

Untersuchung der Wahrnehmungen von Mentor-lehrern und Mentor-lehrer/-innen mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring

Examining mentor teachers' perceptions using Mayring's qualitative content analysis

A mentortanárok percepcióinak vizsgálata a Mayring-féle kvalitatív tartalomelemzés segítségével

Kocsis Rita

Abstract

In meiner Forschung habe ich untersucht, wie Mentor/-innen die Kompetenzen von Lehrerbildner/-innen in Ungarn wahrnehmen. In meiner Studie folgte ich dem kombinierten Paradigma, basierend auf Creswells interpretativem sequentiellen Designmodell. Ich wollte einerseits diese Forschungsmethode, andererseits die Ergebnisse meiner Forschung vorstellen.

Schlüsselwörter: *Mentor/-innen, kompetenzen, kombiniertes Paradigma, Qualitative Inhaltsanalyse*

Abstract

In my research, I investigated how mentors perceive the competencies of teacher educators in Hungary. In my study, I followed the combined paradigm based on Creswell's interpretive sequential design model. I wanted to present this research method on the one hand and the results of my research on the other.

Keywords: *mentors, competencies, combined paradigm, qualitative content analysis*

Absztrakt

Kutatásomban azt vizsgáltam, hogyan látják a mentorok a magyarországi tanárképzők kompetenciáit. Tanulmányomban a Creswell értelmező szekvenciális tervezési modelljén alapuló kombinált paradigmát követtem. Egyrészt ezt a kutatási módszert, másrészt a kutatásom eredményeit kívántam bemutatni.

Kulcsszavak: *mentorok, kompetenciák, kombinált paradigm, kvalitatív tartalomelemzés*

Einleitung

Der Beruf der Lehrerbildner/-innen, der sich als einheitlicher Beruf definiert und dem praktizierende Mentor-Lehrer/-innen angehören, entsteht als Antwort auf die Herausforderungen des Strukturwandels im Bildungswesen.

Nach 2010 wurde die Entwicklung eines einheitlichen Kompetenzrahmens für Lehrerbildner/-innen eingeleitet. Neben den sogenannten Primärkompetenzen, die mit der Grundqualifikation von Lehrerbildern und Lehrerbildnerinnen verbunden sind, gibt es auch Sekundärkompetenzen, allgemeine Kompetenzen, Fähigkeiten und Einstellungen von Lehrerbildner/-innen (Buchberger et al., 2000; Kocsis et al., 2012; European Commission, 2013).

Die Relevanz meiner Forschung zeigt sich darin, dass die Erforschung des Kompetenzsystems für Lehrerbildner/-innen einerseits und des Berufs der Mentorinnen und Mentoren als Profession andererseits noch eine Reihe von Potenzialen in der internationalen und nationalen Bildungsforschung birgt.

In meiner Forschung wollte ich untersuchen, wie angehende Mentor-Lehrer/-innen fast zehn Jahre nach dem Start der Reformen über ihren Beruf denken. Welche Kompetenzen halten sie für besonders wichtig? Was können sie als Mentor-Lehrer/-innen erreichen, und wo liegen die Hindernisse? Anbei sind meine Hypothesen zu lesen:

H1: Sowohl ausgebildete Mentor/-innen als auch Lehrer/-innen, die sich für eine Mentor/-innenausbildung bewerben, betrachten das Modellieren der beruflichen Praxis als die wichtigste Kompetenz in der Lehrer/-innenausbildung.

H2: Qualifizierte Mentor-Lehrer/-innen und Lehrer/-innen, die an einer Mentor-Lehrer/-innenausbildung teilnehmen, halten es für wichtig, die Lehrerentwicklung und die berufliche Weiterbildung zu unterstützen.

H3: Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen gebildeten Mentor/-innen und Lehramtsanwärter/-innen bei der Reflexion der Praxis.

H4: Ausgebildete Mentor/-innen und Referendare reflektieren in ähnlicher Weise über die Entwicklung der Lehrer/-innenausbildungs-Aktivitäten innerhalb der Institution.

H5: Die beiden Teilstichproben haben signifikant unterschiedliche Ansichten über die Bedeutung von Kompetenzen in der Lehrer/-innenausbildung für die Professionalität.

Methodik

Ich habe eine gemischte Methodik verwendet, die quantitative und qualitative Methoden kombiniert. Mit meiner Interpretation wollte ich die tieferen Schichten des Denkens der Mentor-Lehrer/-innen über die Lehrer/-innenbildung als Profession erkunden. Dazu habe ich mich einer quantitativen Methode bedient, dem von mir entwickelten Fragebogen, und die Gründe für die in der quantitativen Studie aufgedeckten Zusammenhänge mit Hilfe der von Seidmann entwickelten Methode der Tiefeninterviews und der von Mayring entwickelten Methode der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) untersucht.

Bei der Entwicklung meines quantitativen Messinstruments habe ich das Kompetenzinventar für Lehrerbildner/-innen als Grundlage verwendet, und beim Seidman-Tiefeninterview als qualitativer Methode habe ich Trends entdeckt, die sich nach der Analyse des Fragebogens herauskristallisiert haben, insbesondere in Bezug auf den emotionalen und soziokulturellen Hintergrund, der die Professionalität von Lehrerbildner/-innen hemmt. Die qualitative Inhaltsanalyse von Mayring war ein hervorragendes Instrument zur Aufdeckung dieser Muster.

Bei der Anwendung beider Forschungsmethoden habe ich mich von den Hauptkategorien meiner Analyse leiten lassen, die deduktiv und theoriegeleitet waren: Kompetenzen von Lehrerbildner/-innen. So konnte ich sicherstellen, dass ich mit beiden Methoden die gleichen Phänomene beschreibe.

Meine Forschung basierte auf dem interpretativen, sequenziellen Modell von Creswell, das häufig in kombinierten Methoden verwendet wird. Sequenzielle Modelle werden von Creswell auch als "Hauptmethoden-Untermethoden-Modelle" bezeichnet, da qualitative und quantitative Methoden vom Forscher in verschiedenen Phasen der Studie eingesetzt werden. Ich bin bei meiner Forschung dem interpretativen sequenziellen Modell gefolgt. Die Untermethode (quantitative Studie) ging der Hauptmethode (qualitative Studie) voraus (Sántha, 2009).

Durch die Anwendung des interpretativen sequenziellen Modells wollte ich die Informationen erhalten, die notwendig sind, um die tieferen Beziehungen zwischen den durch die Hauptmethode aufgedeckten Daten zu untersuchen.

Die quantitative Fragebogenerhebung wurde an einer großen Stichprobe (N= 113) durchgeführt. Ich habe mit zwei Teilstichproben gearbeitet:

- Lehrkräfte, die an einer Mentor/-innenausbildung teilnehmen (N = 75)
- Lehrkräfte, die seit mehreren Jahren als Mentor/-innen tätig sind (N = 38)

Unter den Nicht-Zufallsstichprobenverfahren habe ich die Expertenstichprobe verwendet. Während meiner Untersuchung besuchte ich Lehrer/-innenausbildungs-Zentren in drei Regionen und mit der Empfehlung und Unterstützung der dort arbeitenden Mitarbeiter/-innen schickte ich meinen Fragebogen an die Befragten.

Auf der Grundlage des gemischten Modells habe ich die Teilnehmer/-innen für die qualitative Studie aus der großen Stichprobe der quantitativen Studie ausgewählt. Ich wählte die Teilnehmer/-innen mit einer typisch intensiven Stichprobenstrategie durch Empfehlungen von Bekannten aus, und sie erklärten sich auf meine persönliche Anfrage hin zu einem Interview bereit. Mein Ziel war illustrativ; meine qualitative Studie kann nicht als repräsentativ angesehen werden.

Die Daten wurden in zwei Schritten ausgewertet. Im quantitativen Teil der Studie wurden die Datenbankerstellung sowie die deskriptive und mathematisch-statistische Analyse der Daten mit Hilfe der Datenbankverwaltungssoftware SPSS durchgeführt.

Ich habe einen t-Test mit zwei Stichproben und einen F-Test durchgeführt. Da es keinen signifikanten Unterschied zwischen den Varianzen der beiden Stichproben gab, wurde der t-Test mit zwei Stichproben durchgeführt.

Die Datenanalyse in der qualitativen Forschung beginnt mit der Definition und Analyse des Textkorpus. Im qualitativen Teil meiner Forschung folgte ich der dreifachen Struktur des Tiefeninterviews von Seidman. Die Richtung der Analyse wurde dadurch bestimmt, dass ich auf der Grundlage des von Mayring vorgestellten inhaltsanalytischen Kommunikationsmodells die Textanalyse durchführte, indem ich den emotionalen und kognitiven Hintergrund der Befragten untersuchte und den Hintergrund ihrer Handlungen erforschte.

Ich habe die Interviews mit der deduktiven Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring, der Inhaltsstrukturierung, ausgewertet. Für die Studie habe ich die deutsche Version von MAXQDA Plus 2020 gewählt und Diagramme aus dem von mir verwendeten deutschsprachigen Arbeitsbereich zur Veranschaulichung des Workflows verwendet.

Mein Rahmen für die qualitative Analyse sah wie folgt aus:
Als ersten Schritt zur Strukturierung des Inhalts habe ich einen Leitfaden für die Kodierung erstellt. Ich formulierte meinen Entwurf der Fragen, die sich aus der quantitativen Datenanalyse ergaben.

Anhand der Fragen erstellte ich ein theoriegeleitetes Kategoriensystem und formulierte anschließend Definitionen für die Kategorien. Neben den Definitionen habe ich nach typischen Beispielen aus den Interviewtranskripten gesucht und die Kodierregeln festgelegt.

Nach der Kodierung des Textes und der Visualisierung der Daten folgte ich den Schritten der Zusammenfassung, basierend auf den Anweisungen der deduktiven Inhaltsanalyse von Mayring. Die nach der Inhaltsanalyse generierten kodierten Texteinheiten wurden zu Paraphrasen verdichtet. Da ich mehrere Personen befragt habe, war es besonders wichtig, ein einheitliches Sprachniveau zu finden. Ich musste auch das Abstraktionsniveau bestimmen, auf dem ich zusammenfasste, um die erste und zweite Reduktion zu beginnen. Ich habe die Abstraktionsebenen Schritt für Schritt verallgemeinert. Ich habe die Umschreibungen nach Kategorien sortiert.

Durch die Zusammenfassung konnte ich die große Textmenge, die während der Interviews entstanden ist, übersichtlich abkürzen und die wichtigsten Inhalte hervorheben. In den nächsten Schritten habe ich sowohl die quantitativen als auch die qualitativen Ergebnisse analysiert. Im Folgenden möchte ich Ihnen die Ergebnisse meiner Studie kurz zusammenfassen und die Schlussfolgerungen ziehen.

Ergebnisse

In meiner Forschung haben sich die beiden methodischen Kulturen gegenseitig ergänzt. Die Studien erleichterten die Erforschung von Ursache und Wirkung. Besonders hervorheben möchte ich meinen Abriss der Inhaltsanalyse von Mayring, die in der qualitativen Studie verwendet wurde. Die Inhaltsanalyse war sehr gut ausgearbeitet und wurde in logischen und leicht nachvollziehbaren Schritten durchgeführt. Die Inhaltsanalyse kombinierte qualitative und quantitative Elemente mit Hilfe der Software MAXQDA, was die Objektivität und Validität der Studie erhöht hat. Ich werde diese Methodik, den Prozess der Inhaltsanalyse und die Software MAXQDA in meiner Forschungslaufbahn verwenden und empfehle sie meinen Forscherkolleginnen und Kollegen im Bildungsbereich.

Zu den Hindernissen bei der Modellierung der Berufspraxis können negative Erfahrungen gehören, die Mentor/-innen als angehende Lehrkräfte mit der Betreuung gemacht haben. In dem Maße, in dem der Mangel an professioneller Zusammenarbeit und Kommunikation zu Beginn ihrer Lehrtätigkeit es ihnen erschwerte, in ihrer Laufbahn soziale Kontakte zu knüpfen, waren die Auswirkungen davon tief in ihrem Denken über die Rolle der Mentor-Lehrer/-innen verankert. Das Ausmaß, in dem ein angehender Lehrer die unterstützende Haltung seiner Mentorin oder seines Mentors wahrnimmt, hat einen erheblichen Einfluss auf die ersten Unterrichtserfahrungen. Wenn sie fehlen, haben Lehrerinnen und Lehrer, die später die Rolle der Mentorin/des Mentors übernehmen, ohne zuvor positive Erfahrungen gemacht zu haben, größere Schwierigkeiten, die berufliche Praxis vorzuleben. Negative Erfahrungen als Referendar und Neuling können bei Lehrer/-innen zu negativen Emotionen führen. Unruhe, Angst, Versagensgefühle, das Bedürfnis, den Erwartungen zu sehr zu entsprechen, ein Gefühl der Unsicherheit können Lehrer/-innen während ihrer gesamten Laufbahn begleiten, und als Mentor-Lehrer/-innen können sie diese negativen Gefühle erneut erleben. Die Ansichten, die sie während ihrer beruflichen Sozialisation entwickelt haben, wirken sich langfristig auf ihre Wahrnehmung ihrer Rolle als Lehrer/-innen und ihrer Rolle als Mentorlehrer/-innen aus. Langfristig können sie eine kritische Haltung gegenüber der Rolle der Lehrerin oder des Lehrers als Mentor/-in und der Wirksamkeit des Mentorings entwickeln. Die Lehrkräfte können die fehlende Unterstützung durch Mentor/-innen mit Hilfe von Literatur ausgleichen. Es kann für sie besonders wichtig sein, ihre Kenntnisse in der pädagogischen Psychologie

und der Persönlichkeitspsychologie zu erweitern. Das Fehlen von Mentoring kann mit der Entwicklung eines hohen Maßes an beruflicher Autonomie der Lehrer/-innen einhergehen, was sich positiv auf die Professionalisierung auswirken kann. Die befragten Mentor-Lehrer/-innen haben klare Vorstellungen von erfolgreichem Mentoring. Sie betonten die Bedeutung der Persönlichkeit der Mentorin oder des Mentors, wobei sie meist den Einfluss der Persönlichkeit gegenüber dem aktuellen theoretischen Wissen hervorhoben. Sie erwähnten zum Beispiel auch, dass die Kenntnis und Anwendung des Kompetenzrahmens nicht als entscheidend für ein erfolgreiches Mentoring angesehen wird. Sie betonten jedoch, dass die Akzeptanz des Mentees der Schlüssel zum Erfolg des Mentorings ist. Sie betonten die Hindernisse, die sich aus der Persönlichkeit der Mentorin oder des Mentors, den unterschiedlichen Einstellungen und den mangelnden Kompetenzen ergeben.

Die Mentor/-innen erwähnten hauptsächlich negative oder positive Einstellungen und Emotionen bei ihren Mentoring-Erfahrungen. Eine ganz andere Art von Gefühlen kann zu dem anfänglichen Mangel an Selbstvertrauen, den Schwierigkeiten bei der Konfliktbewältigung, den Schwierigkeiten bei der Gestaltung des kollegialen Verhältnisses zu den betreuten Personen und der Angst vor den Lehrerkandidat/-innen oder den neuen Kolleginnen oder Kollegen beitragen. Die Führungsrolle bringt einen plötzlichen Zuwachs an Prestige mit sich, der für den betreuenden Lehrer und die Lehrerin psychisch schwer zu bewältigen sein kann. Dies kann durch ein falsches Verständnis der Rolle noch verstärkt werden. Überzogene Erwartungen können demotivierend für die betreuende Lehrkraft sein und die erhöhte Arbeitsbelastung kann zu psychischen Problemen führen. Unter den Hindernissen für die Modellierung der beruflichen Praxis nannten die Mentor/-innen externe Faktoren, die mit dem Mentoring zusammenhängen: fehlende ruhige Bedingungen für das Mentoring, Zeitmangel. Sie erwähnten auch die Unzulänglichkeiten der Lehrer/-innenausbildungs-Einrichtungen und den Mangel an professioneller Kommunikation zwischen der Lehrer/-innenausbildungs-Einrichtung und dem im Praktikum tätigen Mentor.

Die Unterstützung der Modellierung der Berufspraxis in der Mentor/-innenausbildung ist ein zentrales Thema in den Überlegungen der Mentor-Lehrer/-innen. Sie betonen, dass die Mentorin/der Mentor von den Betreuten als Vorbild gesehen wird. Der Einfluss der Mentorin oder des Mentors kann das Engagement und die Hingabe für die Karriere fördern. Frühere negative Erfahrungen können dazu führen, dass Lehrkräfte, die sich für eine Mentor/-innenausbildung bewerben, dieser Ausbildung kritisch gegenüberstehen. Die Befragten betonten jedoch übereinstimmend, dass sie in der Mentor/-innenausbildung positive Erfahrungen gemacht und ein unterstützendes Umfeld vorgefunden haben. Sie orientierten sich vor allem an Lehrer/-innen, die über ein hohes Maß an Wissen und Erfahrung verfügten, als Vorbilder.

Die Ausbildung hat ihnen geholfen, sich ein professionelles Berufsmodell anzueignen, sowohl in der Theorie als auch in der Praxis. Interviewpartner A berichtete auch, dass die Ausbildung zu einem konzeptionellen Wandel geführt hat. Mehrere betonten auch, dass die Ausbildung ihre Ansichten über Pädagogik und ihre Persönlichkeit verändert habe.

Zur Vorbereitung auf die Qualifikation wurden die Lehrkräfte im Allgemeinen in den Rahmen für Lehrer/-innenkompetenzen eingeführt. Das Konzept eines Kompetenzrahmens wird in der Regel mit negativen Emotionen verbunden. Die Teilnehmer/-innen berichteten, dass sie sich der Verwendung des Kompetenzrahmens nicht bewusst waren und dass er noch nicht in ihrer Praxis verankert war. Sie wiesen auf die Notwendigkeit eines konzeptionellen Wandels in der Wahrnehmung des Kompetenzrahmens durch die Lehrer/-innen hin. Es wurde vorgeschlagen, dass die Kompetenzen im Rahmen einer berufsbegleitenden Ausbildung erworben werden sollten. Was die Unterstützung bei der Aufnahme des Lehrer/-innenberufs, das Engagement und die Hingabe an den Lehrer/-innenberuf angeht, so war die Rolle der Mentorinnen und Mentoren bereits in ihrer

frühen Kindheit präsent. Positive Einstellungen wurden mit der Helferrolle in Verbindung gebracht. Sie sahen ihre Lehrer/-innen als Lehrermodelle, die dazu beitrugen, dass sich ihre Ansichten über die Rolle der Lehrer/-innen schon früh herausbildeten. An diesen Ansichten hielten sie während ihrer gesamten Laufbahn fest und hielten starr an ihren frühen Ansichten fest. Während ihrer beruflichen Sozialisation, zu Beginn ihrer Laufbahn, entwickelten die Lehrer/-innen im Allgemeinen eine positive Einstellung und Erfolgserlebnisse. Sie berichteten von Erfahrungen mit effektiver beruflicher Kommunikation und empfanden die Rolle der Lehrerin und des Lehrers zu Beginn ihrer Laufbahn als prestigeträchtig.

Während des Mentorentrainings lernten sie positive Lehrer/-innenmodelle mit einer positiven Einstellung kennen. Sie sahen das Mentoring als eine Gelegenheit zur kontinuierlichen beruflichen Weiterentwicklung in den Bereichen Selbsterkenntnis, persönliche Entwicklung und Reflexion. Sie fühlten sich für den Beruf der Mentor-Lehrer/-innen berufen. Im Laufe des Mentoring-Prozesses wurden die anfänglich positiven Einstellungen jedoch von weiteren positiven und negativen Einstellungen begleitet. Die Teilnehmer/-innen berichteten über Gefühle von Angst, Geduld und Vertrauen. Neben dem anfänglichen Engagement für den Beruf berichtete Interviewpartner C jedoch auch über Symptome von Burnout. Als Ursachen für Burnout nannten sie die geringe soziale und finanzielle Wertschätzung des Lehrerberufs, die ein Grund für einen frühen Berufsausstieg sein könnte. Mentor/-innen stellen zunehmend fest, dass ihre Mentees planen, aus dem Berufsleben auszuschneiden, was sie unmotiviert machen kann.

Unterstützung für den Lehrer/-innenberuf, Engagement und Hingabe an den Lehrer/-innenberuf wurden von den Teilnehmer/-innen als die wichtigsten Faktoren für den Erfolg des Mentorings genannt. Ihrer Ansicht nach liegt dies in erster Linie in der Verantwortung der Mentorin oder des Mentors. Für ein erfolgreiches Mentoring sind die richtige Einstellung, Professionalität und die notwendigen Kompetenzen in der Lehrer/-innenausbildung erforderlich. Die Teilnehmer/-innen waren der Ansicht, dass dies in erster Linie in der Verantwortung der Mentor/-innen liegt, was die Rolle der Ansichten der Mentor/-innen hervorhebt. Sie nannten jedoch auch ein unterstützendes institutionelles Klima als Voraussetzung für ein erfolgreiches Mentoring. Als Grund für den Rückgang des Engagements der Mentor/-innen wurden äußere Umstände genannt. Die Möglichkeit, die Ansichten der Mentorin oder des Mentors zu ändern und sich auf eine mögliche konzeptionelle Änderung vorzubereiten, wurde von den Teilnehmer/-innen bereits während des externen Praktikums als gegeben angesehen, aber weitere Möglichkeiten bestehen während des Praktikums. Ihrer Meinung nach kann eine professionelle Kommunikation durch Mentor/-innen den Prozess unterstützen, auch wenn es schwierig ist, Ansichten zu ändern.

Die Kompetenz 2 wird von den Mentor/-innen mehrfach erwähnt. Sie sprechen über das Engagement der Mentorin oder des Mentors, die Notwendigkeit einer kontinuierlichen beruflichen Entwicklung, die Offenheit für eine berufliche Zusammenarbeit und die Bedeutung der Schaffung eines unterstützenden Umfelds. Ihrer Meinung nach ist die zweite Kompetenz in der Lehrer/-innenausbildung die wichtigste, sie sprechen immer wieder von der Bedeutung der beruflichen Sozialisation, der Bedeutung der Partnerschaft mit der Mentorin oder dem Mentor.

In Bezug auf die Durchführbarkeit der Kompetenz 2 nennen sie die wichtigsten Merkmale eines effektiven Mentorings, erwähnen aber auch hemmende Faktoren wie die Arbeitsbelastung der Mentor/-innen und eine unkonstruktive Schulleitung. Die Teilnehmer/-innen sind der Meinung, dass die Bewerbungs- und Projektmöglichkeiten sowie die guten Praktiken viel zusätzliche Arbeit erfordern und es oft keine professionelle Zusammenarbeit bei ihrer Umsetzung gibt. Die guten Praktiken werden oft unter dem Druck externer Erwartungen vorbereitet, und ihrer Präsentation mangelt es oft an Interesse und Glaubwürdigkeit. Als Bedingungen für das Engagement für eine lebenslange berufliche Entwicklung nennen die Teilnehmer/-innen ein unterstützendes institutionelles Umfeld, einen innovativen Ansatz der

Mentorin oder des Mentors, die Möglichkeit der Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen, mögliche Studienreisen ins Ausland, die Notwendigkeit einer beruflichen Zusammenarbeit innerhalb und außerhalb der Institution und das Vorhandensein von Kompetenzen in der Lehrer/-innenausbildung. Sie erwähnten die Notwendigkeit einer fortgeschrittenen professionellen Kommunikation, Reflexion, Kenntnis von Theorien, Literatur und Methodik. Den Teilnehmer/-innen zufolge engagieren sich ausgebildete Mentor-Lehrer/-innen stärker für eine kontinuierliche berufliche Weiterentwicklung. In Bezug auf die Reflexion gaben die Mentor/-innen an, dass sie nicht Teil ihrer täglichen Praxis ist, da es lange dauert, bis sie sie beherrschen. Sie fügten hinzu, dass geschulte Mentor/-innen zwar über eine ausgeprägtere Reflexivität verfügen, aber aufgrund möglicher negativer Erfahrungen in der Qualifizierung auch eine negative Einstellung haben können. Das Potenzial der Forschung wurde von den Teilnehmer/-innen als nicht eingebettet wahrgenommen. Sie sind den betreuenden Lehrer/-innen nicht bekannt und werden auch nicht als relevant angesehen, sondern nur als Ergebnisse, die in der Praxis verwendet werden können. Sie betonen, wie wichtig die positive Einstellung der Mentor/-innen zu den Forschungsergebnissen ist.

In Bezug auf die Entwicklung der Lehrer/-innenausbildung innerhalb der Institution wurde berichtet, dass eine differenzierte Entwicklung als zeitaufwändig und nicht sehr häufig in der Betreuung angesehen wird. Es erfordert eine professionelle Zusammenarbeit zwischen Mentor/-innen und das Konzept der differenzierten Entwicklung aus der Sicht der Mentor/-innen. Die diagnostische Bewertung ist ein wichtiger Bestandteil des gemeinsamen Arbeitsprozesses, aber sie ist kein häufiger und zeitaufwändiger Prozess. Es ist wichtig, dass die diagnostische Bewertung Teil der Sichtweise der betreuten Person ist, aber diese Form der Bewertung kann für die betreute Person demotivierend sein. Ein hohes Maß an beruflicher Autonomie, ein etabliertes Kontaktnetz und eine positive Einstellung wie Offenheit und Flexibilität sind für berufliche Kontakte außerhalb der Institution erforderlich. Dies wird erschwert, wenn es an professionellen Kontakten zu den Ausbilder/-innen der Ausbildungseinrichtung mangelt. Interviewpartner C berichtete von Ängsten gegenüber höher qualifizierten Fachkräften. In Bezug auf ihr Verantwortungsgefühl für die Qualität der Lehrer/-innenausbildung und der öffentlichen Bildung weisen die Mentor/-innen darauf hin, dass sie die Berufsforen zwar als Forum für den Austausch von Interessen betrachten, dass aber der Mangel an professioneller Kommunikation und der Ton der Online-Foren diese Form der professionellen Kommunikation entmutigen. Die Beteiligung an der internationalen Lehrer/-innenausbildung und der öffentlichen Bildung ist nicht Teil der Mentoring-Praxis, es fehlt an finanziellen Mitteln, an Möglichkeiten für Bewerbungen, an Sprachkenntnissen der Lehrer/-innen und an Informationen über Bewerbungen.

Aus meinen Recherchen lässt sich schließen, dass das Kompetenzsystem der Lehrerbildner/-innen im Denken der an der Studie teilnehmenden Mentorenlehrer/-innen eher einseitig präsent ist, und zwar deutlich stärker auf der Ebene der Einstellungen als im Bereich der Fähigkeiten und Kenntnisse. Einige Merkmale der Professionalität sind im Denken der an der Studie teilnehmenden Mentor-Lehrer/-innen noch nicht oder nur unvollständig vorhanden. Die Ausbildung der Mentor-Lehrer/-innen ist von größter Bedeutung für die Meinungsbildung der Mentor/-innen. Für Praktiker/-innen, die im Bereich der Ausbildung von Mentor-Lehrer/-innen tätig sind, könnte dieses Ergebnis vielversprechend sein. Neben der Meinungsbildung der angehenden Mentorinnen und Mentoren wäre es lohnenswert, in der Ausbildung ein besonderes Augenmerk auf Bereiche zu legen, die im Lichte der Lehrer/-innenkompetenzen bisher vielleicht selbstverständlich erschienen: differenzierte Förderung, diagnostische Beurteilung, Reflexion. Es wäre wichtig, diese Konzepte auf theoretischer Ebene zu vertiefen und ihre Anwendung in die Mentor/-innenbildung zu integrieren. Ich schlage außerdem vor, dass das Lehrer/-innenbildungssystem spezielle Fortbildungsmodule enthalten sollte, um die theoretischen und praktischen Kompetenzen der Lehrerbildner/-innen zu vertiefen.

In einem sich ständig verändernden Bildungsumfeld steht diese Gruppe von Lehrerbildner/-innen unter zunehmendem Druck und benötigt umfassende Unterstützung. In Zukunft wäre es lohnenswert, den Inhalt und die Häufigkeit der beruflichen Zusammenarbeit zwischen Mentor-Lehrer/-innen und Fachleuten der Lehrer/-innenbildung zu verstärken und engere Verbindungen zwischen angehenden Lehrer/-innen, Mentor-Lehrer/-innen und Lehrerausbildner/-innen in Hochschuleinrichtungen zu entwickeln.

Vorschläge

Meine Vorschläge für weitere Forschungsmöglichkeiten weisen in mehrere Richtungen. Es lohnt sich, die Formen, Möglichkeiten und möglichen Hindernisse der beruflichen Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Gruppen von Lehrerbildner/-innen, einschließlich Lehramtskandidat/-innen und Berufsanfänger/-innen, zu untersuchen. Unter dem Gesichtspunkt der Professionalisierung des Berufs der Mentor/-innen wäre es sinnvoll, die Möglichkeiten der Mentor/-innenbildung und der Bildung von Mentor-Lehrer/-innen unter Einbeziehung von Forschungsergebnissen zu untersuchen. Die Forschung zur Lehrer/-innenbildung als Profession bietet ebenfalls eine Reihe spannender Forschungsbereiche. Ich bin überzeugt, dass diese Forschung die Ergebnisse der Erziehungswissenschaft in Zukunft weiter bereichern und nuancieren wird.

Literatur

- Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D. & Stephenson, J. (2000). *Green Paper on Teacher Education in Europe. Thematic Network on Teacher Education in Europe*, Umea University. Letzter Abruf: 12. 04. 2021. Quelle: <http://www.cep.edu.rs/sites/default/files/greenpaper.pdf>
- European Commission (2013). *Supporting Teacher Educators for better learning outcomes*. Letzter Abruf: 23. 05. 2021. Quelle: https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/support-teachereducators_en.pdf
- Kocsis, M., Mrázik, J. & Imre, A. (2012). Megközelítési módok a tanári kompetenciák leírásához. In: Kocsis M. & Sági M. (Eds.), *Pedagógusok a pályán* (pp. 61–76). OFI. Letzter Abruf: 05. 08. 2021. Quelle: https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/pedagogusok_a_palyan.pdf
- Mayring, Ph. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Beltz Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_38
- Sántha, K. (2015). *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.

Szerző

Kocsis Rita
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9050-8443>
 ibis acam GmbH, Ausztria,
 E-mail cím: rkatonakatona@gmail.com

A cikkre a Creative Commons 4.0 standard licenc alábbi típusa vonatkozik: CC-BY-NC-ND-4.0.

