforschung beleuchtet diese Bedürfnisse und Herausforderungen von Lehrkräften am Anfang ihrer Laufbahn sowie die wichtigsten Schwierigkeiten für Schulleitungen und erfahrene Lehrkräfte, um sie zu unterstützen und ihnen mit einem Einarbeitungsprogramm für neue Lehrkräfte zu begegnen, das auf der Betreuung durch erfahrene KollegInnen basiert, die ihr Wissen, ihre Techniken, ihre pädagogischen Methoden und ihre Strategien, die sie im Laufe der Jahre beim Unterrichten von SchülerInnen erworben haben, weitergeben wollen.

Zu diesem Zweck wurde eine eingehende Befragung von neuen und erfahrenen Lehrkräften und Schulleitungen zu den Aktivitäten, Inhalten und Strukturen durchgeführt, die sie für ein Einführungsprogramm sowie für ein Mentorenprogramm am geeignetsten halten, und die gleichzeitig eine Antwort auf die oben genannten Bedürfnisse und Schwierigkeiten darstellen.

[Einarbeitungsprogramm]

Die Bedürfnisse und Herausforderungen der neuen Lehrkräfte und die Schwierigkeiten der Schulen bei der Unterstützung dieser Lehrkräfte, die im Rahmen der Projektrecherche und der Feldforschung zum Ausdruck kamen, zeigten die Relevanz einer Einführungsphase für die neuen Lehrkräfte im Schulkontext sowie die Bedeutung einer Verlagerung des **Schwerpunkts der Einführung von einer administrativen Perspektive - die darauf abzielt, den Lehrkräften den formalen Einstieg in ihre Laufbahn zu erleichtern - zu einer eher pädagogischen Perspektive, die sich mit der Förderung hervorragender Leistungen von Lehrkräften - sowohl neuen als auch erfahrenen - während ihrer gesamten Laufbahn befasst.**

Die Einführung von Lehrkräften sollte daher als ein systematischer und langwieriger beruflicher Entwicklungsprozess verstanden werden, der einen kooperativen Charakter hat, ein Netz von LehrerInnen und Fachleuten einbezieht und sich auf den schulischen Kontext, die Förderung des Lernens der SchülerInnen und die Entwicklung des Bildungssystems konzentriert. Ein wirksames Einführungsprogramm ermöglicht es den Lehrkräften in allen Phasen ihrer Laufbahn, ihre KollegInnen zu beobachten und von ihnen beobachtet zu werden und Lerngemeinschaften zu bilden, die das gemeinsame Reflektieren und Lernen fördern und die Qualität des Unterrichts und der beruflichen Entwicklung als kollektive und nicht nur individuelle Verantwortung betrachten. Die Behörden müssen versuchen, die Aufsichtsressourcen im Rahmen der Evaluierungsprozesse zu bewerten, und zwar durch die Umsetzung von Einarbeitungsprogrammen als Teil der kontinuierlichen beruflichen Entwicklung der Lehrkräfte, als logische Erweiterung der Erstausbildung.

Eine auf Mentoring basierende Einführung in den frühen Phasen ihrer Laufbahn ermöglicht es den Lehrkräften, ihre beruflichen Fähigkeiten zu entwickeln und fruchtbare Beziehungen im schulischen Umfeld zu knüpfen. Die LOOP-Partnerschaft forderte Lehrkräfte und Schulleitungen auf, ihr Verständnis von einem "Einarbeitungsprogramm" mitzuteilen. Die Umfrage ergab vier Hypothesen, von denen diejenige, die von allen am ehesten geteilt wird, lautet: ***"Einarbeitung ist ein berufliches Entwicklungsprogramm, das Mentoring umfasst und darauf ausgerichtet ist, angehenden Lehrkräften beim Übergang in ihre erste Lehrtätigkeit Unterstützung, Anleitung und Orientierung zu bieten"***, wobei die Mentoring-Aktivität im Programm hervorgehoben wird. In Deutschland und Griechenland hingegen betonten Schulleitungen und Lehrkräfte (erfahrene und neue), dass es sich bei der Einarbeitung um ***"einen systematischen und lang anhaltenden Prozess der beruflichen Entwicklung handelt, der einen kooperativen Charakter hat, ein Netzwerk von Lehrkräften und Fachleuten einbezieht und sich auf den schulischen Kontext, die Förderung des Lernens der SchülerInnen und die Entwicklung des***



Bildungssysteme konzentriert". Nach diesen Definitionen eines Einführungsprogramms sind sich sowohl die SchulleiterInnen als auch die erfahrenen Lehrkräfte und die neuen/jüngeren Lehrkräfte einig, dass formale Einführungsprogramme zu Beginn der Lehrkräftelaufbahn erforderlich sind, um die LehrerInnen zu motivieren und ihre Kompetenzen im Beruf zu stärken.

Nach dem Austausch über die Definition des Begriffs "Einarbeitung" hatten die TeilnehmerInnen die Möglichkeit, die Aktivitäten und die entsprechenden Inhalte zu bestimmen, die in das Einarbeitungsprogramm aufgenommen werden sollten. Zu diesem Zweck wurden fünf Bereiche des LehrerInnenberufs in Betracht gezogen, die durch das Einführungsprogramm abgedeckt werden könnten:

- ▶ Didaktisch-pädagogischer Bereich
- ▶ Fachlicher Bereich
- ▶ Bürokratischer/administrativer Bereich
- ▶ Emotionaler Bereich
- ▶ Sozialer/kultureller Bereich

Im Allgemeinen werden anhand der Forschungsergebnisse alle Bereiche aus Sicht der Zielgruppen als relevant angesehen. Allerdings gibt es bei der Bewertung der Relevanz der einzelnen Bereiche je nach Land einige Unterschiede. Der einzige Bereich, der allen Ländern gleichermaßen wichtig war, war der emotionale Bereich als grundlegender und obligatorischer Faktor, der im Einarbeitungsprogramm berücksichtigt werden muss, gefolgt vom didaktisch-pädagogischen Bereich, dem bürokratisch-administrativen Bereich und dem sozialen/kulturellen Bereich (Tabelle 3).

Die Bereiche, die von den an der Studie beteiligten Zielgruppen besonders gewichtet werden	
DE	Emotional (Klassenführung) Bürokratisch/ administrativ
GR	Didaktisch-pädagogisch (Klassenführung) Emotional (Beziehung zu und Kommunikation mit Eltern, Klassenführung)
ES	Sozial-Kulturell Emotional
HR	Didaktisch-pädagogisch Emotional
IT	Bürokratisch/ administrativ Emotional Didaktisch-pädagogisch (Sekundarstufe)
PT	Bürokratisch/ administrativ Emotional Sozial-Kulturell
SI	Didaktisch-pädagogisch (Praxis) Emotional

Tabelle 3: Von den Zielgruppen als besonders wichtig erachtete Bereiche

In Bezug auf die Fächer sind die fünf Hauptbereiche entscheidend für die Leistungssteigerung und Entwicklung der neuen Lehrkräfte, allerdings sind sich die drei Gruppen einig, dass die Erstausbildung die neuen Lehrkräfte nicht auf die Arbeit im schulischen Kontext vorbereitet. Insgesamt sind Schulleitungen und Lehrkräfte (erfahrene und neue) der Ansicht, dass die Erstausbildung die neuen Lehrkräfte auf wissenschaftlicher (fachlicher) und didaktisch-pädagogischer Ebene vorbereitet, dass es aber an Kenntnissen und Erfahrungen in Bezug auf Organisation,



Strukturdynamik und Managementverfahren in Schulen mangelt. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, die Vorbereitung von neuen Lehrkräften auf der bürokratischen/administrativen Ebene zu verstärken, insbesondere in Bezug auf die Gesetzgebung und die rechtlichen Aspekte des Lehrberufs, die Verwaltungsverfahren der Schule und der Klassenleitung, aber auch die Pflichten und Rechte der Lehrkräfte.

Auf der Grundlage dieser fünf Bereiche und in der Absicht, ein innovatives Peer-Induktionsprogramm zu entwerfen, schlugen die ForschungspartnerInnen den Zielgruppen elf Aktivitäten vor, damit sie die relevantesten für jeden Bereich identifizieren konnten. Eine vergleichende Analyse der Ergebnisse ergab, dass alle Aktivitäten als relevant angesehen wurden, einige jedoch für bestimmte Bereiche besser geeignet waren. Daher wurde diese Liste erstellt:

1. Assistieren in Klassen von erfahrenen Lehrkräften desselben Fachs/derselben Fächer
2. Assistieren in Klassen von erfahrenen Lehrkräften in einem anderen Fach/ in anderen Fächern
3. Eine erfahrene Lehrkraft des gleichen Fachs/der gleichen Fächer assistiert im eigenen Unterricht
4. Regelmäßige 1:1-Treffen mit einem Mentor/ einer Mentorin, um den beobachteten Unterricht zu besprechen
5. Regelmäßige Gruppentreffen mit Lehrkräften, die am Anfang ihrer Laufbahn stehen, um Erfahrungen und Praktiken auszutauschen
6. Teilnahme an Unterrichtssimulationen mit Lehrkräften, die am Anfang ihrer beruflichen Laufbahn stehen
7. Reflektierendes Lernportfolio
8. Teilnahme an Workshops, die von anderen erfahrenen Lehrkräften angeboten werden
9. Hospitationen an anderen Schulen
10. Einbindung in ein Netzwerk von Lehrkräften
11. Integration eines Schulclubs/Projekts

Es gab Gemeinsamkeiten zwischen den Partnerländern, und die folgenden Aktivitäten wurden in jedem Bereich am häufigsten gewählt:

Die Praktiken, die von den an der Studie beteiligten Zielgruppen besonders gewichtet werden	
Didaktisch-pädagogischer Bereich	Assistieren in Klassen von erfahrenen Lehrkräften desselben Fachs/derselben Fächer Eine erfahrene Lehrkraft des gleichen Fachs/der gleichen Fächer assistiert im eigenen Unterricht Regelmäßige 1:1-Treffen mit einem Mentor/ einer Mentorin, um den beobachteten Unterricht zu besprechen
Fachlicher Bereich	Assistieren in Klassen von erfahrenen Lehrkräften desselben Fachs/derselben Fächer Eine erfahrene Lehrkraft des gleichen Fachs/der gleichen Fächer assistiert im eigenen Unterricht Regelmäßige 1:1-Treffen mit einem Mentor/ einer Mentorin, um den beobachteten Unterricht zu besprechen
Bürokratisch/administrativer Bereich	Assistieren in Klassen von erfahrenen Lehrkräften desselben Fachs/derselben Fächer Regelmäßige Gruppentreffen mit Lehrkräften, die am Anfang ihrer Laufbahn stehen, um Erfahrungen und Praktiken auszutauschen Hospitationen an anderen Schulen
Emotionaler Bereich	Regelmäßige 1:1-Treffen mit einem Mentor/ einer Mentorin, um den beobachteten Unterricht zu besprechen



	Regelmäßige Gruppentreffen mit Lehrkräften, die am Anfang ihrer Laufbahn stehen, um Erfahrungen und Praktiken auszutauschen Hospitationen an anderen Schulen
Sozialer/Kultureller Bereich	Regelmäßige 1:1-Treffen mit einem Mentor/ einer Mentorin, um den beobachteten Unterricht zu besprechen Regelmäßige Gruppentreffen mit Lehrkräften, die am Anfang ihrer Laufbahn stehen, um Erfahrungen und Praktiken auszutauschen Hospitationen an anderen Schulen Integration eines Schulclubs/Projekts

Tabelle 4: Am höchsten bewertete Praktiken pro Bereich

Das bedeutet nicht, dass es keine Diskrepanzen gab oder dass andere Aktivitäten nicht für einen bestimmten Bereich ausgewählt wurden. Im Allgemeinen wurde über alle Aktivitäten abgestimmt und sogar neue Aktivitäten wurden von den slowenischen Zielgruppen vorgeschlagen, wie z. B.:

- ▶ Gestaltung von Unterrichtseinheiten, Materialien und Arbeit mit SchülerInnen am Projekt im **fachlichen Bereich**;
- ▶ Einen Kaffee mit der Verwaltung/Sekretariat trinken, für den **bürokratischen/administrativen Bereich**;
- ▶ Teambildung, Schulprojekte, Veranstaltungen für den **sozialen/kulturellen Bereich**.

Was die **Inhalte** des Einführungsprogramms betrifft, so lassen sich auf der Grundlage der Ergebnisse aus den Umfragen und Interviews die gemeinsamen Ergebnisse für die Inhalte der einzelnen Bereiche ermitteln. So wurden im didaktisch-pädagogischen Bereich alle Inhalte ausgewählt, mit Ausnahme des "Verwaltens von Lehrplänen", aber die Inhalte, die die höchste Anzahl von Stimmen für relevant hielten, waren:

- ▶ Bewertung der SchülerInnen: kontinuierliche Lernbewertung
- ▶ Anpassung von Unterricht und Bewertungen an die unterschiedlichen Lernstile der SchülerInnen
- ▶ Strategien zur Verbesserung und Aufrechterhaltung der Motivation der SchülerInnen
- ▶ Umgang mit SchülerInnen mit problematischem Verhalten
- ▶ Umgang mit SchülerInnen mit besonderen Lernbedürfnissen und/oder Beeinträchtigungen

In Bezug auf **den/die fachlichen Bereich(e)** wurden alle von der Schulpartnerschaft vorgeschlagenen Inhalte ausgewählt, wobei sich zwei davon als Teil des LOOP-Einarbeitungsprogramms herausstellten, und zwar:

- ▶ Aktualisierung meines Wissens über die neuesten Fortschritte im Hinblick auf den Inhalt des/der Schulfachs/Fächer, die ich unterrichtete
- ▶ Anpassung des Inhalts des/der von mir unterrichteten Schulfachs/-fächer an die Bereitschaft meiner SchülerInnen

Der **bürokratische/administrative Bereich** war einer der Bereiche, in dem sich die Lehrkräfte weniger gut vorbereitet fühlten und in dem sie sich mehr Fortbildung wünschten. Daher wurde in allen Ländern das Interesse geäußert, mehr über "Verwaltung der Klassenleitung" und "Verwaltungsabläufe in der Schule" zu erfahren. Aber auch Themen zu Pflichten und gesetzlichen Rechten sowie Informationen zur beruflichen Entwicklung werden begrüßt.

Die Ergebnisse der Umfrage zeigen auch, dass alle Zielgruppen der Meinung sind, dass sie von der Universität (Erstausbildung der Lehrkräfte) auf emotionaler und sozialer/kultureller Ebene nicht gut vorbereitet wurden. Im



Allgemeinen wiesen Schulleitungen und Lehrkräfte auch darauf hin, dass formale Einführungsprogramme alle vorgeschlagenen Aspekte im Zusammenhang mit dem **emotionalen Bereich** enthalten sollten, nämlich:

- ▶ Selbstvertrauen, Vereinbarkeit von Berufs- und Privatleben, Umgang mit Ängsten und Unsicherheiten aufgrund des Fehlverhaltens von SchülerInnen und Umgang mit Ängsten im Umgang mit Familien (Eltern und Erziehungsberechtigten);
- ▶ Umgang mit Ängsten und Unsicherheiten, die sich aus der Arbeit mit KollegInnen und Schulleitungen ergeben.

Neben den vorgeschlagenen Praktiken und Aktivitäten sind die erfahrenen Lehrkräfte auch der Meinung, dass das Einführungsprogramm Fragen der Selbsterkenntnis, des Selbstwertgefühls, der Konfliktbewältigung und Techniken zur Entspannung und zum Stressabbau umfassen sollte, um den Lehrkräften zu Beginn ihrer Laufbahn psychologische Unterstützung zu bieten.

Nicht zuletzt wurden alle Inhalte des **sozialen/kulturellen Bereichs** in allen Ländern als relevant angesehen, wobei jedoch der "Umgang mit den SchülerInnen" und der "Umgang mit den Eltern" als am relevantesten und als eines der Hauptanliegen der neuen Lehrkräfte hervorstachen.

Diese umfassende Sekundärforschung und die Feldforschung brachten wichtige Erkenntnisse und Leitlinien für die Gestaltung des Einarbeitungsprogramms des LOOP-Projekts, das den Bedürfnissen der Lehrkräfte in den Schulen gerecht wird.

[Mentoringprogramm]

Wie bereits erwähnt, verstehen Lehrkräfte und Schulleitungen Einarbeitung in direktem Zusammenhang mit Mentoring, da sie der Ansicht sind, dass es für die Integration neuer Lehrkräfte in die Schulkultur entscheidend ist, über erfahrene Lehrkräfte zu verfügen, die die Schulpolitik, Vorschriften und Verfahren erläutern, Methoden, Materialien und andere Ressourcen zur Verfügung stellen, bei der Lösung von Lehr- und Lernproblemen helfen, persönliche und berufliche Unterstützung bieten und sie anleiten, damit Verbesserungen erzielt werden können.

Trotz der Bedeutung der Unterstützung durch MentorInnen ist es wichtig, über das Konzept des Mentorings im Zusammenhang mit der beruflichen Entwicklung von LehrerInnen nachzudenken und darüber, was diese Praxis auf Schulebene beinhaltet. Beginnend mit der Ermittlung der Definition(en) von Mentoring durch die Zielgruppen aus jedem Land, haben alle drei Zielgruppen bei der Beantwortung der Umfragen das gleiche Verständnis davon, was Mentoring bedeutet: **"Am häufigsten wird Mentoring als eine berufliche Beziehung definiert, in der eine erfahrene Person (der/die Mentor/in) eine andere Person (den/die Mentee) bei der Entwicklung spezifischer Fähigkeiten und Kenntnisse unterstützt, die die berufliche und persönliche Entwicklung der weniger erfahrenen Person fördern"**. Dies bedeutet, dass Lehrkräfte und Schulleitungen Mentoring als eine symbiotische Beziehung betrachten, in der neue und erfahrene Lehrkräfte sich austauschen, lernen, wachsen und zusammenarbeiten. Diese Definition wurde am häufigsten von Deutschland (DE), Griechenland (EL), Spanien (ES), Italien (IT), Portugal (PT) und Slowenien (SI) gewählt. Erfahrene Lehrkräfte aus DE, EL, ES, IT und SI wählten ebenfalls diese Definition, während erfahrene Lehrkräfte aus PT eine andere Definition wählten, die Mentoring als "ein bewusstes Zusammenbringen einer besser ausgebildeten oder erfahrenen Person mit einer weniger gut ausgebildeten oder erfahrenen Person, mit dem vereinbarten Ziel, dass die weniger erfahrene Person sich weiterentwickelt und spezifische Kompetenzen entwickelt" sieht. Die drei Gruppen aus Kroatien (HR) verstehen Mentoring als "eine Beziehung zwischen zwei KollegInnen, in der eine/r die Entwicklung von Fähigkeiten und Kenntnissen eines/r anderen unterstützt, indem er/sie diese Person auf der Grundlage seiner oder ihrer eigenen Erfahrungen und



seines/ihres Verständnisses der besten Praktiken anleitet", betonten jedoch, dass auch die am häufigsten vereinbarte Definition geeignet sein könnte.

Die Zielgruppen wurden befragt, um herauszufinden, was für die Strukturierung eines formellen Fortbildungsprogramms für MentorInnen (die sich an erfahrene Lehrkräfte wenden) erforderlich ist. Als erstes wurden sie nach der Zeit gefragt, die für Mentoring-Aktivitäten aufgewendet werden sollte. Alle Zielgruppen aus allen Ländern waren sich einig, dass Mentoring nicht als Vollzeitaufgabe betrachtet werden sollte. Erfahrene Lehrkräfte müssen ihre Lehrtätigkeit mit der Mentorentätigkeit kombinieren und ein Gleichgewicht zwischen beidem halten, da es ihnen erlaubt:

- ▶ das zu tun, was sie gerne tun, nämlich zu unterrichten, damit sie motiviert und zufrieden sind;
- ▶ ihre Unterrichtserfahrungen zu machen und folglich ständig über die Realität und innovative Praktiken Bescheid zu wissen, was ein entscheidender Aspekt der Mentorentätigkeit ist;
- ▶ als Vorbild für die neuen/jüngeren Lehrkräfte zu fungieren (die dann eine bessere Unterstützung bei der Vorbereitung ihres Unterrichts, bei der Unterstützung des Unterrichts des/der Mentors/in und bei der Organisation von ergänzenden Aktivitäten erhalten können).

Um andere Aktivitäten mit dem Unterricht zu verbinden, brauchen erfahrene Lehrkräfte jedoch Anreize und Motivation, um MentorInnen zu werden. Was die Motivation anbelangt, so nannten erfahrene Lehrkräfte in allen Ländern als entscheidende Motivation "die Möglichkeit, mein Wissen und meine Erfahrung mit Lehrkräften zu teilen, die ihre Laufbahn beginnen". In einigen Ländern wurden auch andere Motivationen genannt, wie z. B:

- ▶ Die Möglichkeit, meine Lehrtätigkeit zu diversifizieren, wobei ich meine Lehrtätigkeit aufgeben kann
- ▶ Die Möglichkeit, meine Lehrtätigkeit zu diversifizieren, aber teilweise meine Lehrverpflichtungen beizubehalten
- ▶ Unabhängig von anderen Motivationen, die ich für eine Mentorentätigkeit haben könnte, würde ich nur dann MentorIn werden, wenn mir eine Verringerung der Gesamtarbeitszeit pro Woche angeboten würde.

Mit anderen Worten: In mehreren Ländern wurde der Gedanke hervorgehoben, die für die Lehrtätigkeit aufgewendete Zeit zu reduzieren, um erfahrenen Lehrkräften die Möglichkeit zu geben, eine Rolle als MentorIn zu übernehmen. Dieser Anreiz, MentorIn zu werden, in Verbindung mit dem Wunsch, die Lehrtätigkeit zu diversifizieren, führt zu verschiedenen Arten von Motivationen, seien sie persönlicher, sozialer oder beruflicher Art, wie zum Beispiel:

Anreize, MentorIn zu werden	
DE	Berufliche Weiterentwicklung Reduzierte Unterrichtszeit
EL	Diversifizierung der Aufgabengebiete Kontakt mit KollegInnen Reduzierte Unterrichtszeit
ES	Offizielle Anerkennung: Zertifikat Verringerung der Unterrichtsstunden und mehr Geld Die Flexibilität des Dienstplans Möglichkeit, die Erfahrungen zu teilen
HR	Möglichkeit zur Mitwirkung am Erfahrungsaustausch über bewährte Praktiken Geringere Arbeitszeit im Klassenzimmer Angemessene Beurteilung der Arbeit der MentorInnen Formale Anerkennung des Wertes der MentorInnen



IT	Aufbau eines persönlichen Netzwerks von Lehrkräften Die Schulkarriere abwechslungsreich gestalten
PT	Verringerung der Unterrichtszeit Förderung einer engen Zusammenarbeit und Synergie zwischen den künftigen MentorInnen und den TutorInnen, um sie gegenseitig auf die Unterstützung der neuen LehrerInnen vorzubereiten Festlegung von Rechtsvorschriften für die Aufteilung der Zuständigkeiten unter Berücksichtigung der Zeit, die für die Betreuung, den Unterricht und unterrichtsfremde Tätigkeiten vorgesehen ist Berufliche Weiterentwicklung Erhöhung des Gehalts
SI	Weniger andere Pflichten Höhere Bezahlung Beruflicher Aufstieg

Tabelle 5: Von erfahrenen Lehrkräften und Schulleitungen genannte Anreize für die Übernahme einer Mentorentätigkeit

In einigen Ländern verwiesen die Zielgruppen auf die Gehaltserhöhung als Anreiz, aber die politischen VertreterInnen des Konsortiums wiesen darauf hin, dass es nicht möglich ist, eine Erhöhung der LehrerInnengehälter als direkte Entschädigung zu gewährleisten. Es wurden jedoch einige Alternativen vorgeschlagen, wie z. B. die Integration von Mentoring in die berufliche Laufbahn von Lehrkräften (als Fortschritt in ihrer Karriere), die Reduzierung der Unterrichtszeit von MentorInnen (ihnen Zeit "geben", um als MentorInnen zu fungieren, als Teil ihrer Pflichten), die Zertifizierung des Qualifizierungsprogramms für MentorInnen, das für ihr berufliches Weiterkommen zählt.

Vor diesem Hintergrund wurden die erfahrenen Lehrkräfte gefragt, ob sie im Laufe ihres Berufslebens die Möglichkeit hatten, neuen KollegInnen als MentorIn zur Seite zu stehen; die meisten von ihnen verneinten dies. In Portugal gaben einige wenige an, dass sie neue Lehrkräfte im Rahmen eines Praktikums oder in der Probezeit als MentorIn betreut haben. In diesem Zusammenhang hat es den Anschein, dass das, was sie über Mentoring wissen, aus dem theoretischen Wissen und aus ihrem guten Willen und dem Wunsch stammt, ihren KollegInnen beim Start ihrer Karriere zu helfen. Im Gegensatz dazu hat die griechische Regierung erst kürzlich (Juli 2021) ein neues Gesetz verabschiedet, das die Rolle des/der Mentors/in wieder in das griechische System einführt. In jeder Schuleinheit ist die Schulleitung dafür verantwortlich, erfahrenen Lehrkräften die Rolle des/der MentorIn zuzuweisen, um alle neu eingestellten und neu ernannten festangestellten, stellvertretenden und stundenweise beschäftigten Lehrkräfte mit bis zu fünf Jahren Unterrichtserfahrung während ihrer Einarbeitungszeit zu begleiten und zu unterstützen.

In Anbetracht dieser Tatsachen wird die Möglichkeit, an einer Ausbildung zum/zur Mentor/in im Rahmen von Einführungsprogrammen teilzunehmen, von vielen als wesentlich für ihre Fähigkeit angesehen, andere als Mentor/in zu betreuen.

Trotz der Unterschiede in Bezug auf ihre Motivation, MentorIn zu werden, haben erfahrene Lehrkräfte ähnliche Ansichten darüber, was in einem Ausbildungskurs für MentorInnen enthalten sein sollte, wie zum Beispiel:

- ▶ MentorIn in einer Mentoringbeziehung: Kompetenzen, Eigenschaften und Erfahrungen
- ▶ Instrumente zur Unterrichtsbeobachtung und die Art des Feedbacks durch MentorInnen
- ▶ Wie man eine Mentoring-Beziehung aufbaut und pflegt
- ▶ Zugang zu Strategien und Instrumenten, die für eine effektive Mentoring-Beziehung genutzt werden können
- ▶ Beispiele für bewährte Praktiken
- ▶ Verstehen der Bedürfnisse und Besonderheiten der Arbeit mit angehenden Lehrkräften.



Darüber hinaus wurden von den Teilnehmenden weitere inhaltliche Beispiele genannt, wie z. B.:

- ▶ vertieftes Wissen in Bezug auf administrative und bürokratische Fragen
- ▶ Emotionale Intelligenz, Unterrichtsbeobachtung, Gruppenarbeit und Beratung sowie gesetzliche/rechtliche Aspekte
- ▶ Soft Skills (Problemlösung und lebenslanges Lernen), die bürokratischen und administrativen Abläufe in der Schule und die Mentoring-Beziehung.

Trotz dieser positiven Einstellung zum Mentoring sind sich die Schulleitungen und Lehrkräfte, die an den Umfragen teilgenommen haben, einig, dass das Profil des/der Mentors/in bestimmte Eigenschaften und Kompetenzen aufweisen muss, darunter:

- ▶ Der Bereich der didaktisch-pädagogischen Strategien und Praktiken
- ▶ Kenntnisse im Unterrichtsfach, das der/die Mentor/in unterrichtet
- ▶ Berufliche Tätigkeit in den Bereichen Lehren und Lernen
- ▶ Bereitschaft, die notwendige Zeit für die Unterstützung der Mentees zu investieren
- ▶ Großes Interesse an der Mentorentätigkeit und der Unterstützung der Mentees
- ▶ Fähigkeit, aktiv zuzuhören und effektiv zu kommunizieren
- ▶ Fähigkeit, Erfahrungen und Fachwissen weiterzugeben
- ▶ Fähigkeit, konstruktives Feedback zu geben.

Darüber hinaus wurde in einigen Partnerländern hervorgehoben, dass MentorInnen über zwischenmenschliche Fähigkeiten verfügen und motiviert sein sollten, ihre Aufgabe zu erfüllen.

Daraus lässt sich schließen, dass ein Programm zur Befähigung von MentorInnen erforderlich ist, um erfahrene Lehrkräfte darauf vorzubereiten, neuen KollegInnen Unterstützung zu bieten. Um jedoch sicherzustellen, dass das Mentoring effektiv ist, sollte ein/e MentorIn diese Aufgaben mit der Lehrtätigkeit in Einklang bringen und nicht die gesamte Arbeitszeit dem Mentoring widmen. Außerdem sind die erfahrenen Lehrkräfte bereit, in der Praxis mehr darüber zu lernen, wie sie diese Rolle ausfüllen können, welche Strategien sie anwenden können und welche Aktivitäten sie entwickeln sollten, um ihre Kollegen in ihrer Rolle als Mentor zu unterstützen.

Darüber hinaus sind die Schulleitungen aller Länder der Ansicht, dass die Schulen von der Organisation von Mentoring-Programmen profitieren würden oder zumindest könnten. Positive Auswirkungen wurden in Bereichen wie "Aufbau/Verstärkung der Vision der Schule als lernende Organisation", "Steigerung der Qualität der von der Schule angebotenen Bildung und des Lernens" und "Förderung des Wissens über die in der Schule stattfindenden Aktivitäten und deren Auswirkungen auf die Schulergebnisse" erwartet. Neben diesen Hauptvorteilen sehen fast alle Schulleitungen zusätzliche Vorteile als Ergebnis der Organisation von mentoring-gestützten Einführungsprogrammen für neue Lehrkräfte.

[Schlussfolgerungen]

Einführungs- und Mentoring-Programme sollten vom Bildungssystem als politische Instrumente angenommen werden, um die dringend benötigte Verbesserung des Lehrberufs zu ermöglichen, indem die Unterstützungsmechanismen für Lehrkräfte, die am Anfang ihrer Laufbahn stehen, ausgeweitet werden.

Das Umgestaltungspotenzial dieser politischen Veränderungen wird zu einem höheren Leistungsniveau der Lehrkräfte, zu einer Steigerung ihrer Motivation und damit zu ihrem Wohlbefinden und ihrem schulischen Erfolg



beitragen. Es ist dringend erforderlich, das Einarbeitungskonzept und die Art und Weise, wie es in den Vorschriften beschrieben wird, zu überarbeiten und die folgenden Merkmale gesetzlich zu verankern, damit es zu Beginn der Lehrerkarriere zugänglich und attraktiv ist:

- ▶ eine echte Peer-Mentoring-Beziehung durch eine Einarbeitungsphase und nicht durch einen Bewertungsprozess; Festlegung eines klaren Pflichtenkatalogs für angehende MentorInnen, der sich ausschließlich auf die fachliche, pädagogische, soziale und psychologische Unterstützung der neuen Lehrkräfte bezieht, wobei die Rolle der MentorInnen vollständig von der Bewertung der Lehrkräfte abgekoppelt wird;
- ▶ Ausrichtung auf verschiedene Phasen der Lehrerkarriere, nicht nur für Lehrkräfte, die erst seit kurzem eine Stelle im Kollegium haben, sondern auch für BerufsanfängerInnen oder Lehrkräfte, die sich in Mobilitätsphasen befinden, auch wenn sie befristet angestellt sind;
- ▶ dem Konzept einen systematischen Charakter zu geben und ihm eine entscheidende Rolle im beruflichen Entwicklungsprozess zuzuweisen, als logische Erweiterung der Erstausbildung, als Einstieg in die Lehrtätigkeit;
- ▶ Verlagerung des Schwerpunkts von einer verwaltungstechnischen zu einer eher pädagogischen Perspektive, die auf die Förderung von Spitzenleistungen bei den Lehrkräften abzielt, ergänzt durch andere relevante Dimensionen, wie z. B. die emotionale oder sozial-kulturelle;
- ▶ ein offenes, transparentes und leistungsorientiertes Auswahlverfahren, bei dem die Kriterien Lehrerfahrung, emotionale Intelligenz, innovative berufliche Leistungen und höhere Qualifikationen im Vordergrund stehen.
- ▶ eine klare institutionelle Unterstützung für MentorInnen und Lehrkräfte sowie für die Ausbildung definieren und die Rollen aller Beteiligten festlegen;
- ▶ Hervorhebung der wichtigen Rolle der MentorInnen als Kollegen mit mehr Erfahrung, die ihr Know-how weitergeben wollen, d.h. eine Ko-Konstruktion beruflichen Wissens;
- ▶ Schaffung von Anreizen für diejenigen, die die Rolle des/r Mentors/in übernehmen möchten (Karriereanreize, Befreiung von einigen schulischen Pflichten, eine kleine Zulage, Reduzierung der Unterrichtszeit usw.);
- ▶ Schulung der MentorInnen in den Grundprinzipien des Mentoring, einschließlich der Grundsätze der Erwachsenenbildung, der emotionalen Intelligenz, des reflexiven und transformativen Lernens usw.;
- ▶ Erstellung einer regionalen Liste anerkannter MentorInnen, unter denen die neuen Lehrkräfte frei wählen können, ob sie an ihrer Schule eingesetzt werden wollen oder nicht. In kleinen Schulen in abgelegenen ländlichen Gebieten oder in Fällen, in denen es an einer bestimmten Schule keine/n akkreditierte/n MentorIn mit demselben Fachgebiet wie der/die Mentee gibt, könnte E-Mentoring eingesetzt werden.

Die Integration eines auf Mentoring basierenden Einführungsprogramms in Schulen wird als vorteilhaft für Schulen und alle ihre Beschäftigten angesehen, da es allen Lehrkräften, neuen und erfahrenen, ermöglicht, die bestmöglichen Leistungen zu erbringen. Deshalb ist es von wesentlicher Bedeutung, ein solches Programm zu entwickeln, um den fehlenden Strategien und Praktiken in den Schulen entgegenzuwirken, um neue Lehrkräfte bei ihrer Eingliederung in die Schule anleiten und unterstützen, und um die Wahrnehmung der neuen Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Vorbereitung und ihrer Fähigkeit, im Lehrberuf erfolgreich zu sein, zu verbessern, insbesondere in Bezug auf: bürokratische und administrative Verfahren und Verantwortlichkeiten; die Fähigkeit, mit den



Emotionen und dem Verhalten der SchülerInnen umzugehen; die Fähigkeit, mit anderen Lehrkräften zu interagieren, sie um Unterstützung zu bitten und mit ihnen zusammenzuarbeiten.

Dennoch gibt es einige Einschränkungen und Herausforderungen, die überwunden werden müssen, damit die Umsetzung und Integration eines auf Mentoring basierenden Einführungsprogramms in den Schulen (in operativer Hinsicht) Realität werden kann:

- ▶ Bereitstellung spezifischer Vorkehrungen in Bezug auf die Organisation des Lehrplans, damit die Einarbeitungsprogramme in jeder Schule angemessen durchgeführt werden können;
- ▶ Erleichterung des Übergangs der Lehrkräfte in den Beruf durch individuelle Unterstützung und Förderung, damit sie die Herausforderungen, die sich ihnen in den ersten Jahren ihrer Lehrtätigkeit stellen können, besser bewältigen können, und nicht erst, wenn sie in den Beruf einsteigen;
- ▶ einen kooperativen Charakter aufweisen, der ein Netz von Lehrkräften und Fachleuten einbezieht und auf den schulischen Kontext ausgerichtet ist;
- ▶ Sicherstellen, dass auch Lehrkräfte, die nicht für den Schuldienst ausgebildet wurden und erst nach einigen Jahren Berufserfahrung in den Lehrberuf einsteigen, Zugang zu einem Einarbeitungsprogramm haben können;
- ▶ die geografische Verteilung der neuen/jüngeren Lehrkräfte, was die Durchführung des Programms auf lokaler Ebene und durch Lehrkräfte derselben Schule erschwert (regionaler Geltungsbereich);
- ▶ die übermäßige Arbeitsbelastung der Lehrkräfte, insbesondere der erfahrenen Lehrkräfte, kann ihre Verfügbarkeit und Motivation für die Tätigkeit als MentorIn beeinträchtigen. Außerdem können neue Lehrkräfte keinen vollen Stundenplan haben, da sie sonst keine Zeit für Mentoring-Aktivitäten haben;
- ▶ Die Mobilität von neuen und einigen erfahrenen Lehrkräften kann die Bildung eines Mentorenpools und die Abstimmung zwischen neuen und erfahrenen Lehrkräften beeinträchtigen.

Einige Vorschläge zur Bewältigung dieser Herausforderungen wurden von DirektorInnen und Lehrkräften unterbreitet und beziehen sich auf Folgendes:

- ▶ Schaffung von Bedingungen und Anreizen, um erfahrene Lehrkräfte zu motivieren und zu mobilisieren, MentorInnen zu werden - Zuweisung von Zeit speziell für Mentorentätigkeiten (per Gesetz) mit einer entsprechenden Reduzierung der Unterrichtszeit, Spezifizierung der Tätigkeiten und Verantwortlichkeiten der MentorInnen, Einrichtung eines flexiblen Einführungsprogramms in Bezug auf Dauer und Zeitplan;
- ▶ Der geografische Geltungsbereich der Programme - Förderung des Qualifizierungsprogramms für MentorInnen auf regionaler Ebene, Förderung des Einführungsprogramms in Clustern oder Gruppen von Schulen und Einrichtung eines Kreises von MentorInnen, die für Schulcluster zuständig sind.

Bezüglich der Gestaltung des Einführungsprogramms sind die Zielgruppen der Ansicht, dass:

- ▶ Das Programm eine Mindestdauer von einem Schuljahr haben sollte.
- ▶ Das Arbeitspensum pro Woche flexibel sein sollte. Es sollte eine Gesamtzahl von Stunden für die Unterstützung der MentorInnen geben, die je nach den Bedürfnissen der Beteiligten flexibel und progressiv wöchentlich oder monatlich im Schuljahr angerechnet werden muss.
- ▶ Die 5 vom Konsortium identifizierten Bereiche werden als relevant für Direktoren und Lehrer angesehen: didaktisch-pädagogisch, fachlich, bürokratisch-administrativ, emotional-sozial und kulturell.



1. Die Berufslaufbahn von Lehrkräften in den Partnerländern

In diesem Abschnitt soll ein Überblick über die Laufbahn von Lehrkräften in Portugal, Griechenland, Spanien, Italien, Kroatien, Deutschland und Slowenien gegeben werden, wobei die Bedeutung des aktuellen Kontextes und der Situation des Bildungssystems in den verschiedenen Ländern berücksichtigt wird und die Herausforderungen und politischen Maßnahmen untersucht werden.² Der Bericht gibt einen kurzen Überblick über das System, eine Beschreibung der lokalen/regionalen/nationalen Bildungsstrukturen und ihrer Zuständigkeiten, eine kurze Darstellung der Erstausbildung von Lehrkräften, eine Beschreibung der Weiterbildung von Lehrkräften mit Schwerpunkt auf Formen der Einarbeitung und des Mentorings als Möglichkeit zur Diversifizierung der beruflichen Laufbahn sowie der Politik und Gesetzgebung in Bezug auf Einarbeitungs- oder Mentoring-Programme oder nicht-formale Initiativen zur Förderung der Integration und Beratung neuer Lehrkräfte.

1.1 Portugal

In Portugal wird die Einführungsphase oft mit dem sogenannten Probejahr verwechselt, das 2009/2010 eingeführt wurde. Es handelt sich jedoch nicht um dasselbe, da beide ein anderes Ziel verfolgen. Das Einführungsprogramm ist ein systematischer und langwieriger beruflicher Entwicklungsprozess, der auf Zusammenarbeit basiert. Es bezieht sich auf eine Entwicklungsdimension und entspricht dem Beginn der beruflichen Tätigkeit der neu ausgebildeten Lehrkräfte, während die Probezeit darauf abzielt, die Eignung der Lehrkraft für das geforderte berufliche Leistungsprofil zu überprüfen, sie hat eine Mindestdauer von einem Schuljahr und wird an der Bildungs- oder Lehrereinrichtung durchgeführt. Die Probezeit kann während des ersten Jahres der Lehrtätigkeit und vor dem Eintritt in die Laufbahn absolviert werden.

Gemäß dem Statut für die Laufbahn der Lehrkräfte (TPCS) wird die Lehrkraft während der Probezeit in didaktischer, pädagogischer und wissenschaftlicher Hinsicht von einer Lehrkraft der Stufe 4 oder höher aus derselben Einstellungsgruppe begleitet und unterstützt, die bei der letzten Leistungsbewertung die Note "gut" oder besser erhalten hat. Die unterrichtsfreie Zeit während dieses Zeitraums wird so lange wie nötig für die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen, die Teilnahme am Unterricht anderer Lehrkräfte oder die Durchführung von Gruppenarbeiten genutzt, die von der betreuenden und unterstützenden Lehrkraft festgelegt werden.

Wenn eine auf Probe eingestellte Lehrkraft die Probezeit mit einer Leistungsbeurteilung abschließt, die mindestens der Note "gut" entspricht, wird sie in eine unbefristete Anstellung übernommen; andernfalls kann die Lehrkraft aufgefordert werden, das Jahr zu wiederholen oder entlassen werden.

Die Lehrerlaufbahn ist in zehn Stufen unterteilt, und der Aufstieg umfasst eine Veränderung des Gehaltsindex während der gesamten Laufbahn. Die Feststellung des Anspruchs auf den Aufstieg in der Laufbahn hängt von der kumulativen Prüfung mehrerer Voraussetzungen ab. Der Aufstieg in die 2., 3., 4., 6., 8., 9. und 10. Besoldungsgruppe erfolgt an dem Tag, an dem die Lehrkraft die erforderliche Anzahl von Jahren in der jeweiligen Besoldungsgruppe absolviert hat, sofern sie die Anforderungen an die Leistungsbeurteilung, einschließlich der Unterrichtsbeobachtung (obligatorisch in der 2. und 4. Besoldungsgruppe) und der Fortbildung, erfüllt hat. Der

² Wenn Sie mehr über die Laufbahn von Lehrkräften in den einzelnen Ländern erfahren möchten, lesen Sie bitte die nationalen Berichte auf der [Projektwebsite](#)



Aufstieg in die 5. und 7. Stufe erfolgt an dem Tag, an dem der Lehrkraft eine freie Stelle für den Aufstieg angeboten wird.

Für die Erstausbildung von KindergärtnerInnen, Grundschul- und SekundarschullehrerInnen sind derzeit 61 öffentliche und private Universitäten und Fachhochschulen zuständig, an denen 201 Erstausbildungslehrgänge stattfinden. Die Lehrtätigkeit setzt den Erwerb einer Reihe von Kompetenzen und Qualifikationen voraus, für die eine Hochschulausbildung erforderlich ist, sie fügt sich in den Kontext des lebenslangen Lernens ein, schließt Mobilität ein und beruht auf Partnerschaften. Die Schlüsselkompetenzen für die Lehre sind diejenigen, die die Arbeit mit Informationen, Technologie und Wissen, mit Menschen (Studierenden, MitarbeiterInnen und anderen Bildungspartnern) und mit der Gesellschaft auf lokaler, regionaler, nationaler, europäischer und globaler Ebene ermöglichen (Gemeinsame europäische Grundsätze für Lehrerkompetenzen und -qualifikationen, 2010)³.

Masterstudiengänge in den Fachrichtungen Vorschulerziehung und Lehramt an Grundschulen haben als spezifische Zugangsvoraussetzung einen Abschluss in Grundschulpädagogik.

Die Studienzyklen, die auf den Erwerb der beruflichen Qualifikation für das Lehramt abzielen, haben als Maßstab:

- ▶ Die allgemeinen Grundsätze des Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Grundgesetz des portugiesischen Bildungssystems)⁴;
- ▶ Die curricularen Leitlinien für die vorschulische Bildung⁵ und die Lehrpläne⁶ für die Grund- und Sekundarschulbildung⁷;
- ▶ Die Programme und Lehrplanziele⁸;
- ▶ Die allgemeinen Leitlinien der Bildungspolitik.

Die Studienzyklen, die auf den Erwerb der beruflichen Qualifikation für den Lehrberuf abzielen, umfassen fünf Ausbildungskomponenten, die eine angemessene Integration entsprechend den Anforderungen der beruflichen Leistung gewährleisten.

- ▶ Lehrbereich
- ▶ Allgemeiner Bildungsbereich
- ▶ Spezifischer Unterricht
- ▶ Kultureller, sozialer und ethnischer Bereich
- ▶ Die Einführung in die Berufspraxis ist nach den folgenden Grundsätzen organisiert:
 - i. Beinhaltet die Beobachtung und Zusammenarbeit in Erziehungs- und Unterrichtssituationen und die beaufsichtigte Unterrichtstätigkeit im Klassenzimmer, in Kindergärten und Schulen, einschließlich des Berufspraktikums, über das ein Abschlussbericht erstellt wird;
 - ii. Ermöglicht den angehenden Lehrkräften die Durchführung von Planungs-, Unterrichts- und Beurteilungsaufgaben innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers entsprechend der ihnen zugewiesenen Rolle;

³ Verfügbar unter <https://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/common-european-principles-teacher-competences-and-qualifications> (Zugriff vom 25.05.2021).

⁴ Decree-Law no. 46/1986, of October 14, adjusted by Laws no. 115/97, of September 19, no. 49/2005, of August 30, and no. 85/2009, of August 27. ⁵ Verfügbar unter <https://www.dge.mec.pt/curriculo-nacional-dl-1392012> (Zugriff vom 25.05.2021).

⁶ Verfügbar unter <https://www.dge.mec.pt/curriculo-nacional-dl-1392012> (Zugriff vom 25.05.2021).

⁷ Verfügbar unter <https://www.dge.mec.pt/organizacaoestao-curricular> (Zugriff vom 25.05.2021).

⁸ Verfügbar unter https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf (Zugriff vom 25.05.2021).



- iii. Es findet in Gruppen oder Klassen verschiedener Niveaus und Ausbildungs- und Unterrichtszyklen statt, die von der Einstellungsgruppe abgedeckt werden, auf die sich der Studienzyklus vorbereitet. Sie kann in mehr als einer Bildungs- und Lehrinrichtung stattfinden, unabhängig davon, ob es sich um dieselbe Schulgruppe oder Haupteinrichtung handelt, im Falle der privaten und kooperativen Bildung
- iv. Sie ist unter dem Gesichtspunkt der Ausbildung für die Zusammenwirkung zwischen dem Wissen und der Art seiner Vermittlung mit dem Ziel des Lernens konzipiert;
- v. Es ist unter dem Gesichtspunkt der beruflichen Entwicklung der angehenden Lehrkräfte konzipiert und fördert eine Haltung, die auf eine ständige Verbesserung des Lernens der SchülerInnen ausgerichtet ist.

Am Ende des Kurses, der die Lehrkräfte mit einem Masterabschluss zertifiziert und professionalisiert, sind diese für die öffentliche Anwerbung von Lehrkräften für die Bereitstellung von Schulstundenplänen qualifiziert. Die endgültige Zuweisung einer Stelle im Schuldienst hängt jedoch von der Absolvierung der Probezeit mit einer Leistungsbeurteilung gleich oder besser als "gut" ab, sobald sie in den Beruf eintreten. Dieser Schritt kann mehrere Jahre dauern.

Daher ist es zwingend erforderlich, dass die Fortbildungskomponente zu mindestens 50 % auf die wissenschaftliche und pädagogische Dimension ausgerichtet ist und dass mindestens vier Fünftel der Fortbildung vom wissenschaftlich-pädagogischen Rat für Fortbildung (SPCCE) akkreditiert sind. Die Weiterbildung zielt darauf ab, die persönliche und berufliche Entwicklung im Rahmen des lebenslangen Lernens zu fördern, um pädagogische Antworten zu finden, die mit den Herausforderungen der Schulen und den nationalen und europäischen Empfehlungen übereinstimmen. Wie bei der Erstausbildung müssen die Lehrkräfte Ausbildungswege durchlaufen, in denen Instrumente, Verfahren und Strategien eingesetzt werden, die denen entsprechen, die sie mit ihren Schülern anwenden wollen. Die berufliche Entwicklung von Lehrkräften in Portugal umfasst kontinuierliche Fortbildung und spezialisierte Ausbildung. Die ständige Weiterbildung, die im portugiesischen Recht als Recht und Pflicht geschützt ist, wird durch eine Reihe von Maßnahmen unterstützt, die eine ständige Auffrischung der Fachkenntnisse ermöglichen; sie zielt darauf ab, die Lehrkräfte unabhängig von der Dauer ihrer Dienstzeit oder ihrer beruflichen Position qualitativ von ihrer Erstausbildung zu unterscheiden und ihre Berufskultur zu erweitern. Die Fachausbildung ist definiert als eine vertiefte Ausbildung, die die Lehrkräfte für die Ausübung anderer pädagogischer Aufgaben qualifiziert, die für das Funktionieren der Schulen und die Entwicklung des Bildungssystems erforderlich sind. In diesem Sinne werden die Bedingungen für die Auffrischung der Berufskenntnisse geschaffen, aber es gibt keine Ausbildungskurse, die die Laufbahn der LehrerInnen diversifizieren, z.B. als MentorInnen, die ihre Kompetenzen entwickeln und erweitern, um Peer-Mentoring mit ihren jüngeren KollegInnen zu betreiben.

Es ist wichtig, darüber nachzudenken, wie der nationale Rahmen so weiterentwickelt werden kann, dass er formelle Einführungsprogramme für Lehrkräfte und Mentoring-Programme integriert. Die meisten Schulleitungen und Lehrkräfte sind offen für verschiedene Arten von Methoden und Tätigkeiten, einschließlich eines formellen Einführungsprogramms.

1.2 Griechenland

In Griechenland muss man die folgenden Voraussetzungen erfüllen, um als Lehrkraft tätig sein zu können:

- a) einen ersten Hochschulabschluss besitzen und,



b) über ein spezielles Zertifikat für pädagogische und didaktische Fähigkeiten verfügen (nur für Sekundarschullehrkräfte).

Was das Kriterium b) für die Ernennung von HochschulabsolventInnen als Lehrkräfte anbelangt, so sollten sie eine Bescheinigung über die Teilnahme an einem speziellen Studienprogramm von mindestens sechs Monaten besitzen (das von einer oder mehreren kooperierenden Fakultäten für AbsolventInnen angeboten wird, die die Voraussetzungen für eine Ernennung im Primar- oder/und Sekundarbereich erfüllen).

Der Oberste Rat für die Auswahl von Zivilpersonal (ASEP) kündigt auf Ersuchen des Bildungsministeriums auf der Grundlage des festgestellten Bildungsbedarfs alle zwei Schuljahre ein Verfahren zur Erstellung einer Liste von Lehrkräften, sonderpädagogischem Personal und sonderpädagogischem Unterstützungs-/Assistenzpersonal in der Reihenfolge ihrer Priorität nach Fachrichtung und Spezialisierung an, damit sie als ständige Lehrkräfte oder als Vertretungslehrkräfte an Grund- und Sekundarschulen eingesetzt werden können.

Die Ernennung/Einstellung von Lehrkräften erfolgt ausschließlich auf der Grundlage von Einstufungstabellen, in denen auch die Namen derjenigen aufgeführt sind, die über die entsprechenden Qualifikationen verfügen. Bei der Einstufung werden pädagogische und didaktische Fähigkeiten, akademische Qualifikationen, soziale Kriterien und die tatsächliche vorherige Lehrtätigkeit berücksichtigt. Die Einstufungslisten der BewerberInnen gelten bis zum Ende des zweiten Schuljahres, das auf das Ende des Schuljahres folgt, in dem sie im Regierungsanzeiger veröffentlicht wurden. Die Einstufungslisten sind in absteigender Reihenfolge, da die Kriterien kumulativ bewertet werden. Eine Änderung der Daten in der Zwischenzeit ist nicht zulässig.

In den letzten zehn Jahren gab es aufgrund der schweren Finanzkrise, die das Land getroffen hat, einen "Einstellungsstopp" für fest angestellte Lehrkräfte. Obwohl der Bedarf an Lehrkräften in den letzten Jahren aufgrund der massiven Pensionierung älterer Lehrkräfte gestiegen ist (Schätzungen zufolge wurden in den letzten zehn Jahren jährlich 4 000 bis 6 000 Lehrkräfte pensioniert), hat das Bildungsministerium keine fest angestellten Lehrkräfte eingestellt, sondern die freien Stellen durch die Beschäftigung von Aushilfskräften, Vertretungskräften oder stundenweise bezahlten Lehrkräften abgedeckt.

Aufgrund der Finanzkrise und der Instabilität im Land ist die Situation in Griechenland also schwierig, was sich auf die Einstellung von fest angestellten Lehrkräften auswirkt. Außerdem ist in den letzten Jahren der Lehrkräftebedarf aufgrund der massiven Pensionierung älterer Lehrkräfte gestiegen.

Neu eingestellte Lehrkräfte erhalten nicht sofort nach ihrer Anstellung einen unbefristeten Status. Sie dienen zwei Jahre lang als Lehrkräfte auf Probe. Am Ende des zweiten Jahres werden sie im Hinblick auf ihre Festanstellung beurteilt. Das Verfahren und die Kriterien für die Beurteilung der Eignung der neu ernannten Lehrkraft werden durch einen Ministerialbeschluss festgelegt, demzufolge die Schulleitung einen Bericht über die Aufgabenwahrnehmung der Lehrkraft während der zweijährigen Probezeit erstellt und ihn dem zuständigen Regionalen Dienststellenrat vorlegt. Auf Vorschlag des Rates erhält die neue Lehrkraft den Status einer fest angestellten Lehrkraft mit einem vom/von der zuständigen RegionaldirektorIn der Schulbehörde für den Primar- oder Sekundarbereich ausgestellten Akt. In der Praxis ist dieses Verfahren eine reine Formalität, da es bis jetzt noch nie zum Verlust des Status einer fest angestellten Lehrkraft geführt hat.

Griechenland hat eine flache Laufbahnstruktur, in der Lehrkräfte nicht in höhere Positionen aufsteigen können, außer in die eines/r Schulleiters/in, eines/r Bildungsberaters/in (was nur einigen hundert Stellen entspricht) oder eines/r lokalen/regionalen Direktors/in (was insgesamt etwa hundert Stellen entspricht).

In Griechenland ist der/die BildungsministerIn die höchste Autoritätsinstanz für die LehrerInnen. Außerdem ist das griechische Bildungssystem nach wie vor eines der am stärksten zentralisierten Systeme in den OECD-Ländern.



Auf lokaler Ebene wird die Bildungspolitik von den Direktionen für Primar- und Sekundarschulbildung unter der Zuständigkeit der regionalen Bildungsdirektion umgesetzt und festgelegt.

Die einzige Initiative zur Einführung von Mentoring in der griechischen Gesetzgebung wurde 2010 ergriffen. Diese Gesetzgebung sah vor, dass die Lehrkräfte, die als MentorInnen fungieren sollten, vom/von der BildungsberaterIn in Zusammenarbeit mit der Schulleitung ausgewählt werden und vorzugsweise in der gleichen Schuleinheit wie die neu ernannten Lehrkräfte tätig sein sollten, aber nur in Fällen von neuen Lehrkräften, die an abgelegenen ländlichen Schulen tätig sind, konnte E-Mentoring angewendet werden. Die ausgewählten Lehrkräfte würden in einem zentral organisierten Kurs geschult werden. Leider ist es in der Realität so, dass den MentorInnen in den einschlägigen Artikeln des Gesetzes keine bewertende Rolle zugewiesen wurde. Im Juli 2021 erließ die Regierung ein neues Gesetz zur Wiedereinführung der Rolle des/der MentorIn im griechischen System, um den Lehrkräften bei der Einarbeitung und dem schulischen Umfeld zu helfen.

In Griechenland gibt es ein nationales Einführungsprogramm, das zu Beginn des Schuljahres beginnt und sich auf spezielle Einführungskurse beschränkt, die neuen Lehrkräften auf regionaler oder sogar lokaler Ebene angeboten werden. Die regionalen oder lokalen Einführungskurse sollten auf der Grundlage einer vorherigen Bedarfsermittlung unter den interessierten neuen Lehrkräften konzipiert werden, um ihre Relevanz zu steigern.

Dem Bericht zufolge zeigen einige Studien, dass es im Allgemeinen kein strukturiertes Verfahren für die Einarbeitung neuer Lehrkräfte zu geben scheint. Wenn sie also zum ersten Mal in die Schule kommen, sehen sie sich mit einigen Hindernissen und Herausforderungen konfrontiert. Um den Lehrkräften bei der Bewältigung der Herausforderungen zu helfen, die sie an den Schulen vorfinden, sind ihre einzigen Ressourcen informelle Ratschläge von erfahreneren und vertrauenswürdigen KollegInnen und externen Quellen. Die informelle Beratung hilft den Lehrkräften, ein gutes soziales Umfeld in der Schule zu schaffen.

“Es ist jedoch anzumerken, dass dieses Einführungsprogramm, selbst wenn es angeboten wurde, nicht zu den erwarteten Ergebnissen führte, da es in den meisten Fällen weder einen konzeptionellen Wandel noch eine Änderung der tatsächlichen Unterrichtspraxis der Lehrkräfte bewirkte.” (Kourkouli, 2015)

1.3 Spanien

Die Themen LehrerInnenausbildung, berufliche Kompetenzen von Lehrkräften, die Organisation des Systems der Erstausbildung von Lehrkräften (ITP) und die LehrerInnenfortbildung in Spanien haben in den letzten 10 Jahren zunehmend an Aufmerksamkeit gewonnen. Die Bildungspolitik im spanischen System ist ein umstrittenes Feld, mit erheblichen Unterschieden in einigen Politikbereichen, während in anderen Politikbereichen die Unterschiede in der Politikgestaltung zwischen den Regionen sehr begrenzt sind. So unterscheiden sich die Maßnahmen zur Vorbereitung der Lehrkräfte (ITP) in den spanischen Regionen kaum.

Obwohl in einigen internationalen Berichten fälschlicherweise davon ausgegangen wird, dass das spanische ITP-System ein einjähriges, formelles Einführungsprogramm vorsieht, handelt es sich bei dieser "Probezeit" um ein bürokratisches Akkreditierungsverfahren, das erforderlich ist, um eine Stelle an einer öffentlichen Schule zu erhalten, ein Verfahren, bei dem neu qualifizierte Lehrkräfte meist auf sich allein gestellt sind und nur vereinzelt Unterstützung erhalten. Außerdem zeigt es, dass die Einsamkeit, die den Einstieg in den Lehrberuf in Spanien kennzeichnet, während der gesamten Lehrkräftelaufbahn weit verbreitet ist.



Derzeit hat jede vierte spanische Lehrkraft einen Zeitvertrag, die höchste Quote seit 2009. Dieses Merkmal wurde in der Lehrkräftepolitik weitgehend ignoriert und ist eine Erklärung dafür, warum Einarbeitungsprogramme in der spanischen Bildungslandschaft weitgehend irrelevant sind.

Das spanische System ist außerdem durch eine abgeflachte Laufbahnkurve der Lehrkräfte und ein segmentiertes System der Erstausbildung gekennzeichnet. Während Vorschul- und GrundschullehrerInnen (ISCED 02 und 1) ein vierjähriges Bachelor-Studium mit Schwerpunkt Pädagogik und Unterricht absolvieren, bei dem die KandidatInnen gleichermaßen in Theorie und Praxis unterrichtet werden, folgen SekundarschullehrerInnen (ISCED 2, 3 und 4) einem konsekutiven Modell: zunächst ein vierjähriges Bachelor-Studium in einem bestimmten Wissensbereich und anschließend ein einjähriges Master-Studium in Unterricht und Pädagogik.

Spanien hat einen der höchsten Anteile an Lehrkräften, die keinerlei Unterstützung erhalten (75 %, OECD-Durchschnitt 62 %), und nur 15 % der Lehrkräfte geben an, bei ihrer ersten Anstellung an einem formellen Einführungsprogramm teilgenommen zu haben. Auch der Anteil der Schulleitungen, die angeben, dass sie formelle Einführungsprogramme für neu eingestellte Lehrkräfte durchführen, ist in Grund- und Sekundarschulen ähnlich hoch, wobei nur eine von drei Schulen an solchen Initiativen beteiligt ist.

Während die bestehenden formalen Einführungs- und Mentoring-Programme in Spanien eher entmutigend sind, gibt es nicht-formale unterstützende Ressourcen und lokale, verstreute Initiativen, die als "de facto"-Einführungs- und Mentoring-Ansätze anerkannt werden können. Im Rahmen dieser Untersuchung wurden drei verschiedene Trends festgestellt, die als erste Versuche zur Entwicklung eines umfassenderen, kohärenteren und maßgeschneiderten Unterstützungssystems für neue Lehrkräfte angesehen werden können. Erstens schaffen ITE-Anbieter mehr praxisnahe Möglichkeiten, zweitens die Förderung von Residenzmodellen und drittens schaffen Schulen Praxiskulturen, die in der Kollegialität der Lehrkräfte verankert sind.

1.4 Italien

In Italien hängen die Karrierestufen jeder Lehrkraft vom unterrichteten Fach sowie von der Schulordnung und der Klassenstufe ab, in der sie unterrichtet. Um in Kindergärten und Grundschulen unterrichten zu können, muss am Ende eines fünfjährigen Studiums ein Master-Abschluss in Grundschulpädagogik erworben werden, wobei ab dem zweiten Jahr des Studiums Praktika absolviert werden müssen. Für den Unterricht in der ersten Klasse der Sekundarstufe und der zweiten Klasse der Sekundarstufe ist der Erwerb eines Master-Abschlusses mit mindestens 24 ECTS in einem bestimmten Bildungsbereich eine unabdingbare Voraussetzung für den Zugang zu einem bestimmten Auswahlverfahren.

Was die formalen und nicht-formalen Einführungsprogramme betrifft, so haben alle befragten erfahrenen italienischen Lehrkräfte von einem formalen Einführungsprogramm profitiert, das sie als "Ausbildungsweg" und "umfassend" bezeichneten. Andererseits hatten die Lehrkräfte der zweiten Zielgruppe (neue Lehrkräfte) noch nie ein formelles oder informelles Einführungsprogramm absolviert. Die Ursache für diese klare Unterscheidung ist die Änderung des italienischen Rechtsrahmens. Darüber hinaus erlitten die neuen Lehrkräfte einen großen Schock, als sie eine Rolle im Bildungssystem übernahmen, was die entscheidende Notwendigkeit von Einführungsprogrammen bestätigt, die die neuen Lehrkräfte auf einen guten Weg führen.

Jede italienische Schule legt ihre Fortbildungsprogramme selbst fest und baut Netzwerke mit anderen Schulen in der Region auf. Die Aktivitäten müssen mit dem Dreijahresplan für das Bildungsangebot der Schule, dem Selbstevaluierungsbericht und den Zielen zur Verbesserung der Schule übereinstimmen, wie sie in den Zielen des



Bildungsministeriums im nationalen Fortbildungsplan, der alle drei Jahre herausgegeben wird, festgelegt sind. Die Prioritäten der Themen für die LehrerInnenfortbildung wurden vom Bildungsministerium festgelegt und umfassen Bereiche wie die Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse, digitale Fähigkeiten, die Sensibilisierung für Inklusion, Behinderung und Globalisierung. Darüber hinaus haben Lehrkräfte das Recht, sich während des Schuljahres fünf Tage vom Dienst freistellen zu lassen, um an Fortbildungsmaßnahmen teilzunehmen.

Was die Weiterbildungsmöglichkeiten für Lehrkräfte betrifft, so legt Italien den Grundsatz der berufsbegleitenden Fortbildung für fest angestellte Lehrkräfte als eine "obligatorische, dauerhafte und strukturelle" Maßnahme fest. Dennoch gibt es immer noch Meinungsverschiedenheiten mit den Sozialpartnern über die Einordnung und den obligatorischen Charakter der Fortbildungsstunden innerhalb des Gesamtrahmens der für die Lehrtätigkeit vorgesehenen Stunden, die noch nicht gelöst sind.

Im Rahmen der Maßnahmen im Zusammenhang mit dem Ausbildungslehrgang für neu eingestellte Lehrkräfte wurde eine Reihe von Aktionen zur Unterstützung des Ausbildungsprozesses eingeleitet, an denen die neu eingestellten Lehrkräfte und die ihnen zugewiesenen Betreuungslehrkräfte beteiligt sind. Das Bildungsministerium hat die Gesamtdauer des Kurses festgelegt, die mit 50 Stunden veranschlagt wird:

- ▶ Persönliche Schulungsaktivitäten/Workshops.
- ▶ Beobachtung im Klassenzimmer, TutorIn-LehrerIn und umgekehrt (auch strukturiert unter Verwendung spezifischer operativer Instrumente).
- ▶ Berufliche Nachbereitung, die sich der Instrumente der "Kompetenzbewertung", des "beruflichen Portfolios" und des "Pakts für berufliche Entwicklung" bedient.

Für die betreuenden Lehrkräfte wurden in Zusammenarbeit mit den örtlichen Universitäten spezifische Schulungsmaßnahmen durchgeführt, die nach einer spezifischen Interessenbekundung festgelegt wurden.

Ein wichtiger Aspekt ist die Rolle und Nutzung digitaler Plattformen für Mentoring- und Tutoring-Aktivitäten. Zur Erleichterung und Vernetzung neuer angehender Lehrkräfte und TutorInnen wurde die Online-Plattform INDIRE eingerichtet, die dieses Netzwerk ermöglicht. Der digitale Aspekt der Lehrerausbildung auf allen Karrierestufen ist von grundlegender Bedeutung für die strategischen Pläne des italienischen Bildungsministeriums. Darüber hinaus umfasst die digitale Plattform den Bereich "Toolkit", der wertvolle Materialien und Werkzeuge für Lehrkräfte, TutorInnen und ReferentInnen enthält. Regionale Erfahrungen wurden den TutorInnen in Form von Modellen für die Ausbildungsvereinbarung, Modellen für persönliche und Fernbeobachtung, Beobachtungsrastern und Formaten für den Abschlussbericht zur Verfügung gestellt. Darüber hinaus wird dieser Bereich im Laufe des Jahres ständig mit neuen Inhalten und Materialien angereichert.

Dem italienischen Bericht zufolge werden die Lehrkräfte auf die Unverzichtbarkeit des/r MentorIn und die Vorteile aufmerksam gemacht, die ein Einführungsprogramm in den ersten Jahren ihrer Lehrtätigkeit bieten kann.

1.5 Kroatien

Das Bildungssystem in Kroatien wird als ein kohärentes Ganzes gesehen, in dem alle Beteiligten und Institutionen - Kindergärten, Grundschulen, Gymnasien, Berufs- und Kunstschulen und Wohnheime - sowohl ein hohes Maß an Autonomie haben und angemessene Unterstützung erhalten, als auch eine große Verantwortung für die Qualität und die Ergebnisse ihrer Arbeit übernehmen. Das Konzept der Lehrkräfteautonomie ist von großer Bedeutung, da das kroatische System darauf abzielt, die Standardisierung der Arbeit von Lehrkräften zu reduzieren, um ein



optimales Maß an Autonomie zu erreichen, d.h. den PädagogInnen und Institutionen mehr Befugnisse bei der Entscheidung über den Lehrplan, aber auch über die Organisation des Unterrichts, des Lernens und der Arbeit der Schule als Ganzes zu geben.

In Kroatien werden alle Vorschul-, Grundschul- und SekundarschullehrerInnen auf tertiärem Niveau ausgebildet (einschließlich des Erfordernisses von 60 ECTS in pädagogischer Ausbildung), und zwar je nach Bildungsstufe, d. h. nach dem Alter der Kinder, mit denen sie arbeiten. Alle angehenden Lehrkräfte müssen Studiengänge absolvieren, die zu einer höheren pädagogischen Ausbildung und einer Lehrbefähigung führen. Nach ihrem Abschluss müssen die Lehrkräfte ein einjähriges Praktikum unter der Aufsicht eines/r MentorIn absolvieren, und nach Bestehen der Zulassungsprüfung werden sie zu qualifizierten Lehrkräften. Für unseren Kontext ist es wichtig, dieses formale Recht und die Verpflichtung hervorzuheben, dass jede Lehrkraft ein Jahr lang eine betreute Einarbeitung in den Beruf erhält.

Außerdem haben alle Lehrkräfte sowohl das Recht als auch die Pflicht, sich beruflich fortzubilden, was vom Staat gewährleistet und von verschiedenen Bildungsbehörden und anderen autorisierten Stellen umgesetzt wird. Das grundlegende Ziel der organisierten beruflichen Weiterbildung ist es, das Potenzial der Lehrkräfte zu nutzen und zu verbessern, um den Bildungsprozess und die Ergebnisse der SchülerInnen/StudentInnen zu verbessern, und zwar im Einklang mit den Werten, Bildungszielen und Grundsätzen des nationalen Lehrplans. Um dieses Ziel zu erreichen, sollen die Grundkompetenzen von VorschullehrerInnen, Grund- und SekundarschullehrerInnen, FachkollegInnen und Schulleitungen in folgenden Bereichen gestärkt werden:

- ▶ Bildungspolitik;
- ▶ Fachwissen;
- ▶ Pädagogik, Didaktik und Methodik;
- ▶ Psychologie;
- ▶ Organisation;
- ▶ Kommunikation und Reflexion;
- ▶ Integrative Bildung.

Was die nicht-formalen Praktiken betrifft, so muss man die Bedeutung der Agentur für Bildung und LehrerInnenausbildung als Hauptverantwortliche für die berufliche Entwicklung von Lehrkräften auf allen Ebenen der allgemeinen Bildung verstehen. Die Lehrkräfte müssen einige Aufgaben übernehmen, um in ihrer Karriere voranzukommen, wie z. B. den Austausch von Beispielen guter Praxis bei der Anwendung innovativer Lehrmethoden, gemeinsame Lern- und Lehraktivitäten oder z. B. die Leitung eines Berufsverbandes. Dem Bericht der kroatischen Partner zufolge werden all diese Aktivitäten mit Hilfe eines Punktesystems bewertet.

In Kroatien gibt es zwei formale Ebenen, auf denen Mentoring-/Einführungsprogramme durchgeführt werden. Die erste findet während der Erstausbildung der Lehrkräfte (an den Universitäten) statt, während die zweite Mentoring-Praxis (die eher als Einarbeitungsprogramm zu verstehen ist) mit dem ersten Jahr der praktischen Arbeit in den Schulen beginnt. Lehramtsstudierende werden während ihres Studiums auf zwei Arten von Mentoring betreut:

- ▶ Zum einen durch die Betreuung durch die HochschullehrerInnen an der besuchten Hochschule, die ExpertInnen für Unterrichtsmethodik und Didaktik sind. Diese HochschullehrerInnen dienen dazu, ihren StudentInnen grundlegende methodische und pädagogische Fähigkeiten zu vermitteln.
- ▶ Zweitens ist eine der Voraussetzungen für die Erlangung des Lehrkräftediploms die formale Praxis, da die Studierenden verpflichtet sind, Schulen der Primar- und Sekundarstufe zu besuchen, wo sie Erfahrungen und Ausbildung sammeln und wo ihnen eine erfahrene Lehrkraft der Schule als MentorIn zur Seite gestellt



wird (die formalen Verpflichtungen, die man erfüllen muss, um MentorIn zu werden, werden in den nächsten Abschnitten erläutert). Die GrundschullehrerInnen unterrichten die kroatische Sprache, Mathematik, die Fächer "Natur und Gesellschaft" sowie den Sport- und Kunstunterricht. Für jedes Fach hat die zukünftige Grundschullehrkraft eine/n Mentor in der Fakultät und einen MentorIn in der Schule. Auch für die höheren Klassen und die LehramtsstudentInnen der Sekundarstufe stehen ihnen MentorInnen für den Unterricht in ihren Fächern zur Verfügung, und zwar sowohl an der Hochschule, die sie besuchen, als auch in der Schule, in der sie ihr Praktikum für ihre jeweiligen Fächer (z. B. Physik, Mathematik, Chemie, Philosophie usw.) absolvieren.

Die zweite Mentoring-Praxis, die als ein formelles Einführungsprogramm verstanden werden kann (dessen Rahmen vom Ministerium für Wissenschaft und Bildung gesetzlich festgelegt ist), beginnt mit dem ersten Jahr der praktischen Arbeit in den Schulen. Sowohl GrundschullehrerInnen als auch Master of Education müssen den gleichen Prozess durchlaufen, wenn sie ihre Arbeit in der Schule aufnehmen. Im ersten Jahr ihrer Tätigkeit an einer Schule erhalten die angehenden Lehrkräfte eine/n MentorIn, der/die sie durch die Arbeit an der Schule führt, aber auch auf die staatliche Abschlussprüfung vorbereitet, die die angehenden Lehrkräfte nach einem Jahr ablegen müssen, um ihre Lehrbefugnis zu erhalten. Der/die Mentor/in kommt in der Regel aus der Schule, in der die angehende Lehrkraft tätig ist, und muss eine Reihe von Kriterien erfüllen, die auf der "Nationalen Gesetzgebung über das Fortkommen von Lehrkräften, Fachkräften und Schulleitungen in Grund- und Sekundarschulen und Studienheimen" basieren, um den Titel übernehmen zu können. Um MentorIn zu werden, muss die Lehrkraft eine bestimmte Anzahl von Punkten sammeln; obwohl die meisten Regeln formal sind und nur schwer zu erreichen sind, werden hier die häufigsten Tätigkeiten zusammengefasst, die für die Beförderung einer Lehrkraft gewertet werden:

- ▶ Organisation und/oder Durchführung von Wettbewerben
- ▶ Betreuung von SchülerInnen, StudentInnen und Auszubildenden
- ▶ Vorlesungen, Workshops und Fortbildungen
- ▶ Fachartikel, Unterrichtsmaterialien und Bildungsinhalte
- ▶ Lehrauftrag
- ▶ Kurzfristige gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen für MitarbeiterInnen
- ▶ Teilnahme an Bildungsmaßnahmen auf Landesebene
- ▶ Mitwirkung an der Ausbildung auf internationaler Ebene
- ▶ Arbeit in Berufsräten, Verbänden usw.
- ▶ Beitrag zum Berufsstand durch Arbeit in Berufsverbänden
- ▶ Projekte zur Verbesserung des Bildungssystems

1.6 Deutschland

Die LehrerInnenausbildung in Deutschland umfasst für alle Lehrämter mehrere Ausbildungsphasen: Studium, Vorbereitungsdienst und Fortbildung für LehrerInnen im Schuldienst. Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Abschlüssen in der Lehrerausbildung festgelegt. BewerberInnen, die ein Lehramtsstudium nach den Vorgaben der KMK absolviert haben, erhalten - unabhängig davon, in welchem Bundesland der Abschluss erworben wurde - gleichberechtigten Zugang zum Vorbereitungsdienst für den ihrem Abschluss entsprechenden Lehramtstyp. Aufgrund der unterschiedlichen Schulformen und Lehramtsstudiengänge in den Bundesländern kann es jedoch von Vorteil sein, wenn das Studium und der Vorbereitungsdienst in dem



Bundesland absolviert werden, in dem eine spätere Tätigkeit im Schuldienst angestrebt wird. Dies sollte bei der Wahl der Hochschule berücksichtigt werden.

Lehrkräfte werden in vielen Bundesländern gebraucht - das ist das Ergebnis fast aller Prognosen zum Lehrerberuf in den kommenden Jahren. Doch trotz der Prognosen gibt es keine automatische oder pauschale Jobgarantie für AbiturientInnen, die jetzt ihr Lehramtsstudium beginnen und sich in fünf bis acht Jahren auf eine Stelle bewerben. Das liegt vor allem daran, dass der Bedarf an Lehrkräften vom Bundesland, der Schulform und der Fächerkombination abhängt.

Die Ausbildung der Lehrkräfte an allen Schularten ist durch Landesrecht geregelt. Die Zuständigkeit für die Lehrkräfteausbildung liegt bei den Kultus- und Wissenschaftsministerien der Länder, die die Ausbildung durch Studien- bzw. Ausbildungsordnungen und Prüfungsordnungen oder entsprechende Rechtsverordnungen regeln. Die Erste und die Zweite Staatsprüfung werden von den Landesprüfungsämtern bzw. -ausschüssen der Bundesländer durchgeführt.

Die Lehrkräfteausbildung gliedert sich in zwei Abschnitte: ein Hochschulstudium mit Praxisphasen und eine schulpraktische Ausbildung. Die Lehramtsstudiengänge werden an Universitäten, Technischen Hochschulen/Universitäten, Pädagogischen Hochschulen und Kunst- und Musikhochschulen angeboten. Die praktische Lehrerausbildung in Form des Vorbereitungsdienstes findet in Studienseminaren oder vergleichbaren Einrichtungen und Ausbildungsschulen statt. Der Anteil der schulpraktischen Ausbildung in den Hochschulstudiengängen hat in den letzten Jahren deutlich zugenommen. Für die Studiengänge an den Hochschulen sind in allen Bundesländern Einrichtungen (z.B. Zentren für LehrerInnenbildung) geschaffen worden, die die Lehrkräfteausbildung zwischen den Fakultäten koordinieren und einen angemessenen Bezug zur Unterrichtspraxis gewährleisten.

Die Gestaltung der Einarbeitungszeit für neu ausgebildete Lehrkräfte war zudem ein zentrales Thema der Gemischten Kommission Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz. Nach den Empfehlungen der Expertenkommission aus dem Jahr 1999 sollen die Regelungen für den Einsatz junger Lehrkräfte auf eine schrittweise Entwicklung der beruflichen Kompetenz abzielen. Darüber hinaus soll ein System zur Unterstützung der Einarbeitungszeit für neu ausgebildete Lehrkräfte etabliert werden, das speziell auf die Bedürfnisse neu ausgebildeter Lehrkräfte abgestimmte Fortbildungsmaßnahmen umfasst. In den meisten Bundesländern werden derzeit Konzepte für die Gestaltung der Einarbeitungszeit entwickelt oder sind bereits umgesetzt. Bei didaktischen und methodischen Problemen haben vor allem neu ausgebildete Lehrkräfte die Möglichkeit, das Ausbildungspersonal von Lehrkräftebildungsinstituten oder Einrichtungen der LehrerInnenfortbildung um Rat zu fragen.

Im Primar- und Sekundarbereich üben die Schulaufsichtsbehörden heute die Fachaufsicht, die Rechtsaufsicht und die Dienstaufsicht innerhalb des Schulsystems aus. Sonderpädagogische Förderung und schulische Evaluation werden in Schulversuchen der Schulaufsichtsbehörden und der Landesinstitute für Schulentwicklung durchgeführt. Eine Begleitforschung untersucht die Wirksamkeit der Reformmaßnahmen und die Rahmenbedingungen, die für eine erfolgreiche Umsetzung geschaffen werden sollten.

Der Einführung neuer Lehrpläne geht häufig eine Testphase voraus. In einigen Bundesländern werden z.B. die Lehrkräfte befragt, um festzustellen, ob sich die neuen Richtlinien bewährt haben oder geändert werden müssen. Die Schulaufsichtsbehörden und Schulentwicklungsinstitute sollen durch Beratung und Hilfestellung sowie durch Empfehlungen für Veränderungen in den Schulen und durch Berichterstattung an die übergeordneten Schulbehörden zur Evaluation und Weiterentwicklung des Schulsystems beitragen. In fast allen Bundesländern werden die Schulen durch externe Qualitäts- oder Evaluationsagenturen und Inspektionsverfahren evaluiert.



1.7 Slowenien

In Slowenien wird die Erstausbildung von Lehrkräften von Universitäten und einzelnen Hochschuleinrichtungen durchgeführt. Die Studiengänge, die zur Lehrerausbildung berechtigen, können konkurrierend (Studiengänge in einem oder zwei Lehrfächern, die zum Berufstitel einer Lehrkraft in einem oder zwei Fächern führen - ein Studiengang des zweiten Zyklus, der zum Berufstitel MagisterprofessorIn oder ProfessorIn führt, oder ein Studiengang, der die entsprechenden beruflichen Inhalte umfasst) oder konsekutiv (Studiengänge, die das notwendige Wissen über das Lehrfach oder den Bildungsbereich vermitteln, aber nicht die notwendigen beruflichen Kurse für den Erwerb der erforderlichen Lehrfähigkeiten anbieten) sein. Um einschlägige pädagogische Kenntnisse zu erwerben, muss eine Person ein postgraduales Non-Degree-LehrerInnenausbildungsprogramm (ergänzendes Studienprogramm) im Umfang von mindestens 60 ECTS absolvieren).

Alle Lehrkräfte erhalten also ihre Erstausbildung an den entsprechenden Einrichtungen des tertiären Bildungsbereichs. Es gibt jedoch viele pädagogische Studiengänge, die von anderen Fakultäten aus ihren jeweiligen Berufsfeldern angeboten werden. Durch die Kombination der Programme vor der Bologna-Reform und der derzeit durchgeführten 170 Programme kann ein/e AbsolventIn einen pädagogischen Abschluss erwerben (für alle Bildungsstufen).

Damit eine Lehrkraft als voll qualifiziert gilt, muss sie - zusätzlich zu ihrer formalen Erstausbildung - die Berufsprüfung bestehen. Um die Prüfung ablegen zu können, muss er/sie über den entsprechenden formalen Abschluss, genügend Stunden Berufserfahrung und die Zustimmung des/der MentorIn und der Schulleitung auf der Grundlage der erforderlichen Unterrichtsdurchführungen verfügen.

Der Einstieg in den Lehrberuf erfolgt in Slowenien auf zwei Wegen: durch Einarbeitungsprogramme oder durch Bewerbung auf offene Stellen, die von den Schulen ausgeschrieben werden. Das Einarbeitungssystem ist nicht verpflichtend, und die Schulen können - bei freien Stellen - Lehrkräfte einstellen, die noch nicht die staatliche Berufsprüfung abgelegt haben, um voll qualifiziert zu sein (mit abgeschlossener angemessener Erstausbildung). Die Schulen müssen Lehrkräfte einstellen, die bereits im Besitz der Berufszulassung sind, und können BewerberInnen ohne Berufszulassung nur dann einstellen, wenn sich keine Lehrkräfte mit dieser Qualifikation beworben haben.

Dem slowenischen Bericht zufolge gibt es zwei formale Einarbeitungsprogramme, die vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Sport durchgeführt werden. Im Rahmen dieser Programme absolvieren neue Lehrkräfte beim Berufseinstieg zunächst eine praktische Ausbildung unter der Anleitung einer erfahrenen Lehrkraft und übernehmen nach und nach mehr Verantwortung. Im Rahmen des Einarbeitungsprogramms machen sie sich mit den Inhalten vertraut, damit sie selbstständig arbeiten und sich auf die Lehramtsprüfung vorbereiten können. Das Einarbeitungsprogramm wird von dem/der MentorIn vorbereitet, die/der bestimmte Anforderungen erfüllen muss, um ihre/seine Kompetenz in Zusammenarbeit mit der angehenden Lehrkraft sicherzustellen. Der/die MentorIn wird von der Schulleitung ernannt.

Das Einarbeitungsprogramm umfasst das Kennenlernen der tatsächlichen fachspezifischen Unterrichtsprozesse in der vorschulischen Einrichtung oder Schule sowie verschiedener Methoden und Unterrichtsformen. Die BerufsanfängerInnen vertiefen ihre Kenntnisse und Fähigkeiten in der Fachdidaktik. Sie lernen, Unterrichtspläne zu entwerfen, Unterricht vorzubereiten und durchzuführen, indem sie den Unterricht des/der MentorIn und anderer Lehrkräfte beobachten. Sie arbeiten mit der Klassenleitung und der Schulleitung zusammen und



organisieren Elternabende und Beratungen. Darüber hinaus erwerben sie Kenntnisse und Fähigkeiten außerhalb ihrer Vorschuleinrichtung oder Schule, insbesondere in Bereichen, die für die Lehramtsprüfung wichtig sind. Die Schulleitung ernennt eine/n MentorIn für die PraktikantInnen für die Dauer von 10 Monaten.

Wenn Lehrkräfte in den Beruf einsteigen, basiert die Anfangstätigkeit immer noch auf der Interaktion mit einem/r MentorIn und der Schulleitung. Dem Bericht zufolge ist diese Interaktion wichtig für die Anfangsphase der Tätigkeit. Was die informellen Praktiken in den Einführungsprogrammen betrifft, so zeigt der Bericht für Slowenien, dass 48 % der Lehrkräfte angeben, dass sie nicht in formelle und informelle Praktiken an den Schulen einbezogen wurden. Diese Aussage steht im Vergleich zu 58 % in der OECD. Ein weiterer Beleg dafür ist, dass nur 5 % der slowenischen Lehrkräfte während der Einführungsphase in ihren Beruf eine/n MentorIn haben.

Was die Einführungsprogramme betrifft, so sind die Lehrkräfte vor allem daran interessiert, Erfahrungen, Fähigkeiten und Tipps für ihre regelmäßige Arbeit zu erhalten, sich um die SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen oder Begabungen zu kümmern und interessante und ansprechende Materialien für sie zu entwickeln. Für die Lehrkräfte gibt es kein formelles Mentoring-Programm. Den Lehrkräften steht es frei, an Programmen zur kontinuierlichen beruflichen Weiterentwicklung teilzunehmen.

HINWEIS: Das Nationale Institut für Bildung hat in den letzten Jahren ein Programm für neue Lehrkräfte und MentorInnen entwickelt, das den Projektpartnern bis zum Abschluss dieses nationalen Berichts vorgestellt wurde. Das Ministerium hat entsprechende Maßnahmen ergriffen, um diese Behörde stärker in das nationale Projektkonsortium einzubeziehen. Es muss betont werden, dass das Ministerium als öffentliche Behörde mit der Befugnis, Gesetze und Verordnungen zu erlassen, ernsthafte Absichten hat, das System zu reformieren, um ein gewisses Maß an tatsächlicher Einarbeitung (nicht nur absolvierte Zeit) als Voraussetzung für die Zulassung zur Berufsprüfung zu gewährleisten und Mentoring als eine der Bedingungen für den beruflichen Aufstieg von Lehrkräften aufzunehmen.

Im slowenischen Kontext bedeutet dies, dass dieses Projekt Hand in Hand mit der Reform der Vorschriften für die formale Lehreraufbahn (die bereits im Gange ist) arbeiten und zum Teil mit den Universitäten, die die Erstausbildung anbieten, und dem Nationalen Institut für Bildung koordiniert werden muss, wenn es um die bestehenden Strukturen in Slowenien geht. Dies ist sowohl ein einschränkender Faktor für die Freiheit, die wir innerhalb des Konsortiums in unserem nationalen Kontext haben werden, als auch ein potenzieller Vorteil, der uns helfen könnte, ein größeres Potenzial und eine größere systemische Wirkung zu erreichen.



2. Wünsche und Motivationen von Lehrkräften für ihre Karriere

Mit dem Schwerpunkt auf den Bedürfnissen und Motivationen der Lehrkräfte für ihre berufliche Laufbahn, d. h. ihrer Wahrnehmung, Zufriedenheit und Motivation, wird in diesem Abschnitt eine eingehende Analyse der Ergebnisse der 776 von der LOOP-Partnerschaft gesammelten Fragebögen, der 56 Interviews und der sechs Fokusgruppen vorgestellt, um das Bewusstsein für Strategien, Praktiken und Bedürfnisse im Zusammenhang mit der Vorbereitung und Förderung von Einführungsprogrammen auf der Grundlage von Mentoring-Praktiken zu schärfen. Wie bereits erwähnt, wurden die Fragebögen an neue/kürzlich graduierte Lehrkräfte, erfahrene Lehrkräfte und Schulleitungen verteilt.

Obwohl die Situation für Lehrkräfte in Europa ähnlich ist, mit Lehrkräften, die eine große berufliche Instabilität, ein immer anspruchsvolleres Aufgabenfeld, einen Mangel an Ressourcen und Anerkennung sowie eine durch das Durchschnittsalter bedingte Ermüdung erleben, fühlten sich die meisten erfahrenen Lehrkräfte in Bezug auf ihre **Wahrnehmung, Zufriedenheit und Motivation** im Hinblick auf die Lehrtätigkeit im Allgemeinen befähigt, motiviert und ihrer Arbeit verpflichtet sowie von ihren KollegInnen bei den schwierigen Entscheidungen ihrer täglichen Arbeit integriert und unterstützt. Mit Blick auf die Zukunft sind die meisten von ihnen damit zufrieden, während ihrer gesamten Laufbahn als Lehrkraft tätig zu sein, sie würden jedoch gerne die Möglichkeit haben, ihre Karriereoptionen zu diversifizieren und andere Rollen als die einer Lehrkraft einzunehmen, z. B. die Möglichkeit, MentorIn für andere Lehrkräfte zu werden, die ihre Karriere beginnen.

Was die neuen/jüngeren Lehrkräfte betrifft, so fühlt sich die Mehrheit befähigt und engagiert, denn sie möchten mehr lernen und das, was sie in der Erstausbildung gelernt haben, in die Praxis umsetzen. Was die Motivation betrifft, so fühlt sich die Mehrheit motiviert, aber nicht alle, und die Gründe dafür hängen mit dem beruflichen Fortkommen und der mangelnden Unterstützung zusammen, die die Lehrkräfte bei ihrer täglichen Arbeit erfahren.

Die Analyse der Antworten sowohl von neuen als auch von erfahrenen Lehrkräften lässt den Schluss zu, dass sich die Lehrkräfte, wenn es um die Frage geht, wie sie in ihre berufliche Laufbahn investieren wollen, befähigt, motiviert und ihrer Arbeit verpflichtet fühlen. Auch wenn sie gerne zusätzliche Rollen und Verantwortlichkeiten innerhalb des LehrerInnenberufs übernehmen würden (z. B. als MentorIn für Lehrkräfte, die ihre Laufbahn beginnen und ihr Know-how weitergeben), wären sie froh, weiterhin als Lehrkraft tätig zu sein, da sie Vertrauen in ihre Fähigkeit haben, Unterrichtsstrategien in ihrem Klassenzimmer zu variieren.

Bedürfnisse, Herausforderungen und Hindernisse

Durch die Umfragen, die Interviews und die Fokusgruppen hatten die neuen Lehrkräfte die Möglichkeit, die Bedürfnisse und Herausforderungen zu äußern, mit denen sie in Bezug auf ihre berufliche Praxis, ihr Wohlbefinden und die von den Schulen geforderten formalen Richtlinien und Verfahren konfrontiert sind. Trotz der Unterschiede in den typischen Verfahren, die die Lehrkräfte in den einzelnen Ländern kennen und befolgen müssen, sowie der Formate und Inhalte der Erstausbildungskurse für Lehrkräfte und der Ansätze gibt es ein gemeinsames Verständnis für die Herausforderungen, mit denen sie konfrontiert sind: Die große Mehrheit fordert mehr Unterstützung in Bezug auf die bürokratischen und administrativen Angelegenheiten in den Schulen. Dies steht in direktem Zusammenhang mit ihren Bedürfnissen, die in fast allen Ländern in folgende Kategorien eingeteilt wurden: (a) finanzielle Anreize, (b) gute Arbeitsbedingungen, die die Lehrkräfte dazu veranlassen würden, ihre gewohnten



Routinen zu verlassen, (c) ein geeignetes Auswahlverfahren, (d) praktische Fähigkeiten, (e) Kenntnisse und Fertigkeiten im Umgang mit Stress und emotionaler Belastung.

Auf der anderen Seite hatten erfahrene Lehrkräfte und Schulleitungen die Gelegenheit, die wichtigsten Einschränkungen hervorzuheben, denen Schulen und Lehrkräfte bei der Unterstützung neuer Kolleginnen begegnen müssen. Den TeilnehmerInnen aus allen Ländern zufolge gibt es ein gemeinsames Problem, nämlich den Zeitmangel, der den Lehrkräften durch die hohe Arbeitsbelastung entsteht. Es ist schwierig, all die Aufgaben zu bewältigen, die sie mit den SchülerInnen, ihren KollegInnen, der Schulleitung, den Eltern und den Behörden haben. Trotzdem zeigten mehrere Lehrkräfte Interesse daran, MentorInnen für junge KollegInnen zu werden und sie zu Beginn ihrer Laufbahn pädagogisch zu unterstützen. Um dies zu tun, müssen jedoch einige Hürden überwunden werden. Tabelle 6 zeigt im Einzelnen die wichtigsten Bedürfnisse und Herausforderungen der neuen Lehrkräfte in den einzelnen Ländern sowie die von den erfahrenen Lehrkräften und Schulleitungen genannten Probleme.

Bedürfnisse und Schwierigkeiten der neuen Lehrkräfte		Hindernisse bei der Unterstützung neuer Lehrkräfte
DE	Neue Lehrkräfte in Deutschland brauchen Unterstützung bei der Klassenführung, bei Unterrichtsmethoden und beim Austausch von Erfahrungen und Wissen über bestimmte Themen mit anderen.	Zeitmangel ist das größte Problem.
EL	Die wichtigsten Bedürfnisse und Herausforderungen betreffen bürokratische/administrative Angelegenheiten sowie Fragen im Zusammenhang mit Diversität und Inklusion.	Zeit: Programme werden nicht auf Schulebene initiiert und Gemeinschaften werden nicht gefördert.
ES	Die größten Herausforderungen, mit denen neue Lehrkräfte konfrontiert sind, sind die hohe Arbeitsbelastung und das fehlende Wissen und die mangelnde Erfahrung im Umgang mit der Klasse, insbesondere im Hinblick auf die Verschiedenheit der SchülerInnen. Es fehlt ihnen auch an Wissen über die Lehrinhalte und Stressmanagement, um emotionale Erschöpfung zu vermeiden. Es ist auch wichtig, die Notwendigkeit von Fortbildungskursen und Seminaren, einer Reduzierung der Unterrichtsstunden und des Co-Teaching mit erfahrenen Lehrkräften/MentorInnen hervorzuheben.	Zeit: für die Planung eines wirksamen Programms, für die Gestaltung des Ausbildungsprogramms und für die verschiedenen beteiligten Akteure (MentorInnen, DirektorInnen und InspektorInnen).
HR	Die kroatischen Lehrkräfte sind der Meinung, dass ihre Erstausbildung unzureichend ist und dass sie nicht mit dem sich schnell verändernden Umfeld Schritt halten können, welches eine ständige Weiterbildung erfordert. Neuen Lehrkräften fehlt es an praktischen Fertigkeiten im Umgang mit SchülerInnen und dem Verständnis, wie man sie bewertet. Sie müssen auch wissen, wie man mit SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen umgeht.	Die Unfähigkeit der Schulen, angemessene Unterstützung zu leisten.
IT	Italienischen Lehrkräften mangelt es an Digitalkompetenz und Wissen über bürokratische und administrative Verfahren. Außerdem müssen sie mehr über die psychologische Dynamik und das Klassenmanagement lernen.	Unterstützung effektiver und funktionaler Methoden zur Wissensvermittlung. Hilfe aus bürokratischer und administrativer Sicht.



PT	<p>In Portugal besteht der größte Bedarf in Bezug auf bürokratische Fragen und den Umgang mit SchülerInnen mit Behinderungen/ besonderen Bedürfnissen. Sie müssen auch wissen, wie sie mit emotionalen Problemen umgehen können, die von SchülerInnen in verschiedenen Momenten in der Schule auftauchen.</p>	<p>Neue und erfahrene Lehrkräfte kommen aus verschiedenen Schulen. Geringere Unterstützung der neuen Lehrkräfte durch die Schulleitung, was die Lehrkräfte betrifft, die vorübergehend an der Schule tätig sind. Wenig Zeit für Mentoring. Mangelnde Stabilität im Beruf und in der Karriere (aufgrund der ständigen Mobilität der neuen Lehrkräfte jedes Jahr von Schule zu Schule). Eine hohe Anzahl von SchülerInnen pro Klasse und häufige Einsätze in schwierigen Klassen. Ständige gesetzliche Änderungen und Versetzungen führen zu Instabilität bei den Beschäftigten an Schulen.</p>
SI	<p>Die slowenischen Lehrkräfte haben das Bedürfnis, sich mit den psychologischen und didaktischen Grundlagen vertraut zu machen. Sie möchten auch in einem breiteren Umfeld willkommen sein und jemanden in ihrer Nähe haben, der ihnen helfen kann. Außerdem brauchen sie mehr praktische Erfahrung.</p>	<p>Der/die MentorIn sollte eine Ausbildung im Bereich Mentoring/Coaching/Psychologie erhalten. Sie müssen von einigen anderen Verpflichtungen entlastet werden. Die Rolle des/der MentorIn sollte eine gewisse formale Anerkennung erfahren.</p>

Tabelle 6- Bedürfnisse, Herausforderungen und Hindernisse

Insgesamt sind die neuen/angehenden Lehrkräfte der Ansicht, dass ihre Erstausbildung unzureichend ist und sie nicht mit dem sich schnell verändernden Umfeld Schritt halten können, welches eine ständige Weiterbildung erfordert und einen Mangel an praktischen Fähigkeiten für die tägliche Arbeit, insbesondere bei den bürokratischen Verfahren der Schule und der Klassenverwaltung, erkennen lässt. Sie äußerten sich auch besorgt über ihr Vertrauen in den Umgang mit emotionalen Problemen der SchülerInnen, den Umgang mit problematischen SchülerInnen, SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen und die Fähigkeit, selbstbewusst mit den Eltern und ihren Familien zu sprechen. Es geht nicht nur darum, die Schulkultur besser kennenzulernen, sondern auch darum, Fähigkeiten zu entwickeln, um dies in der Praxis umsetzen zu können - dies ist das größte Hindernis für angehende Lehrkräfte.

Die von der LOOP-Partnerschaft durchgeführte Sekundärforschung und Feldforschung zeigen diese Bedürfnisse und Herausforderungen von LehrerInnen am Anfang ihrer Laufbahn sowie die wichtigsten Einschränkungen auf, denen sich SchulleiterInnen und erfahrene LehrerInnen gegenübersehen, um sie zu unterstützen, indem sie ein Einführungsprogramm für neue Lehrer entwerfen, das auf der Betreuung durch erfahrene KollegInnen basiert, die ihr Wissen, ihre Techniken, pädagogischen Methoden und Strategien, die sie im Laufe der Jahre des Unterrichts von SchülerInnen angesammelt haben, weitergeben wollen.



3. Einarbeitungsprogramm für Lehrkräfte

Die Analyse der Bedürfnisse und Herausforderungen der neuen Lehrkräfte und der Hindernisse, denen die Schulen bei der Unterstützung dieser Lehrkräfte gegenüberstehen, hat gezeigt, dass eine Einführungsphase für neue Lehrkräfte in der Schule von entscheidender Bedeutung ist, um sie in didaktischer, pädagogischer, administrativer, emotionaler und sozialer Hinsicht zu unterstützen, und zwar nicht nur zu Beginn ihrer Laufbahn, sondern auch bei der Förderung hervorragender Leistungen der Lehrkräfte während ihrer gesamten Laufbahn.

Die Einarbeitung von Lehrkräften sollte daher als ein **systematischer und langwieriger beruflicher Entwicklungsprozess verstanden werden, der einen kooperativen Charakter hat, ein Netzwerk von Lehrkräften und Fachleuten einbezieht und sich auf den schulischen Kontext, die Förderung des Lernens der SchülerInnen und die Entwicklung des Bildungssystems konzentriert.** Ein wirksames Einführungsprogramm ermöglicht es den Lehrkräften in allen Phasen ihrer Laufbahn, ihre KollegInnen zu beobachten und von ihnen beobachtet zu werden und Lerngemeinschaften zu bilden, die das gemeinsame Nachdenken und Lernen fördern und die Qualität des Unterrichts und der beruflichen Entwicklung als kollektive und nicht nur individuelle Verantwortung behandeln. Die Behörden müssen versuchen, die Aufsichtsressourcen im Rahmen der Evaluierungsprozesse zu bewerten, und zwar durch die Umsetzung von Einarbeitungsprogrammen als Teil der kontinuierlichen beruflichen Entwicklung von Lehrkräften, als logische Erweiterung ihrer Erstausbildung.

Einführungsprogramme, die auf der Unterstützung durch MentorInnen in den frühen Phasen ihrer Karriere basieren, ermöglichen es den Lehrkräften, ihre beruflichen Fähigkeiten zu entwickeln und fruchtbare Beziehungen innerhalb des schulischen Umfelds zu knüpfen. Die LOOP-Partnerschaft forderte Lehrkräfte und Schulleitungen auf, ihr Verständnis von einem "Einführungsprogramm" mitzuteilen. In der Umfrage wurden 4 Hypothesen aufgestellt, die alle in direktem Zusammenhang mit der Einarbeitung stehen:

- ▶ "Ein systematischer und langfristiger Prozess der beruflichen Entwicklung, der kollaborativer Natur ist, ein Netzwerk von Lehrkräften und Fachkräften einbezieht und sich auf den schulischen Kontext, die Lernentwicklung der Schüler/-innen und die Entwicklung des Bildungssystems konzentriert."
- ▶ "Gestattet es Lehrkräften in allen Stadien ihrer Laufbahn, ihre Kollegen/-innen zu beobachten, von ihnen beobachtet zu werden und Lerngemeinschaften zu integrieren, die die gemeinsame Reflexion und das Lernen fördern und die Qualität des Unterrichts und der beruflichen Entwicklung als kollektive Verantwortung und nicht nur als individuelle Verantwortung betrachten."
- ▶ "Ein komplettes akademisches Jahr der Berufspraxis, kontinuierlich unterstützt durch die schulische Lehrplanabteilung, durch eine Lehrkraft aus der gleichen Einstellungsgruppe und mit anerkannter Berufserfahrung."
- ▶ "Die Einarbeitung ist ein professionelles Entwicklungsprogramm, das Mentoring beinhaltet und dazu dient, angehenden Lehrkräften beim Übergang in ihre erste Lehrtätigkeit Unterstützung, Anleitung und Orientierung zu bieten."

Tabelle 7 zeigt die wichtigsten Ideen, die zwischen Schulleitungen, erfahrenen Lehrkräften und neuen/angehenden Lehrkräften der Partnerländer in Bezug auf das Konzept der Einarbeitung ausgetauscht wurden:



D – Schulleitungen
E – Erfahrene Lehrkräfte
N – Neue/angehende Lehrkräfte

	1			2			3			4		
	D	E	N	D	E	N	D	E	N	D	E	N
DE	X	X	X									
EL	X	X	X									
ES										X	X	X
HR				X							X	X
IT										X	X	X
PT			X							X	X	X
SI										X	X	X

Tabelle 7- Definition eines Einarbeitungsprogramms

Wie man sieht, ist die konsensfähigste Definition die letzte: **"Die Einarbeitung ist ein professionelles Entwicklungsprogramm, das Mentoring beinhaltet und dazu dient, angehenden Lehrkräften beim Übergang in ihre erste Lehrtätigkeit Unterstützung, Anleitung und Orientierung zu bieten"**, wobei die Mentoring-Aktivität im Programm hervorgehoben wird. In Deutschland und Griechenland hingegen betonten die Schulleitungen und die (erfahrenen und neuen) Lehrkräfte, dass es sich bei der Einarbeitung um "einen systematischen und langanhaltenden Prozess der beruflichen Entwicklung handelt, der kollaborativer Natur ist, ein Netzwerk von Lehrkräften und Fachkräften einbezieht und sich auf den schulischen Kontext, die Lernentwicklung der Schüler/-innen und die Entwicklung des Bildungssystems konzentriert".

Nach diesen Definitionen dessen, was ein Einführungsprogramm ist und was man von ihm erwarten kann, stimmen sowohl die Schulleitungen, die erfahrenen Lehrkräfte als auch die neuen/angehenden Lehrkräfte darin überein, dass formale Einführungsprogramme zu Beginn der Lehrkräftelaufbahn erforderlich sind, um die Lehrkräfte zu motivieren und ihre Kompetenzen im Beruf zu stärken.

Struktur, Inhalt und Maßnahmen von Einarbeitungsprogrammen

In Bezug auf die Maßnahmen und die entsprechenden Inhalte, die in das Einarbeitungsprogramm aufgenommen werden sollten, wurden fünf Bereiche des LehrInnenberufs in Betracht gezogen, die durch das Einarbeitungsprogramm abgedeckt werden sollten, und zwar:

- ▶ Didaktisch-pädagogischer Bereich
- ▶ Fachlicher Bereich
- ▶ bürokratischer/administrativer Bereich
- ▶ Emotionaler Bereich
- ▶ Sozialer/kultureller Bereich.

Im Allgemeinen werden nach den Forschungsergebnissen alle Bereiche aus Sicht der Zielgruppen als relevant angesehen. Allerdings gibt es einige Unterschiede bei der Bewertung der Relevanz der einzelnen Bereiche aus der Perspektive der Länder. Der einzige Bereich, der allen Ländern gemeinsam war, war der emotionale Bereich (7) als grundlegender und obligatorischer Faktor, der im Einarbeitungsprogramm berücksichtigt werden muss, gefolgt



vom didaktisch-pädagogischen Bereich (4), dem bürokratisch-administrativen Bereich (3) und dem sozialen/kulturellen Bereich (2) (Tabelle 8).

Die Bereiche, die von den an der Studie beteiligten Zielgruppen besonders gewichtet werden	
DE	Emotional (Klassenmanagement) Bürokratisch/administrativ
GR	Didaktisch-pädagogisch (Klassenmanagement) Emotional (Beziehung und Kommunikation mit Eltern; Klassenmanagement)
ES	Sozial-Kulturell Emotional
HR	Didaktisch-pädagogisch Emotional
IT	Bürokratisch/administrativ Emotional Didaktisch-pädagogisch (Sekundarstufe)
PT	Bürokratisch/administrative Emotional Sozial-Kulturell
SI	Didaktisch-pädagogisch (Praxis) Emotional

Tabelle 8: Von den Zielgruppen als besonders wichtig erachtete Bereiche

Obwohl sie die fünf Hauptbereiche als entscheidend für die Verbesserung und Entwicklung der Leistung neuer Lehrkräfte ansehen, bewerteten die TeilnehmerInnen die Bereiche, in denen sie sich weniger gut auf die Arbeit in einer Schule vorbereitet fühlen. Im Allgemeinen sind Schulleitungen und Lehrkräfte (erfahrene und neue) der Ansicht, dass die Erstausbildung von Lehrkräften sie auf wissenschaftlicher (fachlicher) und didaktisch-pädagogischer Ebene vorbereitet, dass es aber an Wissen und Erfahrung über die Organisation, die Struktur und die Managementverfahren in Schulen mangelt. Dies deutet auf die Notwendigkeit hin, die Vorbereitung von neuen Lehrkräften auf der bürokratischen/administrativen Ebene zu verstärken, insbesondere in Bezug auf die Gesetzgebung und die rechtlichen Aspekte des Lehrberufs, die Verwaltungsverfahren der Schule und der Klassenleitung, aber auch die Pflichten und Rechte der Lehrkräfte. Die drei Zielgruppen erwähnten auch die Notwendigkeit, auf emotionaler und sozialer Ebene besser vorbereitet zu sein, insbesondere die neuen Lehrkräfte, die bekundeten, dass sie während des Einführungsprogramms sozial-emotionale Fähigkeiten entwickeln möchten, um Stressmanagement, Empathie, Selbstvertrauen, Ausdauer und Management persönlicher und beruflicher Dimensionen zu erlernen. Sie gaben auch an, dass sie Angst vor dem Umgang mit SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten, schwierigem Hintergrund oder schlechten Erfahrungen/Ergebnissen in der Schule haben.

Auf der Grundlage dieser fünf Bereiche und in der Absicht, ein innovatives Peer-Induktionsprogramm zu entwickeln, wurden den Zielgruppen 11 Maßnahmen vorgeschlagen, von denen sie die wichtigsten für jeden Bereich auswählen sollten. Eine vergleichende Analyse der Ergebnisse ergab, dass alle Maßnahmen als relevant angesehen wurden, einige jedoch für bestimmte Bereiche besser geeignet waren. Daher wurden die Maßnahmen nach dieser Liste ausgewählt:

1. Assistieren in Klassen von erfahrenen Lehrkräften desselben Fachs/derselben Fächer
2. Assistieren in Klassen von erfahrenen Lehrkräften in einem anderen Fach/ in anderen Fächern



3. Eine erfahrene Lehrkraft des gleichen Fachs/der gleichen Fächer assistiert im eigenen Unterricht
4. Regelmäßige 1:1-Treffen mit einem Mentor/ einer Mentorin, um den beobachteten Unterricht zu besprechen
5. Regelmäßige Gruppentreffen mit Lehrkräften, die am Anfang ihrer Laufbahn stehen, um Erfahrungen und Praktiken auszutauschen
6. Teilnahme an Unterrichtssimulationen mit Lehrkräften, die am Anfang ihrer beruflichen Laufbahn stehen
7. Reflektierendes Lernportfolio
8. Teilnahme an Workshops, die von anderen erfahrenen Lehrkräften angeboten werden
9. Hospitationen an anderen Schulen
10. Einbindung in ein Netzwerk von Lehrkräften
11. Integration eines Schulclubs/Projekts.

Es gab Gemeinsamkeiten zwischen den Partnerländern, und die folgenden Maßnahmen wurden in jedem Bereich am häufigsten gewählt:

Didaktisch-Pädagogisch											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
DE	X		X	X	X						
EL				X	X				X		
ES		X	X	X				X	X		
HR	X		X	X				X			
IT		X				X	X			X	X
PT	X		X	X	X	X		X			
SI	X		X								

Tabelle 9 – Maßnahmen, die die Zielgruppen im didaktisch-pädagogischen Bereich als besonders relevant erachten.

Fachlicher Bereich											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
DE	X		X	X							
EL	X		X	X	X	X			X	X	
ES	X	X	X					X		X	
HR	Keine Antwort										
IT		X		X							
PT	X			X	X	X		X			X
SI	Planung von Unterricht, Materialien und Arbeit mit SchülerInnen an einem Projekt										

Tabelle 10 - Maßnahmen, die die Zielgruppen im fachlichen Bereich als besonders relevant erachten.

Bürokratisch/Administrativ											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
DE	X		X	X	X						
GR					X		X			X	
ES										X	X
HR	Keine Antwort										
IT	X										
PT	X			X	X					X	
SI	Einen Kaffee mit dem Sekretariat/der Schulleitung trinken										

Tabelle 11 - Maßnahmen, die die Zielgruppen im bürokratisch/administrativen Bereich als besonders relevant erachten.

Emotional											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
DE				X	X					X	
GR				X	X					X	X
ES				X	X					X	
HR	Keine Antwort										
IT	X	X									
PT	X			X	X			X	X	X	X
SI	X			X	X						

Tabelle 12 - Maßnahmen, die die Zielgruppen im Emotionalen Bereich als besonders relevant erachten.



Sozial/ Kulturell											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
DE				X	X					X	
EL					X					X	X
ES				X							X
HR	Keine Antwort										
IT	X			X							
PT				X	X			X	X	X	X
SI	Teambildung, Schulprojekte und Events veranstalten										

Tabelle 13 - Maßnahmen, die die Zielgruppen im sozialen/
kulturellen Bereich als besonders relevant erachten.

Wie aus den obigen Tabellen hervorgeht, wurde Aktivität 4 (**Regelmäßige 1:1-Treffen mit einem Mentor/ einer Mentorin, um den beobachteten Unterricht zu besprechen**) in allen Bereichen als relevant eingestuft. Wenn man bedenkt, dass diese Aktivität mit der Besprechung des beobachteten Unterrichts zusammenhängt, ist es sinnvoll, auch den beobachteten Unterricht (Aktivitäten 1 oder 2) als eine Aktivität zu betrachten. Im didaktisch-pädagogischen und fachlichen Bereich wurden alle Aktivitäten von mindestens einem Land genannt. In den anderen drei Bereichen wurden einige der Aktivitäten von keinem Land ausgewählt.

Für jeden Bereich ist es auch möglich, die 3 bis 4 Maßnahmen zu ermitteln, die von den Zielgruppen am häufigsten gewählt wurden:

Die Praktiken, die von den an der Studie beteiligten Zielgruppen besonders gewichtet werden	
Didaktisch-pädagogischer Bereich	Assistieren in Klassen von erfahrenen Lehrkräften desselben Fachs/derselben Fächer Eine erfahrene Lehrkraft des gleichen Fachs/der gleichen Fächer assistiert im eigenen Unterricht Regelmäßige 1:1-Treffen mit einem Mentor/ einer Mentorin, um den beobachteten Unterricht zu besprechen
Fachlicher Bereich	Assistieren in Klassen von erfahrenen Lehrkräften desselben Fachs/derselben Fächer Eine erfahrene Lehrkraft des gleichen Fachs/der gleichen Fächer assistiert im eigenen Unterricht Regelmäßige 1:1-Treffen mit einem Mentor/ einer Mentorin, um den beobachteten Unterricht zu besprechen
Bürokratisch/administrativer Bereich	Assistieren in Klassen von erfahrenen Lehrkräften desselben Fachs/derselben Fächer Regelmäßige Gruppentreffen mit Lehrkräften, die am Anfang ihrer Laufbahn stehen, um Erfahrungen und Praktiken auszutauschen Hospitationen an anderen Schulen
Emotionaler Bereich	Regelmäßige 1:1-Treffen mit einem Mentor/ einer Mentorin, um den beobachteten Unterricht zu besprechen Regelmäßige Gruppentreffen mit Lehrkräften, die am Anfang ihrer Laufbahn stehen, um Erfahrungen und Praktiken auszutauschen Hospitationen an anderen Schulen
Sozial/Kultureller Bereich	Regelmäßige 1:1-Treffen mit einem Mentor/ einer Mentorin, um den beobachteten Unterricht zu besprechen Regelmäßige Gruppentreffen mit Lehrkräften, die am Anfang ihrer Laufbahn stehen, um Erfahrungen und Praktiken auszutauschen Hospitationen an anderen Schulen Integration eines Schulclubs/Projekts

Tabelle 14: Die am stärksten gewichteten Methoden pro Bereich



Das bedeutet nicht, dass es keine Diskrepanzen gab oder dass andere Maßnahmen nicht für einen bestimmten Bereich ausgewählt wurden. Im Allgemeinen wurde über sie alle abgestimmt, und es wurden sogar neue Aktivitäten von den Zielgruppen aus Slowenien und Portugal vorgeschlagen, wie z. B.:

- ▶ Gestaltung des Unterrichts und der Materialien und Arbeit mit den SchülerInnen an dem Projekt, für den **fachlichen Bereich**;
- ▶ Einen Kaffee mit der Verwaltung/Sekretariat trinken, für den **bürokratischen/administrativen Bereich**;
- ▶ Teambildung, Schulprojekte und Events veranstalten, für den **sozialen/kulturellen Bereich**;
- ▶ Zugang zu einfachen Informationen und Kurzschulungen im Zusammenhang mit administrativen Aspekten für den **bürokratischen/administrativen Bereich**;
- ▶ Teilnahme an Veranstaltungen, um sich mit der Schule und der Gemeinschaft vertraut zu machen, um den **emotionalen** und **sozialen/kulturellen Bereich** abzudecken.

Was die *Inhalte* des Einarbeitungsprogramms anbelangt, so lassen sich auf der Grundlage der Ergebnisse der Umfragen und Interviews die gemeinsamen Ergebnisse für die Inhalte der einzelnen Bereiche ermitteln.



Didaktisch-Pädagogischer Bereich

1. Management von Lehrplänen
2. Beurteilung der SchülerInnen: effektive Beurteilung der Lernergebnisse vs. Abschlussbeurteilung der SchülerInnen
3. Bewertung der SchülerInnen: kontinuierliche Lernbeurteilung
4. Anpassung des Unterrichts und der Bewertung an die unterschiedlichen Lernstile der SchülerInnen
5. Strategien zur Verbesserung und Aufrechterhaltung der Motivation der SchülerInnen
6. Strategien, um SchülerInnen, die sich wenig beteiligen, einzubinden
7. Vorbereitung ansprechender Lernmittel, Übungen und anderer Hilfsmaterialien
8. Durchführung von Gruppenarbeit im Unterricht
9. Umgang mit SchülerInnen, die im Unterricht zu wenig Disziplin haben
10. Umgang mit SchülerInnen mit problematischem Verhalten
11. Umgang mit SchülerInnen mit besonderen Lernbedürfnissen und/oder Beeinträchtigungen
12. Planung/Vorbereitung des Unterrichts mit verschiedenen Lehrmethoden

Abbildung 1 – Liste der im Rahmen der Partnerschaft identifizierten Inhalte für den didaktisch-pädagogischen Bereich.

Didaktisch-Pädagogisch												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
DE		X	X		X	X	X		X	X	X	
EL			X	X	X			X		X		
ES		X		X	X					X	X	X
HR											X	
IT	Unterstützung der Lehrveranstaltungen des/r MentorIn											
PT			X	X	X							
SI					X		X					

Tabelle 2 - Inhalte, die von den Zielgruppen als besonders relevant für den didaktisch-pädagogischen Bereich erachtet werden.

Im **didaktisch-pädagogischen Bereich** wurden alle Inhalte ausgewählt, mit Ausnahme des Themas "Gestaltung von Lehrplänen", wobei die meisten Stimmen für die Relevanz abgegeben wurden:

- ▶ Bewertung der SchülerInnen: kontinuierliche Lernbeurteilung
- ▶ Anpassung von Unterricht und Bewertungen an die unterschiedlichen Lernstile der SchülerInnen
- ▶ Strategien zur Verbesserung und Aufrechterhaltung der Motivation der SchülerInnen
- ▶ Umgang mit SchülerInnen mit problematischem Verhalten
- ▶ Umgang mit SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen und/oder Behinderungen

Fachlicher Bereich					
	1	2	3	4	5
DE	X	X	X	X	
EL			X	X	X
ES			X		
HR	Mit den Unterrichtsinhalten vorankommen				
IT	Keine Antwort				
PT		X	X	X	X
SI			X		

Tabelle 16 - Inhalte, die von den Zielgruppen als besonders relevant für den fachlichen Bereich angesehen werden.

Fachlicher Bereich

1. Was kann ich aus anderen Fachbereichen mitnehmen, was für meinen Unterricht nützlich ist?
2. Identifizierung und Förderung von Kompetenzen im Zusammenhang mit den wichtigsten Lernergebnissen
3. Auffrischung meiner Kenntnisse über die neuesten Entwicklungen im Hinblick auf den Inhalt des/der unterrichteten Schulfachs/-fächer
4. Anpassung des Inhalts des/der von mir unterrichteten Schulfachs/-fächer an die Bedürfnisse meiner SchülerInnen
5. Integration der Schulstrategien

Abbildung 2 – Liste der im Rahmen der Partnerschaft identifizierten Inhalte für den fachlichen Bereich.



In Bezug auf den **fachlichen Bereich** wurden alle von der Schulpartnerschaft vorgeschlagenen Inhalte ausgewählt, aber es gab zwei, die sich als Teil des LOOP-Einarbeitungsprogramms herausstellten, nämlich:

- ▶ Aktualisierung meines Wissens über die aktuellen Entwicklungen im Hinblick auf den Inhalt des/der von mir unterrichteten Schulfachs/-fächer
- ▶ Anpassung des Inhalts des/der von mir unterrichteten Schulfachs/-fächer an die Bedürfnisse meiner SchülerInnen.

Bürokratisch – administrativer Bereich

1. Gesetzgebung und rechtliche Aspekte im Zusammenhang mit dem Lehrberuf
2. Verwaltungsabläufe in der Schule
3. Verwaltungsaufgaben der Klassenleitung
4. Pflichten und Rechte (rechtlich)
5. Informationen zur beruflichen Entwicklung

Abbildung 3 – Liste der im Rahmen der Partnerschaft identifizierten Inhalte für den bürokratisch-administrativen Bereich.

Bürokratisch/Administrativ					
	1	2	3	4	5
DE			X	X	
EL		X	X	X	X
ES		X	X		
HR			X		
IT	Keine Antwort				
PT	X	X			X
SI			X		

Tabelle 17 - Inhalte, die von den Zielgruppen als besonders relevant für den bürokratisch-administrativen Bereich erachtet werden.

Der **bürokratische/administrative Bereich** war einer der Bereiche, in dem sich die Lehrkräfte weniger gut vorbereitet fühlten und in dem sie sich mehr Fortbildung wünschten. Daher wurde in allen Ländern das Interesse geäußert, mehr über "Verwaltungsabläufe in der Klassenleitung" und "Schulverwaltungsabläufe" zu erfahren. Aber auch Themen zu Pflichten und Rechten sowie Informationen zur beruflichen Entwicklung werden gewünscht.

Emotional					
	1	2	3	4	5
DE	X		X	X	
EL	X		X	X	X
ES				X	X
HR	Den ersten Schock abmildern				
IT	Keine Antwort				
PT	X	X		X	X
SI	X			X	

Tabelle 18 - Inhalte, die von den Zielgruppen als besonders relevant für den emotionalen Bereich erachtet werden.

Emotionaler Bereich

1. Selbstvertrauen
2. Vereinbarung von Berufs- und Privatleben
3. Umgang mit Ängsten und Unsicherheiten im Zusammenhang mit dem Fehlverhalten von SchülerInnen
4. Umgang mit der Angst vor dem Kontakt mit Familien (Eltern und Erziehungsberechtigten)
5. Umgang mit Ängsten und Unsicherheiten im Zusammenhang mit der Arbeit mit KollegInnen und der Schulleitung

Abbildung 4 - Liste der im Rahmen der Partnerschaft identifizierten Inhalte für den emotionalen Bereich



Die Ergebnisse der Umfrage zeigen auch, dass alle Zielgruppen der Meinung sind, dass sie von der Universität nicht gut auf die emotionale und soziale/kulturelle Ebene vorbereitet wurden. Im Allgemeinen wiesen Schulleitungen und Lehrkräfte auch darauf hin, dass formale Einführungsprogramme alle vorgeschlagenen Aspekte im Zusammenhang mit dem **emotionalen Bereich** umfassen sollten, nämlich:

- ▶ Selbstvertrauen, Vereinbarkeit von Berufs- und Privatleben, Umgang mit Ängsten und Unsicherheiten, die sich aus dem Fehlverhalten von SchülerInnen ergeben, und Umgang mit Ängsten im Umgang mit Familien (Eltern und Erziehungsberechtigten);
- ▶ Umgang mit Ängsten und Unsicherheiten, die sich aus der Arbeit mit KollegInnen und Schulleitungen ergeben.

Neben den vorgeschlagenen Methoden und Maßnahmen sollte das Einführungsprogramm nach Ansicht der erfahrenen Lehrkräfte auch Fragen der Selbsterkenntnis, des Selbstwertgefühls, der Konfliktbewältigung und Techniken zur Entspannung und zum Stressabbau umfassen, um den am Anfang ihrer Laufbahn stehenden Lehrkräften psychologische Unterstützung zu bieten.

Sozial-Kulturell									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
DE	X			X	X	X	X		X
EL		X			X	X	X		X
ES	X		X			X			
HR	Interkulturelle Kompetenzen, Kommunikation mit Eltern und KollegInnen								
IT	Keine Antwort								
PT			X	X			X	X	
SI							X		

Tabelle 19 - Inhalte, die von den Zielgruppen als besonders relevant für den sozial-kulturellen Bereich erachtet werden.

Sozial - Kultureller Bereich

1. Fähigkeit, nach den Werten und Grundsätzen des Lehrberufs zu handeln
2. Know-how zur Gestaltung der Lehrpläne, Planung der Arbeit und der wichtigsten Lernziele
3. Anpassung an die Schulkultur
4. Kenntnis des Verhaltenskodex der Schule
5. Umgang mit KollegInnen
6. Umgang mit Eltern
7. Umgang mit SchülerInnen
8. Umgang mit lokalen Schulbehörden und anderen externen Akteuren
9. Umgang mit SchülerInnen mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund

Abbildung 5 - Liste der im Rahmen der Partnerschaft identifizierten Inhalte für den sozial-kulturellen Bereich.

Nicht zuletzt wurden alle Inhalte des **sozialen/kulturellen Bereichs** in allen Ländern als relevant angesehen, wobei jedoch der "Umgang mit den SchülerInnen" und der "Umgang mit den Eltern" als am relevantesten und als eines der Hauptanliegen der neuen Lehrkräfte hervorstachen.

Die umfassende Sekundäranalyse und die Feldforschung brachten wichtige Erkenntnisse und Leitlinien für die Gestaltung des Einarbeitungsprogramms im Rahmen des LOOP-Projekts, die den Bedürfnissen der Lehrkräfte und den Vorstellungen der Schulleitungen entsprechen. Bei der Frage nach der **Dauer des Einarbeitungsprogramms** war man sich jedoch einig, dass es mindestens ein Schuljahr dauern sollte, damit die neuen Lehrkräfte ein ganzes



Schuljahr lang Erfahrungen sammeln können. Einige der Befragten gaben an, dass neue Lehrkräfte unmittelbar nach Abschluss der Erstausbildung Zugang zum Einarbeitungsprogramm haben sollten. Hinsichtlich der Zeit, die pro Woche für die Maßnahmen und Aktionen des Einarbeitungsprogramms aufgewendet werden sollte, gibt es jedoch keinen Konsens, weder bei den Zielgruppen noch in den Ländern. Insgesamt sind einige Lehrkräfte der Ansicht, dass ein bis zwei Stunden pro Woche nicht ausreichen, sie sind aber auch der Meinung, dass es angesichts der Arbeitsbelastung aller Lehrkräfte schwierig sein kann, dem Einarbeitungsprogramm mehr als ein bis zwei Stunden pro Woche zu widmen. Andere sind der Ansicht, dass drei bis vier Stunden pro Woche für ein Einführungsprogramm wünschenswert wären. Letztendlich sind die Zielgruppen mit der Idee einverstanden, ein Einführungsprogramm zeitlich und von der Intensität her flexibel zu gestalten (wie ein Studienkontingent), um die folgenden Aspekte sicherzustellen:

- ▶ Das Programm kombiniert Besprechungen und Phasen der gemeinsamen Reflexion und Zusammenarbeit bei der Betreuung der Klassen (neue/angehende Lehrkräfte assistieren den Klassen erfahrener Lehrkräfte und umgekehrt).
- ▶ Mehr Zeit (Unterricht und Nicht-Unterricht) für die Einarbeitungsmaßnahmen zu Beginn des Schuljahres, die abhängig von den in der Schule vorgesehenen Maßnahmen, dem von den Lehrkräften zu gewährleistenden Tätigkeitsverlauf und den Bedürfnissen der neuen/angehenden Lehrkräfte reduziert werden.
- ▶ Die Förderung von Gruppen- und Einzelsitzungen zwischen MentorInnen und Mentees.
- ▶ Die schrittweise und zunehmende Autonomie der neuen Lehrkräfte während des Schuljahres.

Das "Stundenkontingent" kann je nach den Bedürfnissen der neuen/angehenden Lehrkräfte aufgeteilt werden, z.B. könnte zu Beginn mehr Zeit für das Einarbeitungsprogramm aufgewendet werden, die dann schrittweise auf ein oder zwei Stunden pro Woche reduziert werden würde. Es ist wichtig zu betonen, dass erfahrene Lehrkräfte, um diese Art der Umsetzung zu gewährleisten, formell und rechtlich Zeit für das Mentoring haben müssen, um eine höhere Arbeitsbelastung und folglich Demotivation im Zusammenhang mit dem Prozess zu vermeiden. Obwohl alle befragten Lehrkräfte die Relevanz der Integration eines auf Mentoring-Praktiken basierenden Einführungsprogramms in die Schule anerkennen, wurden einige obligatorische Voraussetzungen für eine effiziente und erfolgreiche Unterstützung neuer Lehrkräfte vorgeschlagen, nämlich das Vorhandensein von:

- ▶ erfahrene Lehrkräfte in der Schule mit dem für die Funktion angemessenen Profil, den Kompetenzen und der Motivation;
- ▶ Rechtsvorschriften über die Verteilung der Zuständigkeiten, in denen die Zeit für die Betreuung, den Unterricht und die unterrichtsfremden Tätigkeiten festgelegt wird;
- ▶ Schulung und Unterstützung zur Vorbereitung erfahrener Lehrkräfte auf die Tätigkeit als MentorIn, einschließlich inhaltlicher Informationen über die Grundsätze von Mentoring-Beziehungen, zwischenmenschliche Beziehungen und interkulturelle Herausforderungen (Unterschiede in Bezug auf das Zusammentreffen verschiedener Generationen, mit unterschiedlicher Ausbildung, Erfahrung und didaktisch-pädagogischen Ansätzen).



4. Mentoringprogramm

Wie bereits erwähnt, definieren Lehrkräfte und Schulleitungen die Einarbeitung in direktem Zusammenhang mit dem Mentoring, da sie der Ansicht sind, dass es für die Integration neuer Lehrkräfte in die Schulkultur von entscheidender Bedeutung ist, erfahrene Lehrkräfte zu haben, die die Schulpolitik, Vorschriften und Verfahren erklären, Methoden, Materialien und andere Ressourcen weitergeben, bei der Lösung von Lehr- und Lernproblemen helfen, persönliche und berufliche Unterstützung bieten und sie anleiten können, damit Verbesserungen erzielt werden können. Die Ergebnisse dieses Abschnitts beziehen sich daher nur auf die Organisation des Mentoring-Programms, die Motivation und den Mehrwert des Mentoring für erfahrene Lehrkräfte, das Wunschprofil der MentorInnen und die Herausforderungen, denen sie sich stellen müssen.

Für die Gestaltung eines Mentoring-Programms ist es von entscheidender Bedeutung, über das Konzept des Mentorings im Kontext der beruflichen Entwicklung von Lehrkräften nachzudenken und darüber, was diese Praxis auf Schulebene beinhaltet. In den Umfragen wurden vier Definitionen von Mentoring berücksichtigt:

1. "Eine bewusste Zusammenarbeit einer qualifizierteren oder erfahreneren Person mit einer weniger qualifizierten oder weniger erfahrenen Person, mit dem vereinbarten Ziel, dass die weniger erfahrene Person sich weiterentwickelt und bestimmte Kompetenzen erwirbt."
2. "Mentoring ist eine Beziehung zwischen zwei Kolleg/-innen, in der ein/e Kollege/-in die Entwicklung von Fähigkeiten und Wissen eines/einer anderen unterstützt, indem er/sie diese Person auf der Grundlage seiner/ihrer eigenen Erfahrungen und seines/ihrer Verständnisses von Best Practices anleitet."
3. "Mentoring ist ein entscheidender Teil der beruflichen Entwicklung einer Lehrkraft, und kann auch eine wichtige berufliche und soziale Bindung zwischen Kolleg/-innen an einer Schule darstellen".
4. "Mentoring wird meist als eine professionelle Beziehung definiert, in der eine erfahrene Person (der Mentor) eine andere (den Mentee) bei der Entwicklung spezifischer Fähigkeiten und Kenntnisse unterstützt, die das berufliche und persönliche Wachstum der weniger erfahrenen Person fördern."

Die folgende Tabelle zeigt die häufigsten Antworten der Zielgruppen in den verschiedenen Ländern auf die Frage nach dem Konzept des Mentoring:

	1			2			3			4		
	D	E	N	D	E	N	D	E	N	D	E	N
D – Schulleitung												
E – Erfahrene Lehrkraft							X			X	X	X
N – Neue/angehende Lehrkraft		X								X	X	X
				X	X	X						
					X					X	X	X
		X								X		X
						X				X	X	X

Tabelle 20 – Definition von Mentoring

Wie man sieht, haben alle drei Zielgruppen dasselbe Verständnis von Mentoring: **"eine professionelle Beziehung, in der eine erfahrene Person (der/die MentorIn) eine andere (den/die Mentee) bei der Entwicklung spezifischer Fähigkeiten und Kenntnisse unterstützt, die das berufliche und persönliche Wachstum der weniger erfahrenen**



Person fördern". Diese Definition wurde von den DirektorInnen und neuen Lehrkräften aus DE, EL, ES, IT, PT und SI am häufigsten gewählt. Erfahrene Lehrkräfte aus DE, EL, ES, IT und SI wählten ebenfalls die vierte Definition, während erfahrene Lehrkräfte aus PT die erste wählten. Die drei Gruppen aus HR wählten die 2. Definition, betonten aber, dass auch die 4. geeignet sein könnte.

Sowohl Schulleitungen als auch Lehrkräfte (erfahrene und neue) wurden befragt, was für die **Strukturierung eines formellen Qualifizierungsprogramms** für MentorInnen erforderlich ist, nämlich die Zeit, die für Mentoring-Aktivitäten aufgewendet werden muss. Alle Zielgruppen aus allen Ländern stimmten darin überein, Mentoring nicht als Vollzeitaufgabe zu betrachten, sondern es mit ihrer Lehrtätigkeit zu kombinieren und dabei ein Gleichgewicht zwischen beiden zu halten, da sie so weiterhin das tun können, was sie gerne tun und motiviert sind; außerdem werden sie während der Lehrtätigkeit ständig über die Realität und innovative Praktiken im Bilde sein, ein entscheidender Aspekt der MentorInnentätigkeit. Um jedoch andere Aktivitäten mit dem Unterrichten zu verbinden, brauchen erfahrene Lehrkräfte Anreize und Motivation, um MentorInnen zu werden. Was die Motivation angeht, so nannten erfahrene Lehrkräfte in allen Ländern als entscheidende Motivation "die Möglichkeit, mein Wissen und meine Erfahrung mit Lehrkräften zu teilen, die am Anfang ihrer Laufbahn stehen". Andere Motivationen wurden von den Befragten in den verschiedenen Ländern ebenfalls genannt, wie folgt:

- ▶ Die Möglichkeit, meine Lehrtätigkeit zu diversifizieren, wobei ich meine Lehrtätigkeit aufgeben kann
- ▶ Die Möglichkeit, meine Lehrtätigkeit zu diversifizieren, aber teilweise meine Lehrverpflichtungen beizubehalten
- ▶ Unabhängig von anderen Motivationen, die ich für eine MentorInnentätigkeit haben könnte, würde ich nur dann Mentor werden, wenn mir eine Verringerung der wöchentlichen Gesamtarbeitszeit angeboten würde.

Ein gemeinsamer Aspekt lässt sich in den drei oben genannten Motivationen erkennen: der Gedanke, die für den Unterricht aufgewendete Zeit zu reduzieren oder zu streichen, so dass erfahrene Lehrkräfte eine Rolle als MentorInnen übernehmen können. Diese Idee wurde von den TeilnehmerInnen auch als Anreiz für die Übernahme einer MentorInnentätigkeit genannt:

Anreize für die Tätigkeit als MentorIn	
DE	Berufliche Weiterentwicklung. Reduzierung der Unterrichtszeit.
EL	Diversifizierung der Aufgaben, Kontakt mit KollegInnen, Reduzierung der Unterrichtszeit
ES	Offizielle Anerkennung: Zertifikat. Reduzierung der Unterrichtsstunden und Erhöhung der Bezahlung. Flexibilität im Zeitplan. Möglichkeit, die Erfahrungen zu teilen.
HR	Möglichkeit zur Teilnahme am Erfahrungsaustausch über bewährte Verfahren. Die geringere Arbeitszeit im Klassenzimmer. Angemessene Beurteilung der Arbeit des/der MentorIn. Die formale Anerkennung des Wertes der MentorInnen.
IT	Aufbau eines persönlichen Netzwerks von Lehrkräften. Abwechslungsreiche Gestaltung der Schullaufbahn.
PT	Reduzierung der Unterrichtszeit. Förderung einer engen Zusammenarbeit und Synergie zwischen den künftigen MentorInnen und dem/der TutorIn, um sich gegenseitig auf die Unterstützung der neuen Lehrkräfte vorzubereiten. Festlegung von Rechtsvorschriften für die Aufteilung der Zuständigkeiten unter Angabe der Zeit, die für die Betreuung, den Unterricht und unterrichtsfremde Tätigkeiten vorgesehen ist. Beruflicher Aufstieg. Erhöhung des Gehalts.
SI	Weniger andere Abgaben. Höhere Bezahlung. Berufliche Weiterentwicklung.

Tabelle 21 – Anreize für die Übernahme einer Mentorentätigkeit, die von erfahrenen Lehrkräften und Schulleitungen in einem der Partnerländer genannt wurden.



In einigen Ländern verwiesen die Zielgruppen auf die Gehaltserhöhung als Anreiz, die Integration von Mentoring in die Laufbahn von Lehrkräften (als Beförderung in ihrer Laufbahn), die Verringerung der Unterrichtszeit von MentorInnen ("ihnen Zeit geben", um als MentorIn zu fungieren, als Teil ihrer Pflichten), die Zertifizierung des Fortbildungsprogramms für MentorInnen, das für ihr berufliches Fortkommen zählt.

Angesichts dieses Szenarios wurden die erfahrenen Lehrkräfte gefragt, ob sie während ihres Berufslebens die Möglichkeit hatten, als MentorIn zu arbeiten, und die meisten von ihnen verneinten dies. In Portugal gaben einige wenige an, dass sie neue Lehrkräfte im Rahmen eines Praktikums oder in der Probezeit als MentorInnen betreut haben. In diesem Zusammenhang hat es den Anschein, dass das, was sie über Mentoring wissen, aus dem theoretischen Wissen und aus ihrem guten Willen und dem Wunsch stammt, ihren KollegInnen beim Start in ihre Karriere zu helfen. Im Gegensatz zu dieser Sichtweise hat die griechische Regierung vor kurzem (Juli 2021) ein neues Gesetz verabschiedet, das die Rolle des/der Mentors/in im griechischen System wieder einführt. In jeder Schuleinheit ist die Schulleitung dafür verantwortlich, erfahrenen Lehrkräften die Rolle des/der MentorIn zuzuweisen, um alle neu eingestellten und neu ernannten festangestellten, stellvertretenden und stundenweise beschäftigten Lehrkräfte mit einer Lehrerfahrung von bis zu fünf Jahren während ihrer Einarbeitungszeit anzuleiten und zu unterstützen.

Viele der befragten Lehrkräfte in den verschiedenen Ländern gaben an, dass der Schlüsselbegriff zur Charakterisierung der Mentoring-Beziehung zwischen neuen/angehenden und erfahrenen Lehrkräften die Zusammenarbeit ist. Ein interessanter Aspekt, der auffiel, war, dass die drei Gruppen Mentoring als eine "symbiotische" Beziehung betrachten, in der neue und erfahrene Lehrkräfte sich austauschen, lernen, wachsen und zusammenarbeiten würden. Die TeilnehmerInnen wiesen jedoch auch auf einige Herausforderungen hin, denen sich die Mentoren stellen müssten:

- ▶ Pädagogische Flexibilität, wenn die MentorInnen verschiedene neue Lehrkräfte anleiten und sich an unterschiedliche Kontexte, Gegebenheiten und Situationen anpassen müssen.
- ▶ Lebenslanges Lernen und kontinuierliche Verbesserung, um besser vorbereitet und auf dem neuesten Stand zu sein, um mit einer Welt des permanenten Wandels, des Fortschritts und des Wachstums auf sozialer, technologischer und wissenschaftlicher Ebene umgehen zu können.
- ▶ Mangelnde Motivation neuer Lehrkräfte für den Lehrberuf als Folge des geringeren gesellschaftlichen Wertes, der Bildung und Lehrkräften im Allgemeinen zugeschrieben wird.
- ▶ Ein persönliches Zusammentreffen zwischen neuen und erfahrenen Lehrkräften erfordert, dass erfahrene Lehrkräfte nützliche Strategien anwenden, um neue Lehrkräfte in ihrer Unsicherheit (oder ihrem Übermaß an Sicherheit), ihrer Demotivation (oder ihrem verstärkten Wunsch nach Veränderung) und ihrer mangelnden Vorbereitung (oder ihrem Übermaß an Theorie) zu erreichen und einzubinden.
- ▶ Die anfänglichen Erfahrungen der neuen Lehrkräfte in Bezug auf ihre Vorbereitung auf die Integration in die Schule, den Einstellungsprozess und die Arbeits-/Lehrbedingungen.

In Anbetracht dieser Herausforderungen ist es wichtig sicherzustellen, dass der/die Mentor/in über ein angemessenes Profil und eine Reihe von Kompetenzen verfügt, damit die Mentoring-Beziehung ein Erfolg wird. Vor diesem Hintergrund wird die **Möglichkeit, im Rahmen von Einarbeitungsprogrammen einen Ausbildungskurs für MentorInnen zu absolvieren, von vielen als wesentlich angesehen.**



Trotz dieser positiven Einstellung zum Mentoring waren sich die Schulleitungen und Lehrkräfte, die auf die Umfragen geantwortet haben, einig, dass das Mentorenprofil bestimmte Merkmale und Kompetenzen aufweisen muss. Es wurde eine Liste möglicher Kompetenzen erstellt (Abbildung 6), aus der die Zielgruppen die wichtigsten auswählten (Tabelle 22):

- | | |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Kenntnisse über das Unterrichtsfach, in dem das Mentoring stattfindet. 2. Kenntnisse über didaktisch-pädagogische Strategien und Praktiken. 3. Kenntnisse über rechtliche und bürokratische Aspekte des Lehrberufs und der beruflichen Laufbahn. 4. Berufliche Erfahrung im Bereich des Lehrens und Lernens 5. Bereitschaft, die notwendige Zeit zu investieren, um Mentees zu unterstützen. 6. Hohes Interesse daran, Mentor/-in zu sein und Mentees zu unterstützen. 7. Wertschätzung des lebenslangen Lernens und der kontinuierlichen beruflichen Entwicklung. 8. Kenntnisse zum Prozess der kontinuierlichen beruflichen Entwicklung des jeweiligen Landes. 9. Fähigkeit, aktiv zuzuhören und effektiv zu kommunizieren. | <ol style="list-style-type: none"> 10. Fähigkeit, eine vertrauensvolle und kollegiale Beziehung aufzubauen. 11. Die Fähigkeit, Erfahrungen und Fachwissen zu teilen. 12. Die Fähigkeit, unterschiedliche Perspektiven und Positionen zu respektieren. 13. Die Fähigkeit, zum Erreichen der definierten Ziele zu motivieren. 14. Die Fähigkeit, zu ermutigen, Risiken einzugehen und Initiative zu zeigen. 15. Fähigkeit, konstruktives Feedback zu geben. 16. Befähigung, konkretes Feedback zu geben. 17. Fähigkeit, Herausforderungen zu meistern und Probleme zu lösen. 18. Fähigkeit, in einem Team zu arbeiten und eine kollaborative Zusammenarbeit anzustreben. 19. Fähigkeit, ein freundliches und ermutigendes Umfeld zu schaffen. |
|--|---|

Abbildung 6 – Liste der im Rahmen der Partnerschaft identifizierten Kompetenzen eines/r MentorIn.

Hauptkompetenzen eines/r Mentors/in																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
DE	X	X		X	X	X			X						X	X			X
EL		X				X		X	X	X	X				X	X		X	X
ES		X		X	X				X		X							X	
HR	X	X		X							X								
IT					X	X	X			X	X				X				
PT	X	X								X			X		X				
SI	X	X		X	X	X			X										

Tabelle 22 – Die Kompetenzen eines/r Mentors/in wurden von den Zielgruppen in den Umfragen und der Fokusgruppe genauer definiert.

Die Kompetenz "Bereich der didaktisch-pädagogischen Strategien und Praktiken" wurde von den Zielgruppen aus sechs der sieben Länder der Partnerschaft am häufigsten genannt, gefolgt von den Kompetenzen:



- ▶ Fachwissen über das Unterrichtsfach, in dem die Betreuung erfolgt
- ▶ Berufserfahrung in den Bereichen Lehren und Lernen
- ▶ Bereitschaft, die notwendige Zeit für die Unterstützung der Mentees zu investieren
- ▶ Großes Interesse daran, MentorIn zu sein und Mentees zu unterstützen
- ▶ Fähigkeit, aktiv zuzuhören und effektiv zu kommunizieren
- ▶ Fähigkeit, Erfahrungen und Fachwissen weiterzugeben
- ▶ Fähigkeit, konstruktives Feedback zu geben

Einige Kompetenzen und Eigenschaften, über die ein/e Mentor/in verfügen sollte, wurden von den befragten Lehrkräften ebenfalls als wichtig genannt, und die folgenden Punkte sind hervorzuheben:

- ▶ Kommunikationsfähigkeiten, die aktives Zuhören, nonverbales Sprachverständnis und die Fähigkeit, Feedback mit Durchsetzungsvermögen zu geben, umfassen;
- ▶ Fähigkeit, vertrauensvolle und respektvolle Beziehungen aufzubauen und aufrechtzuerhalten, einschließlich der Fähigkeit, Konflikte und Stresssituationen zu bewältigen:
 - Fähigkeit, eine deontologische und humanistische Haltung im Einklang mit der Lehrtätigkeit einzunehmen;
 - Fähigkeit, Risiken einzugehen und Erfahrungen, Praktiken, Wissen und "Arenen" zu teilen;
- ▶ Fähigkeit, über Praktiken und Methoden zu reflektieren und sie mit KollegInnen mit unterschiedlichem Hintergrund und Erfahrungen kritisch zu diskutieren:
 - Bereitschaft, Praktiken in Zusammenarbeit mit neuen Lehrkräften zu überdenken und zu verbessern;
 - Fähigkeit, eine andere Perspektive einzunehmen und neue Strategien und Methoden zu erproben;
 - Beherrschung des Umgangs mit digitalen Geräten und Programmen.

Daher sind sich alle Zielgruppen einig, dass es wichtig wäre, ein MentorInnenprogramm einzurichten, um erfahrene Lehrkräfte darin zu schulen, neue/kürzlich graduierte Lehrkräfte in formellen Einführungsprogrammen zu betreuen. Was die praktische Umsetzung betrifft, so wäre das Mentoring nur dann effektiv, wenn der/die MentorIn die Zeit für das Mentoring mit der Unterrichtszeit in Einklang bringen könnte und sich nicht ganztagig dem Mentoring widmen würde (was eine Verringerung seiner tatsächlichen Unterrichtszeit erfordern würde).

Angesichts dieses Szenarios ist es wichtig, die Inhalte festzulegen, die in das Qualifizierungsprogramm des/der MentorIn aufgenommen werden sollen. Ausgehend von einer Liste, die ebenfalls vom Konsortium zur Verfügung gestellt wurde (Abbildung 7), und basierend auf den Beiträgen der erfahrenen Lehrkräfte in den Umfragen und der Fokusgruppe wurden die in Tabelle 23 aufgeführten Inhalte als besonders relevant angesehen.



- | | |
|---|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Definition und Charakterisierung von Mentoring (Beziehung) 2. Prozess und Akteure im Mentoring (Beziehung) 3. Prinzipien eines Mentorings (Beziehung) 4. Der/die MentorIn im Mentoring (Beziehung): Kompetenzen, Eigenschaften und Erfahrungen 5. Verständnis für die Rolle und Bedeutung von MentorInnen in Schulen 6. Wie man eine Mentoring-Beziehung aufbaut und pflegt 7. Vorteile, ein/e MentorIn zu sein 8. Wie man ein/e MentorIn wird/ist 9. Zugang zu Strategien und Werkzeugen, die für effektive Mentoring-Beziehungen genutzt werden können | <ol style="list-style-type: none"> 10. Zugang zu Dokumenten und Hilfsmitteln, die während eines Mentoring-Prozesses verwendet werden können 11. Beispiele für gute Praktiken 12. Instrumente zur Unterrichtsbeobachtung und die Art des Feedbacks, die von den MentorInnen verwendet werden 13. Teilnahme an Diskussionsgruppen mit anderen MentorInnen (peer-mentoring). 14. Regelmäßige Treffen mit der Schulleitung, um das Mentoring zu besprechen. 15. Teilnahme an Foren/Blogs zum Austausch von Erfahrungen, Strategien, Know-how und Unterstützung mit anderen MentorInnen. 16. Verständnis für die Bedürfnisse und Besonderheiten der Arbeit mit angehenden Lehrkräften. 17. Erstellung eines Plans für die Gestaltung der eigenen Arbeit als MentorIn. |
|---|--|

Abbildung 7 – Liste der Inhalte, die in das Mentoring-Programm aufgenommen werden sollen.

In das Ausbildungsprogramm aufzunehmende Inhalte																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
DE	X	X	X		X				X	X		X				X	X
EL		X		X		X				X	X	X					
ES				X					X		X	X			X	X	
HR				X		X					X	X				X	X
IT				X		X				X							
PT	X		X	X		X			X								
SI				X					X		X	X			X	X	

Tabelle 23 – Die Inhalte des Mentoringprogramms wurden von den Zielgruppen in den Umfragen und Fokusgruppen ausgewählt.

Der Inhalt "MentorIn in einer Mentoring(beziehung): Kompetenzen, Eigenschaften und Erfahrungen" wurde von den Zielgruppen aus sechs der sieben Länder des Konsortiums ausgewählt, gefolgt von:

- ▶ Instrumente zur Unterrichtsbeobachtung und die Art des Feedbacks durch MentorInnen
- ▶ Wie man eine Mentoring-Beziehung aufbaut und pflegt
- ▶ Zugang zu Strategien und Instrumenten, die für effektive Mentoring-Beziehungen genutzt werden können
- ▶ Beispiele für bewährte Praktiken
- ▶ Verstehen der Bedürfnisse und Besonderheiten der Arbeit mit angehenden Lehrkräften.



Andere Inhalte wurden zusätzlich in anderen Ländern genannt, wie z.B.:

- ▶ das vertiefte Wissen in Bezug auf administrative und bürokratische Fragen
- ▶ Emotionale Intelligenz, Unterrichtsbeobachtung, Gruppenarbeit und Beratung sowie gesetzliche/rechtliche Aspekte
- ▶ Soft Skills (Problemlösung und lebenslanges Lernen), die bürokratischen und administrativen Verfahren in der Schule und die MentorInnenbeziehung.

Darüber hinaus sind die Schulleitungen aller Länder der Meinung, dass Schulen von der Organisation von Mentoring-Programmen profitieren würden oder zumindest könnten. Die Bereiche der Schulfunktion, die am meisten von Mentoring-Programmen profitieren würden, sind "Aufbau/Verstärkung der Vision der Schule als lernende Organisation", "Steigerung der Qualität der von der Schule angebotenen Bildung und des Lernens" und "Förderung des Wissens über die in der Schule stattfindenden Aktivitäten und deren Auswirkungen auf die Schulergebnisse". Neben diesen Hauptvorteilen sehen fast alle Schulleitungen zusätzliche Vorteile als Ergebnis der Organisation von mentorgestützten Einführungsprogrammen für neue Lehrkräfte.



5. Schlussfolgerungen: Kernaussagen zur Verbesserung der Einführungs- und Mentoring-Programme für Lehrkräfte.

Die Integration eines Einarbeitungsprogramms für Lehrkräfte, das auf Mentoring-Praktiken basiert, wird als vorteilhaft für Schulen und alle ihre Beschäftigten angesehen, da es allen (neuen und erfahrenen) Lehrkräften ermöglicht, die bestmöglichen MitarbeiterInnen zu werden. Dieser Bericht zeigt, dass der LOOP-Ansatz eines auf Mentoring basierenden Einführungsprogramms im schulischen Kontext erforderlich ist und stellt die wichtigsten Stärken vor:

- ▶ Die formalen und nicht-formalen Strategien und Praktiken zur Anleitung und Unterstützung neuer Lehrkräfte bei ihrer Integration in die Schule;
- ▶ Die Wahrnehmung der neuen Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Vorbereitung und ihrer Fähigkeit, im Lehrberuf erfolgreich zu sein, in Bezug auf die Verantwortung für die Verwaltungsverfahren und das Schulmanagement;
- ▶ die Fähigkeit der neuen Lehrkräfte, mit den Emotionen und dem Verhalten der SchülerInnen umzugehen;
- ▶ die Fähigkeit neuer Lehrkräfte, mit anderen Lehrkräften zu interagieren, sie um Unterstützung zu bitten und mit ihnen zusammenzuarbeiten;
- ▶ die Bereitschaft erfahrener Lehrkräfte, sich an der Beantwortung von Fragen zu beteiligen und zur Befähigung neuer Lehrkräfte, zur Verbesserung der Qualität des Unterrichts und zum Lernerfolg der SchülerInnen beizutragen;
- ▶ Neue Lehrkräfte erkennen, dass die Erstausbildung sie nicht ausreichend auf den Beruf vorbereitet;
- ▶ Neue und erfahrene Lehrkräfte erkennen die Bedeutung des Mentorings durch erfahrene Lehrkräfte;
- ▶ Erfahrene Lehrkräfte erkennen die Bedeutung von Mentoring und halten einen Mentoring-Fortbildungskurs für notwendig.

Dennoch gibt es einige Hemmnisse und Herausforderungen, die angegangen werden müssen, damit ein auf Mentoring basierendes Einführungsprogramm umgesetzt werden kann:

- ▶ Die Arbeitsbelastung von Lehrerinnen und Lehrern, insbesondere von erfahrenen, aber auch von neuen Lehrkräften, kann ihre Verfügbarkeit und Motivation, als MentorInnen zu fungieren, beeinträchtigen;
- ▶ Die Mobilität neuer und einiger erfahrener Lehrkräfte kann die Bildung eines Pools von MentorInnen und die Abstimmung zwischen neuen und erfahrenen Lehrkräften beeinträchtigen;
- ▶ Verbesserung der Möglichkeiten für neue Lehrkräfte, sich mit einer Schule vertraut zu machen und mit anderen Lehrkräften zusammenzuarbeiten (Anpassung des Arbeitspensums, Anpassung der Stundenpläne, Bereitstellung von Bedingungen für Mentoren);
- ▶ Verstärkte Unterstützung neuer Lehrkräfte durch die Schulleitung;
- ▶ Bessere Übereinstimmung zwischen der Einstellung neuer Lehrkräfte und dem Beginn des Schuljahres.



Einige Vorschläge zur Bewältigung dieser Herausforderungen wurden von Schulleitungen und Lehrkräften unterbreitet und beziehen sich auf Folgendes:

- ▶ Festlegung eines formalen Einführungsprogramms als Einstieg in die Lehrkräftelaufbahn, das gesetzlich geregelt ist, um Lehrkräfte für den Beruf zu motivieren und gleichzeitig ihr Leistungsniveau vom ersten Tag an zu verbessern. Dies würde auch eine Vorbereitungszeit speziell für die Einarbeitung mit einer Reduzierung der Unterrichtszeit erfordern (gesetzlich geregelt oder auf Schulebene verwaltet),
- ▶ Schaffung von Bedingungen und Anreizen, um erfahrene Lehrkräfte zu motivieren und zu mobilisieren, MentorInnen zu werden - Zuweisung von Zeit speziell für das Mentoring mit einer Reduzierung der Unterrichtszeit (gesetzlich geregelt oder auf Schulebene verwaltet), Einbeziehung des Mentorats als Karriereoption in die Lehrkräftelaufbahn (gesetzlich geregelt), Spezifizierung der Tätigkeiten und Verantwortlichkeiten der MentorInnen, Einrichtung eines flexiblen Einführungsprogramms in Bezug auf Dauer und Zeitplan usw.
- ▶ Der geografische Geltungsbereich der Programme - Förderung des Qualifizierungsprogramms für MentorInnen auf regionaler Ebene, Integration des Einarbeitungsprogramms in Schulclustern und Einrichtung eines Kreises von MentorInnen, die für Schulcluster zuständig sind.

Von den StudienteilnehmerInnen wurden einige Ideen für die **Gestaltung des formalen Einführungsprogramms** vorgeschlagen. Im Allgemeinen vertreten die Zielgruppen folgende Auffassung:

- ▶ Das Programm sollte eine Mindestdauer von einem Schuljahr haben.
- ▶ Die Zeit pro Woche, die für die Aktivitäten des Einführungsprogramms aufgewendet wird, sollte flexibel sein, d. h. zu Beginn intensiver sein und mit zunehmender Autonomie der neuen Lehrkräfte reduziert werden.
- ▶ Die fünf Bereiche, die das Konsortium identifiziert hat, werden als relevant für Schulleitungen und Lehrkräfte angesehen:
 - ▶ Didaktisch-pädagogischer Bereich
 - ▶ fachlicher Bereich
 - ▶ bürokratischer/administrativer Bereich
 - ▶ Emotionaler Bereich
 - ▶ Sozialer/kultureller Bereich

Im Allgemeinen werden alle Bereiche aus Sicht der Zielgruppen als relevant angesehen. In Bezug auf die Fächer sind die fünf Hauptbereiche entscheidend für die Verbesserung und Entwicklung der Leistung neuer Lehrkräfte, allerdings sind sich die drei Gruppen darin einig, dass die Erstausbildung die neuen Lehrkräfte nicht auf die Arbeit in einem schulischen Kontext vorbereitet. Insgesamt sind Schulleitungen und Lehrkräfte (erfahrene und neue) der Ansicht, dass die Erstausbildung die neuen Lehrkräfte auf wissenschaftlicher (fachlicher) und didaktisch-pädagogischer Ebene vorbereitet, dass es aber an Wissen und Erfahrung über die Organisation, die Struktur und die Managementverfahren in Schulen mangelt. Dies deutet auf die Notwendigkeit hin, die Vorbereitung von neuen Lehrkräften auf der bürokratischen/administrativen Ebene zu verstärken, insbesondere in Bezug auf die Gesetzgebung und die rechtlichen Aspekte im Zusammenhang mit dem Lehrberuf, die Verwaltungsverfahren der Schule und der Klassenleitung, aber auch die Pflichten und Rechte der Lehrkräfte.



Auf der Grundlage dieser fünf Bereiche und mit der Absicht, ein innovatives Peer-Induktionsprogramm zu entwickeln, wurden Lehrkräfte und Schulleitungen aufgefordert, sich darüber auszutauschen, welche Aktivitäten für die einzelnen Bereiche am besten geeignet sind. Es gab Gemeinsamkeiten in den Partnerländern, und die folgenden Aktivitäten erwiesen sich als die relevantesten in jedem Bereich:

Die von den an der Studie beteiligten Zielgruppen am stärksten gewichtetenPraktiken	
Didaktisch-pädagogischer Bereich	Assistieren von Klassen erfahrener Lehrkräfte in denselben Fächern Eine erfahrene Lehrkraft desselben Fachs/derselben Fächer assistiert im eigenen Unterricht Regelmäßige 1:1-Sitzungen mit einem/r Mentor/in zur Besprechung des beobachteten Unterrichts
fachlicher Bereich	Assistieren von Klassen erfahrener Lehrkräfte in denselben Fächern Eine erfahrene Lehrkraft desselben Fachs/derselben Fächer assistiert im eigenen Unterricht Regelmäßige 1:1-Sitzungen mit einem/r Mentor/in zur Besprechung des beobachteten Unterrichts
Bürokratisch/administrativer Bereich	Assistieren von Klassen erfahrener Lehrkräfte in denselben Fächern Regelmäßige Gruppentreffen mit Lehrkräften, die ihre Laufbahn beginnen, um Erfahrungen und Praktiken auszutauschen Hospitationen an anderen Schulen
Emotionaler Bereich	Regelmäßige 1:1-Sitzungen mit einem/r Mentor/in zur Besprechung des beobachteten Unterrichts Regelmäßige Gruppentreffen mit Lehrkräften, die ihre Laufbahn beginnen, um Erfahrungen und Praktiken auszutauschen Hospitationen an anderen Schulen
Sozial/Kultureller Bereich	Regelmäßige 1:1-Sitzungen mit einem/r Mentor/in zur Besprechung des beobachteten Unterrichts Regelmäßige Gruppentreffen mit Lehrkräften, die ihre Laufbahn beginnen, um Erfahrungen und Praktiken auszutauschen Hospitationen an anderen Schulen Integration eines Schulclubs/Projekts

Tabelle 24: Am meisten gewichteten Praktiken in den Bereichen

In Bezug auf das **Qualifizierungsprogramm für MentorInnen** beziehen sich die wichtigsten Ergebnisse auf die Kompetenzen der MentorInnen und die möglichen Inhalte/Module für das Programm. Es wurde auch hervorgehoben, dass das Hauptaugenmerk nicht auf den technischen Aspekten der Mentorentätigkeit liegt, sondern dass sich das Mentorenprogramm auf die Entwicklung der Soft Skills der MentorInnen konzentrieren wird, die eng mit der Beziehung zwischen der erfahrenen und der neuen Lehrkraft verbunden sind. Nach einer eingehenden Untersuchung der Kompetenzen, die für eine/n MentorIn als besonders wichtig erachtet werden, wurden die Hauptthemen von sieben Modulen für das Mentoring-Fortbildungsprogramm ermittelt:

Themen	Damit verbundene Kompetenzen
1. Kommunikationsstärke und aktives Zuhören	<ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit, aktiv zuzuhören und effektiv mit neuen Lehrkräften zu kommunizieren • Fähigkeit, unterschiedliche Perspektiven und Positionen zu respektieren • Fähigkeit, spezifisches Feedback zu geben



	<ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit, konstruktives Feedback zu geben
2. Soft skills	<ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit, Herausforderungen zu meistern und Probleme zu lösen • Wertschätzung lebenslangen Lernens und kontinuierlicher beruflicher Weiterentwicklung
3. Soziale Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit, eine vertrauensvolle und freundschaftliche Beziehung zu neuen Lehrkräften aufzubauen • Fähigkeit, ein freundliches und motivierendes Umfeld zu schaffen • Fähigkeit, in einem Team zu arbeiten und eine kooperative Zusammenarbeit anzustreben • Fähigkeit, neue Lehrkräfte zu motivieren, die gesetzten Ziele zu erreichen
4. Pädagogische und didaktische Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis des Unterrichtsfachs, in dem die Betreuung erfolgt • Der Bereich der didaktisch-pädagogischen Methoden und Praktiken
5. Der Lehrberuf und die berufliche Fortbildung	<ul style="list-style-type: none"> • Berufserfahrung in den Bereichen Lehren und Lernen • Kenntnisse über den Lehrberuf und die berufliche Laufbahn • Fähigkeit, Erfahrungen und Fachwissen weiterzugeben
6. Bürokratische und administrative Abläufe in der Schule	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis der rechtlichen und bürokratischen Aspekte des Lehrberufs und der Karriere
7. Mentoring-Beziehungen und -prozess	<ul style="list-style-type: none"> • Großes Interesse daran, MentorIn zu sein und Mentees zu unterstützen • Bereitschaft, die notwendige Zeit für die Unterstützung der Mentees zu investieren

Tabelle 25 - Module für das Qualifizierungsprogramm für MentorInnen

Einführungs- und Mentoring-Programme sollten vom Bildungssystem als politische Instrumente angenommen werden, um die dringend benötigte Verbesserung des Lehrberufs zu ermöglichen, indem die Unterstützungsmechanismen für Lehrkräfte, die ihre Laufbahn beginnen, verstärkt werden.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

INOVA+

INOVA + Innovation Services SA



Directorate-General for School
Administration and
Management, Portugal



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST IN ŠPORT

Ministry of Education, Science and
Sport, Republic Slovenia



Instituto Ekpedeftikis Politikis (Insti-
tute of Educational Policy)



Casa do Professor



Institute of Education of the
University of Lisbon



Univerza v Ljubljani

University of Ljubljana



University of Peloponnese



IDEC SA



Fundación Universitaria Balmes



Association Petit Philosophy



Friedrich-Alexander-Universität
Erlangen-Nuremberg



Libera Università del
Mediterraneo Jean Monnet

LOOP

FÖRDERUNG DER PERSÖNLICHEN, BERUFLICHEN UND SOZIALEN WEITERENTWICKLUNG VON
LEHRKRÄFTEN DURCH INNOVATIVE PEER-INDUKTIONSPROGRAMME

<https://empowering-teachers.eu/>