

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Erfahrungen von Mentor*innen bei der Begleitung von
Lehrkräften mit Fluchthintergrund in der Sekundarstufe
während einer Zertifizierungsmaßnahme -
Auswirkungen auf das professionelle Selbstbild“

verfasst von / submitted by

Karoline Gerwisch, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2020 / Vienna 2020

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

UA 066 848

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

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Michelle Proyer

Danksagung

Das Verfassen einer Masterarbeit ist stets mit viel Mühe und Arbeit verbunden. Die vorliegende Arbeit entstand im ereignisreichen Jahr 2020, in welchem der Rückhalt vertrauter Personen während des Forschungsprozesses eine große Stütze darstellte.

Ein besonderer Dank gilt meiner Betreuerin, Frau Ass.-Prof. Mag. Dr. Proyer, die es mir ermöglichte, im Rahmen meines Wissenschaftspraktikums den Zertifikatskurs kennenzulernen und unter anderem Aufgaben als Tutorin zu übernehmen sowie beim Verfassen eines wissenschaftlichen Buchkapitels mitzuwirken. Weiters gab sie mir wertvolle Anregungen sowie Freiheit beim Verfassen meiner Masterarbeit und nahm sich viel Zeit für Feedback und Fragen.

Auch bei den Mentor*innen, die sich im Rahmen dieser Arbeit zu Interviews bereit erklärten und mich an ihren Erfahrungen teilhaben ließen, möchte ich mich für ihr Mitwirken bedanken, welches das Forschungsvorhaben erst ermöglichte.

Von ganzem Herzen möchte ich mich bei meinen Eltern bedanken, die mich während meines gesamten Studiums stets unterstützten und motivierten. Meinem Vater danke ich für die Stunden, in welchen er diese Masterarbeit gewissenhaft und kritisch gegenlas.

Ein herzlicher Dank geht auch an meinen Freund, Stephan, der sowohl während des gesamten Studiums als auch während des Schreibprozesses dieser Arbeit motivierende Worte fand und immer an mich und meinen Erfolg glaubt.

Weiters danke ich Katrin für ihren Beistand in Zeiten, in denen nicht alles glatt läuft sowie meiner Kommilitonin, Denise, die während des Studiums als emotionale Stütze immer an meiner Seite war.

Allen ein herzliches Dankeschön.

Eidesstattliche Erklärung

Ich, Karoline GERWISCH, erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel verfasst habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, August 2020

Karoline Gerwisch

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Gerwisch', with a stylized initial 'K'.

Inhalt

1 Einleitung	1
1.1 Hintergrund	2
1.2 Forschungsstand und Forschungslücke	7
1.3 Forschungsfragen	11
2 Theoretischer Rahmen und Begriffsdefinitionen	13
2.1 Mentor*innen und die Aufgabe des Mentoring	13
2.2 Pädagogische Professionalität und das professionelle Selbst von Lehrpersonen	20
2.3 Das professionelle Selbstbild der Mentor*innen	24
2.3.1 Aspekte der Professionalisierung	24
2.3.2 Selbstbild	27
2.3.3 Professionelle Identität	30
2.4 Erfahrung	31
2.5 Reflexion	33
3 Forschungsprozess	37
3.1 Grounded Theory Methodologie	37
3.2 Erhebungsmethode	40
3.3 Datengrundlage	41
3.4 Auswertungsmethode	43
3.4.1 Kodierung der Daten	44
3.4.2 Memos	48
3.4.3 Theoriebildung	49
4 Datenanalyse und Darstellung der Auswertungsergebnisse	51
4.1 Identifikation relevanter Themenfelder	51
4.2 Darstellung der Datenanalyse am Beispiel des Themenfeldes Gedanken zur Mentor*innen-Rolle	53
5 Darstellung der Theoriebildung	63
5.1 Entstehung der Kernkategorien	63

<i>5.2 Erläuterung der Kernkategorien</i>	72
<i>5.2.1 Übergeordnete Kategorie Individuelle und kollektive Erfahrungswerte</i>	72
<i>5.2.2 Kernkategorie Mentor*in-Mentee Beziehung</i>	77
<i>5.2.3 Kernkategorie Bereicherung</i>	79
<i>5.2.4 Kernkategorie Herausforderung</i>	83
<i>5.2.5 Kernkategorie Anforderungen</i>	85
<i>5.2.6 Kernkategorie Anregung zur Reflexion</i>	95
<i>5.2.7 Kernkategorie Konkretisierung der Mentor*innen-Rolle</i>	100
<i>5.2.8 Kernkategorie Vorschläge zur Optimierung</i>	103
6 Ergebnisse	107
7 Resümee und Ausblick	120
8 Literaturverzeichnis	124
9 Anhang	131
<i>Anhang A1 - Interview 1</i>	131
<i>Anhang A2 - Interview 2</i>	138
<i>Anhang A3 - Interview 3</i>	147
<i>Anhang A4 - Interview 4</i>	154
<i>Anhang A5 - Interview 5</i>	159
<i>Anhang A6 - Interview 6</i>	164
<i>Anhang B – Interviewleitfaden</i>	168
<i>Anhang C – Einverständniserklärung</i>	169
<i>Anhang D – Verschwiegenheitserklärung</i>	170
Abstract	171

Abkürzungsverzeichnis

Abb. Abbildung

ebd. Ebenda

H.i.O. Hervorhebung im Original

Hrsg. Herausgeber

I1 Interview 1

I2 Interview 2

I3 Interview 3

I4 Interview 4

I5 Interview 5

I6 Interview 6

o.S. ohne Seitenangabe

PH Pädagogische Hochschule

vgl. vergleiche

ZEKU Zertifikatskurs

zit. zitiert

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Der*die (gute) Mentor*in.....	19
Abbildung 2 Professionalität.....	23
Abbildung 3 Die professionelle Lehrperson.....	26
Abbildung 4 Grounded Theory Prozess	38
Abbildung 5 Gedanken zur Mentor*innen-Rolle I1	54
Abbildung 6 Gedanken zur Mentor*innen-Rolle I2	55
Abbildung 7 Gedanken zur Mentor*innen-Rolle I3	56
Abbildung 8 Gedanken zur Mentor*innen-Rolle I4	57
Abbildung 9 Gedanken zur Mentor*innen-Rolle I5	58
Abbildung 10 Gedanken zur Mentor*innen-Rolle I6	59
Abbildung 11 Zentrale Aspekte des Themenfeldes <i>Gedanken zur Mentor*innen-Rolle</i>	60
Abbildung 12 Überblick der Themenfelder I1-I6	62
Abbildung 13 Erste Darstellung der Kernkategorien.....	71
Abbildung 14 Finale Darstellung der Kernkategorien	119

Abbildungsverzeichnis (Anhang)

Abbildung 15 Voraussetzungen und Fähigkeiten I1	131
Abbildung 16 Wahrnehmung von außen I1	132
Abbildung 17 Veränderungen durch die Mentor*innen-Rolle I1	133
Abbildung 18 Professionelles Selbstbild I1.....	134
Abbildung 19 Eindrücke der Mentor*innen von den Mentees I1	135
Abbildung 20 Vergleich Mentoring - Betreuung Studierender I1	136
Abbildung 21 Herausforderungen und Problematiken I1	137
Abbildung 22 Verbesserungsvorschläge und Wünsche I1	137
Abbildung 23 Voraussetzungen und Fähigkeiten I2	138
Abbildung 24 Wahrnehmung von außen I2	139
Abbildung 25 Veränderungen durch die Mentor*innen-Rolle I2.....	140
Abbildung 26 Professionelles Selbstbild I2.....	141
Abbildung 27 Eindrücke der Mentor*innen von den Mentees I2	142
Abbildung 28 Vergleich Mentoring - Betreuung Studierender I2.....	143
Abbildung 29 Herausforderungen und Problematiken I2.....	144
Abbildung 30 Verbesserungsvorschläge und Wünsche I2	146
Abbildung 31 Voraussetzungen und Fähigkeiten I3	147

Abbildung 32 Wahrnehmung von außen I3	148
Abbildung 33 Veränderungen durch die Mentor*innen-Rolle I3	149
Abbildung 34 Professionelles Selbstbild I3	150
Abbildung 35 Eindrücke der Mentor*innen von den Mentees I3	151
Abbildung 36 Vergleich Mentoring - Betreuung Studierender I3	152
Abbildung 37 Verbesserungsvorschläge und Wünsche I3	153
Abbildung 38 Voraussetzungen und Fähigkeiten I4	154
Abbildung 39 Wahrnehmung von außen I4	155
Abbildung 40 Professionelles Selbstbild I4	156
Abbildung 41 Eindrücke der Mentor*innen von den Mentees I4	156
Abbildung 42 Herausforderungen und Problematiken I4	157
Abbildung 43 Verbesserungsvorschläge und Wünsche I4	158
Abbildung 44 Voraussetzungen und Fähigkeiten I5	159
Abbildung 45 Wahrnehmung von außen I5	160
Abbildung 46 Professionelles Selbstbild I5	161
Abbildung 47 Herausforderungen und Problematiken I5	162
Abbildung 48 Verbesserungsvorschläge und Wünsche I5	163
Abbildung 49 Herausforderungen und Problematiken I6	164
Abbildung 50 Verbesserungsvorschläge und Wünsche I6	166

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Interview-Details.....	42
Tabelle 2 Anforderungen an Mentor*innen.....	93
Tabelle 3 Auswirkungen von Kommunikation auf die Mentor*in-Mentee Beziehung.....	108
Tabelle 4 Persönliche, professionelle und kulturelle Bereicherung.....	112

1 Einleitung

Diese Masterarbeit beschäftigt sich mit Lehrpersonen, die im Rahmen des Zertifikatskurses *Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund* als Mentor*innen¹ tätig sind. Der Zertifikatskurs stellt eine Maßnahme der Universität Wien zur Requalifizierung² geflüchteter Lehrpersonen dar, welche bereits über Kompetenzen sowie Lehrerfahrung verfügen und gerne an Österreichischen Schulen wieder in ihren Beruf einsteigen wollen (vgl. Proyer et al. 2020:11). Das Curriculum des Kurses berücksichtigt die drei Säulen des Lehramtsstudiums in Österreich (allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen, Unterrichtsfach A, Unterrichtsfach B) mit dem Fokus auf die spezifische Situation geflüchteter Lehrkräfte. Die Teilnahme am Zertifikatskurs bietet die Möglichkeit, die Basis für das Studium eines Zweifaches und damit einhergehend für den Wiedereinstieg in den Lehrberuf zu schaffen, ohne für den Zeitraum der Kursabsolvierung Sozialleistungen zu verlieren (vgl. Kremsner et al. 2020:32ff.). Neben der Erarbeitung theoretischer Inhalte erhalten die Kursteilnehmer*innen im Rahmen eines Orientierungs-, Schul- sowie Unterrichtspraktikums, die Möglichkeit, ein Schuljahr an einer Wiener Schule (Neue Mittelschule oder allgemeinbildende höhere Schule) mitzuerleben. Hierbei werden sie von Mentor*innen betreut, die als Lehrpersonen an den jeweiligen Schulstandorten tätig sind.

Im Fokus dieser Arbeit stehen die Erfahrungen, welche die Mentor*innen des abgeschlossenen zweiten Kursdurchganges im Jahr 2018 durch ihre Zusammenarbeit mit geflüchteten Lehrpersonen sammeln konnten sowie deren professionelles Selbstbild. Im Zuge eines Gruppeninterviews im Juni 2018 wurden bereits einige Mentor*innen zu ihren Erfahrungen im Zertifikatskurs befragt, wobei vor allem der Wunsch nach mehr Partizipation und Mitspracherecht auf der Seite der Mentor*innen im Zentrum stand (vgl. Gerwisch et al. 2020:187). Um eine produktive Verbindung zwischen Partizipation und wissenschaftlicher Vorgangsweise zu konstituieren, wurde die Grounded Theory Methodologie angewandt, weil basierend auf dem Wunsch nach Partizipation und Mitspracherecht, die Idee entstand, den Mentor*innen einen Rahmen zu bieten,

¹ Im Verlauf dieser Arbeit werden keine Synonyme für diesen Fachbegriff verwendet, da dieser der Definition (siehe Kapitel 2.1) entspricht.

² Der Begriff Requalifizierung wird in dieser Arbeit nach den Ausführungen von Proyer et al. verstanden (vgl. Proyer et al. 2020:11).

um über ihre Erfahrungen zu berichten und auf dieser Grundlage Verbesserungsvorschläge für weitere Kursdurchgänge einzubringen. Des Weiteren wird ein Schwerpunkt auf mögliche Veränderungen des professionellen Selbstbildes von Mentor*innen durch die Zusammenarbeit mit ihren Mentees gelegt, um diese nachvollziehen zu können und gegebenenfalls reziproke Bereicherungen zwischen beiden Gruppen festzustellen, was wiederum der Evaluation und Verbesserung des Zertifikatskurses dienen kann. Die Grounded Theory ermöglicht ein kontinuierliches und sehr direktes Arbeiten am und mit den erhobenen Daten, indem zwischen Daten und Analyse zirkuliert werden kann, wodurch ein stetiges Zurückgreifen auf die Sichtweisen der Mentor*innen ermöglicht wird (vgl. Charmaz 2014:1). Durch die Anwendung dieser Methodologie soll dargestellt werden, wie die Mentor*innen zu ihren Sichtweisen gelangen beziehungsweise wie ihre Wünsche und Vorschläge zustande kommen.

1.1 Hintergrund

Bei der Betrachtung der in den letzten Jahren in Österreich gestellten Asylanträge fällt auf, dass diese im Jahr 2014 noch bei 28.064 lagen. Im Vergleich dazu lässt sich im Jahr 2015 ein drastischer Anstieg auf 88.340 beobachten (vgl. Bundesministerium für Inneres 2018:4). Die Statistik zeigt einen Rückgang der gestellten Asylanträge im Jahr 2020 – von Jänner bis Mai dieses Jahres wurden 4.388 Anträge verzeichnet (vgl. Bundesministerium für Inneres 2020:3), wobei die COVID-19-Pandemie und damit einhergehende Beschränkungen bei Betrachtung dieser Zahlen zu berücksichtigen sind. In Bezug auf die Chancen am Arbeitsmarkt geflüchteter Personen schreibt Kohlenberger, dass „Zwangsmigrant*innen“³ nach der offiziellen Gewährung eines Asyl- oder subsidiären Schutzstatus in Österreich zwar freien Zugang zum Arbeitsmarkt haben, Asylsuchende allerdings erst nach längerer Zeit in begrenzten Bereichen wie Landwirtschaft und Tourismus arbeiten dürfen. Aufgrund des bis zur Anerkennung des Asylstatus zunächst eingeschränkten Zugangs zum Arbeitsmarkt und anderer Faktoren, wie zum Beispiel Sprachbarrieren sind „Zwangsmigrant*innen“ in der Regel einem deutlich höheren Arbeitslosenrisiko ausgesetzt als österreichische Staatsbürger*innen. Des Weiteren verweist Kohlenberger auf ein häufig solides Bildungsniveau syrischer und irakischer Asylsuchender in Österreich, die als ermutigende Voraussetzungen für eine künftige Integration gewertet werden können (vgl. Kohlenberger et al. 2017:92ff.). Wie auch eine 2016 publizierte Studie bezüglich der Qualifikationen,

³ Übertragung aus dem Englischen “forced migrants” (vgl. Kohlenberger et al. 2017:92)

Einstellungen und Werte der 2015 geflüchteten Personen belegt, befinden sich unter diesen einige Personen mit einem hohen Bildungsabschluss (vgl. Buber-Ennser et al. 2016:o.S.). Darunter sind auch Lehrkräfte, die in ihren Herkunftsländern bereits als solche tätig waren, in Österreich aber kaum die Möglichkeit haben, wieder in ihren Beruf einzusteigen. Wie jedoch in einem 2017 publizierten Artikel aufgezeigt wird, ergab die Analyse einer sozialen Umfrage unter Asylbewerber*innen sowie einer damit verbundenen Kompetenzprüfung dieser, dass das Arbeitskräfteangebot der geflüchteten Personen in etwa der Arbeitsnachfrage in Österreich entspricht. Im Hinblick auf eine mögliche Auswirkung auf den österreichischen Arbeitsmarkt könnte diese Übereinstimmung sich demnach positiv auswirken (vgl. Rengs et al. 2017:1). In Bezug auf geflüchtete Lehrpersonen und die beschriebene Problematik ergibt sich die Notwendigkeit, diesen eine Chance zum Einstieg in den Arbeitsmarkt zu geben. Dafür bedarf es geeigneter Modelle zur Requalifizierung.

Ein mögliches Bindeglied zwischen den vorhandenen, hoch qualifizierten Arbeitskräften und der Ermöglichung eines Wiedereinstiegs in den Lehrberuf in Österreich stellt der Zertifikatskurs Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund dar, den ich im Rahmen des Wissenschaftspraktikums, welches ich während des Masterstudiums Bildungswissenschaft absolvierte, kennenlernen durfte. Dabei hatte ich die Möglichkeit, auch das damit verbundene Forschungsprojekt *Qualifizierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund*⁴ kennen zu lernen und Aufgaben wie das Ausarbeiten von Fragebögen, die Durchführung und Analyse von Interviews sowie das Verfassen eines wissenschaftlichen Buchkapitels zu übernehmen.

Der Zertifikatskurs Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund wurde bereits drei Mal am Postgraduate Center⁵ der Universität Wien angeboten und schafft Lehrpersonen mit Fluchthintergrund exklusiv die Möglichkeit zu studieren, ohne dadurch die finanzielle Unterstützung durch das Arbeitsmarktservice zu verlieren. Das postakademische Ausbildungsprogramm ist mit 40 ECTS akkreditiert und zielt auf die Vermittlung des Lehrer*innenberufs sowie den damit einhergehenden Aufgaben in Österreich ab. Als Basis des Kurses

⁴ Website des Forschungsprojekts Qualifizierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund: <https://bildungswissenschaft.univie.ac.at/heilpaedagogik-und-inklusive-paedagogik/forschung/lehrkraefte-mit-fluchthintergrund-lehrgang-1/> am 25.07.2020

⁵ Website des Postgraduate Center Universität Wien: <https://www.postgraduatecenter.at/> am 06.07.2020

dienen die Allgemeinen bildungswissenschaftlichen Grundlagen, die in allen Lehramtsstudien der Universität Wien vorgesehen sind. Für die Teilnehmer*innen des Zertifikatskurses werden spezifische Inhalte zudem vertieft behandelt. Zentrales Element der Ausbildung ist ein Praktikum im Umfang von 10 ECTS, welches die Kursteilnehmer*innen absolvieren, um ihnen direkten Zugang zum Unterricht in österreichischen Schulen zu ermöglichen. Begleitet werden die Teilnehmer*innen dabei von Mentor*innen, bei welchen es sich um Lehrkräfte handelt, die in Österreich an Neuen Mittelschulen (NMS) oder allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) unterrichten und die Kursteilnehmer*innen beziehungsweise Mentees während ihrer Praktika betreuen, ihre eigenen Erfahrungen weitergeben sowie den Lehrberuf in Österreich direkt in der beruflichen Praxis vermitteln. Das Honorar für die teilnehmenden Mentor*innen wurde in den ersten beiden Kursdurchgängen von dem EU-Projekt CORE⁶ zur Verfügung gestellt (vgl. Kremsner et al. 2020:36f.), während sich die Finanzierung im dritten Durchgang anders gestaltete.

Die Zielgruppe des Kurses sind Lehrpersonen mit Fluchterfahrung, die Asyl oder subsidiären Schutz in Österreich bekommen und an Schulen in Österreich unterrichten wollen. Voraussetzungen für die Teilnahme am Kurs sind eine abgeschlossene akademische Ausbildung auf Bachelor-Niveau oder höher, die in Österreich mittels ENIC NARIC bewertet wurde. Dabei handelt es sich um das nationale Informationszentrum für akademische Anerkennung, welches Teil der internationalen Netzwerke ENIC (European Network of Information Centres) und NARIC (National Academic Recognition Information) ist (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung o.J.:online).

Des Weiteren müssen potenzielle Kursteilnehmer*innen belegen, dass sie entweder in ihren Herkunftsländern, in Österreich oder in anderen Ländern schon als Lehrer*innen in der Sekundar- oder der Oberstufe gearbeitet haben. Eine weitere Anforderung sind Deutsch-Kenntnisse, welche sich mindestens auf dem Niveau B2 befinden. Zusätzlich zum Zertifikatskurs muss mindestens das Deutsch-Level C1 erworben werden, da dieses zum Einstieg in den Lehrberuf benötigt wird (vgl. Postgraduate Center Universität Wien 2020:online).

Ziele des Kurses sind die Qualifikation der Teilnehmer*innen für den Einstieg in das Berufsfeld Schule oder außerschulische Bildung sowie die Inklusion von

⁶ Website des Projektes CORE: <https://www.refugees.wien/core-zentrum/> am 19.03.2020

Lehrkräften mit Fluchthintergrund in Österreich. Die Absolvent*innen des Kurses haben die Möglichkeit, sich mittels Sondervertrag für eine Lehrer*innenstelle in Wien zu bewerben. Um später auch einen regulären Unterrichtsvertrag als Sekundarschullehrer*innen zu erhalten, müssen die Absolvent*innen ein zweites Unterrichtsfach studieren (vgl. Proyer et al. 2019:19f.).

Die Rolle der Mentor*innen in den Praktika erscheint als besonders wichtig, um eine selbstverständliche Zugehörigkeit geflüchteter Lehrpersonen an österreichischen Schulen zu etablieren und diese gemeinsam mit den Mentees sowie dem Kollegium und den Schüler*innen zu erarbeiten. Die Rolle und Aufgaben der Mentor*innen umfassen dabei nicht nur die Vermittlung von Methodik und Didaktik des österreichischen Schulsystems, sondern auch die Förderung von Akzeptanz sowie die Eingliederung in Schul- und Klassenverband (vgl. Gerwisch et al. 2020:186). Nach einer anfänglichen Orientierungsphase sollen die Mentees immer mehr Unterrichtseinheiten mitgestalten und übernehmen. Daher ist eine klare Kommunikation zwischen Mentor*in und Mentee notwendig, um diese Unterrichtssequenzen zu besprechen und zu planen. Neben der Begleitung der Praktika durch die Mentor*innen, ist auch die Reflexion des Schulalltags zentral, um diesen klar nachvollziehen zu können (vgl. Kremsner, et al. 2020:39).

Während in Kurs eins 24 Mentor*innen teilnahmen, wurde der zweite Kursdurchgang von 23 Mentor*innen begleitet (eine Darstellung der Aufgaben der Mentor*innen erfolgt in Kapitel 2.1), wobei einige von ihnen bereits zum wiederholten Mal dabei waren. Die Teilnehmer*innen des Zertifikatskurses, der im Schuljahr 2019/20 stattfand, wurden von 29 Mentor*innen unterstützt. Mentor*innen begleiten ihre sogenannten Mentees im schulischen Alltag und lernen sie dabei sowohl auf professioneller als auch persönlicher Ebene kennen. Da die Mentor*innen direkt mit den Kursteilnehmer*innen zusammenarbeiten und über ein hohes Maß an Berufserfahrung verfügen, erscheint ihre Meinung sowie ihre Erfahrung im Zertifikatskurs als wichtiger Teil der Forschung. Im Gegensatz zu den Kursteilnehmer*innen, welche im Rahmen des Forschungsprojekts der Universität die Möglichkeit zur gemeinsamen und individuellen Reflexion sowie auch zur partizipativen Forschung bekamen, gab es diese Option für die Mentor*innen bislang nicht (vgl. Proyer et al 2019:167,173). Auf der Basis einer bereits 2018 stattgefunden Erhebung zeigte sich der Wunsch nach Partizipation und Mitspracherecht der Mentor*innen (vgl. Gerwisch et al. 2020:186). Dieser

Wunsch der befragten Mentor*innen war der zentrale Ausgangspunkt für die Themenwahl dieser Arbeit, da er im Gruppeninterview immer wieder zur Sprache kam. Interessant erscheint dabei auch der mögliche Einfluss der Tätigkeit als Mentor*in auf das professionelle Selbstbild dieser, und ob sich im Zuge der Zusammenarbeit mit den Mentees der Blick auf das Lehrer*in-Sein verändert.

Aus diesem Grund soll in dieser Masterarbeit der zentrale Fokus auf die Sichtweise sowie die Eindrücke der Mentor*innen bezüglich des Zertifikatskurses und die Auswirkung der Mentor*innen-Rolle auf deren professionelles Selbstbild gelegt werden. Durch das Feedback soll eine weitere Perspektive eröffnet und mögliche Verbesserungsvorschläge für eventuell nachfolgende Kursdurchgänge generiert werden. Im Sinne der Grounded Theory soll dargestellt werden, wie die Mentor*innen zu ihren Sichtweisen gelangen beziehungsweise wie ihre Wünsche und Erlebnisse zustande kommen und wie sich die pädagogische Realität auf dieser Basis gestalten lässt.

1.2 Forschungsstand und Forschungslücke

Nach aktuellem Wissensstand wurden im Rahmen des Projektes *Qualifizierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund* sowie des Projektes *R / EQUAL*,⁷ welches sich auf die internationale Vernetzung und den Austausch von Fachwissen im Bereich der Hochschulaktivitäten in Bezug auf (kürzlich) eingewanderte oder geflüchtete Lehrer*innen in Europa konzentriert, hauptsächlich Artikel publiziert, die den Fokus auf die Kursteilnehmer*innen sowie deren Erfahrungen und Ansichten legen⁸.

Ein Beispiel, in welchem die Mentor*innen die Möglichkeit zur Reflexion ihrer Erfahrungen erhielten, sind die abschließenden Interviews, die im Rahmen des Zertifikatskurses 2018 stattfanden. Am Ende des Kursdurchganges wurde ein abschließendes Treffen der Kursteilnehmer*innen, Mentor*innen sowie Organisator*innen arrangiert, bei welchem die Kursteilnehmer*innen unter anderem über ihre Erfahrungen berichteten und die Gelegenheit zum Austausch bestand. Die besagten abschließenden Interviews fanden ebenfalls im Zuge dieses Treffens statt und dienten zur Reflexion mit einer Gruppe von Mentees sowie einer Gruppe von Mentor*innen, die sich freiwillig dazu bereit erklärten. Die Ergebnisse der Datenauswertung dieser beiden Gruppeninterviews können als Basis für diese Masterarbeit betrachtet werden, wobei der Fokus nun ausschließlich auf die Ergebnisse des Interviews mit den Mentor*innen gelegt wird. Die Befragten wiesen im Gruppeninterview darauf hin, dass vorgegebene Rahmenbedingungen sowie fixe Bewertungskriterien eine sinnvolle und hilfreiche Stütze für ihre Arbeit wären (vgl. Gerwisch et al. 2020:187). Als übergeordnete Kategorie wurde im Datenmaterial der *integrative Grundgedanke* der Mentor*innen identifiziert, der diese innerhalb der Praktika, bei der Zusammenarbeit mit den geflüchteten Lehrkräften begleitete und sich als Leitgedanke herauskristallisierte. Beispielsweise nannten die Mentor*innen die Ermöglichung einer eigenständigen Setzung von Rahmenbedingungen als produktives Mittel zur Förderung der Integration der Mentees (vgl. ebd.:188).

⁷ Website der Begleitforschung des Zertifikatskurses: R/EQUAL <https://blog.hf.uni-koeln.de/immigrated-and-refugee-teachers-requal/> am 25.07.2020

⁸ Beispielsweise wurde von Kieffer (2020) eine Masterarbeit zum Thema *Programme zur Requalifikation von international ausgebildeten Lehrkräften in Österreich und Schweden – Verbesserungspotentiale aus der Perspektive von Teilnehmer*innen und Alumni im internationalen Vergleich* verfasst.

Die Ergebnisse der Reflexion der Kurspraktika mit den Mentor*innen zeigen, dass sie Interesse an der Beteiligung sowohl an der Evaluation und Reflexion als auch an der Entwicklung möglicher Verbesserungen der Rahmenbedingungen zukünftiger Praktika haben. Da die Auseinandersetzung mit den Erfahrungen der Mentor*innen bei der Evaluation bisher kaum eine Rolle spielte, besteht eine Forschungslücke im Bereich der Anschauungsweise der Mentor*innen sowie deren Erfahrungen mit den Mentees in den Praktika. Da die Mentor*innen jedoch über einen Zeitraum von zwei Semestern mit jeweils ein bis zwei Mentees zusammenarbeiten, in welchem sie meist eine intensive Beziehung zueinander aufbauen, erscheinen die Erfahrungen und das Feedback der Mentor*innen als äußerst brauchbare und wertvolle Ressource für die Forschungsarbeit. Auch die Reflexion des professionellen Selbstbildes sowie der Arbeit der Mentor*innen und die daraus hervorgehenden Gedanken zur Verbesserung des Zertifikatskurses wurden noch nicht ausreichend in Betracht gezogen – eine erste Auseinandersetzung mit den Sichtweisen der Mentor*innen fand auf Basis der, in der abschließenden Gruppendiskussion zur Reflexion der Praktika im Juni 2018, erhobenen Daten statt (vgl. Gerwisch et al. 2020:184-188). Aus diesem Grund soll diese bisher noch weitestgehend unbeachtete Quelle im Rahmen dieser Arbeit aufgegriffen und in weiterer Folge genutzt werden, um den Zertifikatskurs zu evaluieren, die Partizipation der beteiligten Mentor*innen zu ermöglichen und daraus hervorgehende Verbesserungsmöglichkeiten darstellen zu können.

In der allgemeinen Lehrer*innenbildung sind Lehrpersonen als Mentor*innen für Lehramtsstudierende sowohl in den pädagogisch-praktischen Studien als auch während des Berufseinstiegs involviert. Hierbei haben sie die Aufgabe, „als kompetente und reflektierende Praktiker*innen Studierende dabei zu unterstützen, komplexe Erziehungs- und Unterrichtssituationen professionell zu bearbeiten und zu gestalten“ (Lehramt Nord-Ost 2020: online). Im Endbericht der Lehrer*innenbildung NEU (vgl. Härtel et al. 2010:66f.) wird von einer Expert*innengruppe auf Forschungsergebnisse verwiesen, welche darauf hinweisen, dass die Elemente *Beiträge von Expert*innen*, *Möglichkeiten für den Austausch von Praktiker*innenwissen zwischen angehenden und erfahrenen Lehrpersonen* sowie *Teilnahme an einem berufsbegleitend zu absolvierenden Masterstudium* in der Induktionsphase von zentraler Bedeutung sein können. Zusätzlich erscheint eine systematische Verbindung der drei Elemente durch die Systeme *Mentor*innensystem*, *Expert*innenbeiträge*, *Lernen mit Peers* und *Selbstreflexion* als notwendig (vgl. Härtel et al. 2010:66f.). Die Europäische

Kommission definiert die Aufgaben der Mentor*innen im Rahmen der Lehrer*innenbildung folgendermaßen:

- Unterstützung im professionellen, persönlichen und sozialen Bereich
- Schaffen eines sicheren Umfeldes, in welchem Lernen und Sozialisation in die Schulgemeinschaft ermöglicht wird
- Coaching, Training, Diskussion und Beratung

Des Weiteren wird angegeben, dass für eine gelingende Zusammenarbeit ein kompatibles Mentor*in-Student*in Team zusammengestellt werden sollte, Koordination eine relevante Rolle spielt und Mentor*innen entsprechendes Training erhalten müssen (vgl. Härtel et al. 2010:67).

Außerdem existieren neben dem Zertifikatskurs ähnliche Programme, die sich mit dem Wiedereinstieg in den Lehrberuf von Lehrpersonen mit Fluchthintergrund beschäftigen. Diese erscheinen relevant für die Betrachtung der Perspektive von Mentor*innen, da die Teilnehmer*innen dabei ebenfalls von erfahrenen Lehrkräften unterstützt werden und dadurch eine direkte Ansprechperson am jeweiligen Schulstandort haben. Beispielsweise gibt es die Qualifizierungsprogramme „Lehrkräfte Plus“ an den Standorten Bochum und Bielefeld sowie des Projekts „Refugee Teachers Program“ in Potsdam. Lehrkräfte Plus machte es sich zur Aufgabe, Lehrkräften mit Fluchthintergrund die Möglichkeit zu geben, wieder in ihren Beruf einzusteigen und damit auch einen Beitrag zur Vielfalt in Schulen zu leisten. Seit 2017 können sich jährlich fünfundzwanzig Lehrkräfte mit Fluchthintergrund für das einjährige Programm qualifizieren. Die Laufzeit für das Programm ist bis 2020 geplant, wobei ebenso wie im Wiener Zertifikatskurs eine Praxisphase zu absolvieren ist. Die Mentor*innen von Lehrkräfte Plus können außerdem an einem durch die BiSEd (BiConnected – Phasenverbindendes Lernen) organisiertem Mentor*innenprogramm teilnehmen, welches sie mit einem Zertifikat oder einer Teilnahmebescheinigung abschließen (vgl. Purrmann, Schüssler 2019:110f.). Das Projekt Refugee Teachers Program startete im Jahr 2016, wobei in jedem Semester ein weiterer Kurs eröffnet wurde, um geflüchteten Lehrer*innen den Zugang zum Lehrberuf sowie gesellschaftliche Teilhabe in Deutschland zu ermöglichen. Seit Februar 2020 wird das Konzept des Programmes überarbeitet und aktualisiert, um zukünftig eine weiterentwickelte Version des Vorgängerkonzeptes anzubieten, welches auf Erkenntnissen aus vergangenen Durchgängen des Projekts aufbaut. Im Unterschied zu den beiden bereits beschriebenen Programmen, findet hier ein Hospitationspraktikum in

Schulen in Berlin und Brandenburg statt, bei welchem der Fokus auf dem Beobachten des Unterrichtsgeschehens liegt. Im Rahmen des Zwischenberichts zu diesem Programm wird die Zusammenarbeit mit Mentor*innen nicht erwähnt, allerdings wird darauf eingegangen, dass deren Perspektiven einen wichtigen Aspekt in der Evaluierung des Hospitationspraktikums darstellen. So können deren Ansichten Auskunft über Möglichkeiten des Ankommens und der Etablierung geflüchteter Lehrpersonen in der Schulpraxis geben. Außerdem werden einige zentrale Fragen angegeben, welchen im Zuge der Forschungsarbeit nachgegangen werden soll, die auch für die Thematik dieser Masterarbeit relevant erscheinen. Die gestellten Fragen behandeln einerseits die Einsatzmöglichkeiten geflüchteter Lehrpersonen an Schulen in Brandenburg, andererseits wird nach den entstehenden Dynamiken im Lehrerberuf gefragt, wenn Lehrpersonen mit Fluchthintergrund an die Schulen kommen, was sich auch auf die Evaluation des Zertifikatskurses in Wien übertragen lässt. (vgl. Kubicka et al. 2018:1ff.).

In Bezug auf die Rolle von Lehrpersonen mit Migrationshintergrund beschreibt Mona Massumi die miteinander verwobenen Chancen und Herausforderungen, die mit diesen in Verbindung gebracht werden. Hierbei wird auch der Erwartungsdruck von Seiten des Kollegiums hervorgehoben, was für die Thematik dieser Arbeit relevant erscheint, da die Mentor*innen in den Praktika auch als Kolleg*innen angesehen werden können (vgl. Georgi 2011 zit. nach Massumi 2014:90). Weiters wird die Vermittler*innen-Rolle der Lehrpersonen mit Zuwanderungsgeschichte zwischen ihren deutschsprachigen Kolleg*innen, den Schüler*innen mit Migrationshintergrund sowie deren Eltern angesprochen, welche einerseits als Chance -beispielsweise für gelingende Elternarbeit- betrachtet werden kann, besagte Lehrpersonen aber andererseits wiederum zu Expert*innen ihrer Herkunft beziehungsweise ihres Fluchthintergrundes macht und „stereotype Kulturvorstellungen“ (Ackermann & Georgi 2011 zit. nach Massumi 2014:91) hervorrufen kann. Diese Ausführung erscheint interessant, um nach der Durchführung der Interviews mit den Mentor*innen darauf zurückzukommen und die Ergebnisse dieser in Bezug auf die Erfahrungen der Interviewpartner*innen mit den Mentees zu betrachten (siehe Punkt 5.2.3 Kernkategorie Bereicherung).

1.3 Forschungsfragen

Da die Reflexion der Praktika im Rahmen des Zertifikatskurses durch die befragten Mentor*innen ein wichtiges Element zur Evaluation darstellt und somit zur Realisierung eventueller Verbesserungsmöglichkeiten beitragen kann, soll in dieser Arbeit auf ebendiese eingegangen und die Sichtweise der Mentor*innen in den Blick genommen werden. Ein besonderer Fokus wird außerdem auf mögliche Auswirkungen der Erfahrungen der Mentor*innen auf ihr professionelles Selbstbild gelegt.

Das Selbstbild beziehungsweise die Identität wird als jenes Merkmal eines Individuums definiert, durch welche es sich von anderen Individuen unterscheidet (vgl. Giddens, Sutton 2014:138). Das professionelle Selbstbild kann als professionelles Selbstverständnis definiert werden, welches auf Eigenschaften, Überzeugungen, Werten, Motiven und Erfahrungen basiert (vgl. Hartop, Barnard, Wilkinson 2017:79). In Bezug auf die Definition von Professionalität können Ideen rund um Rechenschaftspflicht, Integrität, Kompetenz, Kenntnisse und Qualifikationen gefunden werden. Allerdings kann keine eindeutige Definition des Begriffs gegeben werden (vgl. Hartop, Barnard, Wilkinson 2017:74). Die Begriffe *Selbstbild* beziehungsweise *Identität* können als dynamisch angesehen werden, da auf sie Einfluss genommen werden und diese sich im Laufe der beruflichen Laufbahn ändern können, während Reflexionspraktiken und neue Herangehensweisen an Situationen entwickelt werden (vgl. Hartop, Barnard, Wilkinson 2017:79). Basierend auf diesem Aspekt soll die mögliche Veränderung des professionellen Selbstbildes von Lehrpersonen durch ihre Mentor*innen-Rolle im Rahmen dieser Masterarbeit beleuchtet werden.

Der Ausgangspunkt für diese Arbeit ist die Gruppendiskussion mit den Mentor*innen des Zertifikatskursdurchgangs 2018, da in dieser beispielsweise der Wunsch nach Partizipation und Mitspracherecht in Bezug auf die vorgegebenen Rahmenbedingungen geäußert wurde. Basierend auf den im Interview angesprochenen Themen sollen weitere Interviews mit Mentor*innen durchgeführt werden, in welchen die Möglichkeit zu einer tiefergehenden Reflexion ihrer Erfahrungen geboten wird.

Von diesen Gedanken ausgehend ergeben sich zwei miteinander in Verbindung stehende Forschungsfragen:

- Welche Erfahrungen sammeln im Zertifikatskurs *Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund* tätige Mentor*innen in der Zusammenarbeit mit Lehrkräften mit Fluchthintergrund?
- Wie wirkt sich die Zusammenarbeit mit Lehrkräften mit Fluchthintergrund auf das professionelle Selbstbild der Mentor*innen aus?

Das zentrale Forschungsinteresse dieser Arbeit stellen die Erfahrungen der Mentor*innen und die Auswirkungen ebendieser Erfahrungen auf das professionelle Selbstbild der Mentor*innen dar, wodurch der Bezug beider Fragen zueinander deutlich wird.

Um die beiden voneinander untrennbaren Forschungsfragen am Ende dieser Arbeit beantworten zu können, ist zunächst eine gezielte Auseinandersetzung mit den Begriffen *Mentor*innen*, *Erfahrung* sowie dem Konzept des *professionellen Selbstbildes* erforderlich. Im Zuge dieser Auseinandersetzung soll auch auf das Konzept *Mentoring* im Allgemeinen sowie die Aufgaben von Mentor*innen eingegangen werden. Um das Konzept des professionellen Selbstbildes nachvollziehen zu können, erscheint außerdem eine Ausführung damit in Verbindung stehender Konzepte, wie beispielsweise *Selbstwahrnehmung* oder *Identität* als bedeutsam. Auch auf die Begriffe *Professionalisierung*, *Professionalität*, *professionelles Handeln* und *Profession* soll im nachfolgenden Kapitel eingegangen werden, da die Kenntnis dieser als Grundlage zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage *Wie wirkt sich die Zusammenarbeit mit Lehrkräften mit Fluchthintergrund auf das professionelle Selbstbild der Mentor*innen aus?* notwendig erscheint.

2 Theoretischer Rahmen und Begriffsdefinitionen

In diesem Kapitel sollen für diese Arbeit relevant erscheinende Begriffe aufgezeigt und definiert werden, um Leser*innen einen Überblick über die Verwendung dieser im weiteren Verlauf der Arbeit zu verschaffen. Zunächst wird auf die spezifische Gruppe der Mentor*innen des ZEKU eingegangen, anschließend wird auch das Konzept des Mentorings im Allgemeinen vorgestellt, um schließlich die Anforderungen an Mentor*innen erläutern zu können. Auch eine Auseinandersetzung mit dem professionellen Selbstbild sowie zugehöriger Begriffe findet in den darauf folgenden Unterkapiteln statt. Dadurch soll eine Basis für das Verständnis der essenziellen Termini und Konzepte im Kontext dieser Masterarbeit begründet werden.

2.1 Mentor*innen und die Aufgabe des Mentoring

Die Mentor*innen des Zertifikatskurses *Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund* und ihre Erfahrungen stehen im Zentrum dieser Masterarbeit. Jene Personen, die im Rahmen des Kurses als Mentor*innen agieren, sind Lehrpersonen, die an unterschiedlichen Schultypen in Österreich unterrichten und zusätzlich während der Laufzeit der Kurspraktika die Betreuung der Mentees übernehmen, um sie am Unterrichtsgeschehen teilhaben zu lassen sowie ihre Erfahrungen als Lehrer*innen weiter geben. Die Begleitung der Mentor*innen während der Kurspraktika erfolgt ebenso wie in den Pädagogisch-praktischen Studien, die Lehramtsstudierende im Regelstudium absolvieren. Auch hier werden Studierende während des Professionalisierungsprozesses von Mentor*innen begleitet, welche sie als kompetente und reflektierende Praktiker*innen bei der professionellen Bearbeitung komplexer Erziehungs- und Unterrichtssituationen fördern (vgl. Lehramt Nord-Ost 2020:online). Zentrale Aspekte der Pädagogisch-praktischen Studien stellen „analysierende Beobachtung, Hospitation und Reflexion von Unterrichtseinheiten sowie Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht“ (Lehramt Nord-Ost 2020:online) dar.

Einige der Lehrpersonen waren zum Zeitpunkt der Interviewdurchführung bereits zum wiederholten Mal als Mentor*innen im Zertifikatskurs dabei, für andere war die Rolle neu.

In diesem Teil der Masterarbeit wird darauf eingegangen, was unter Mentoring verstanden werden kann, wodurch eine Person sich als Mentor*in auszeichnet

beziehungsweise welche Aufgaben die Rolle mit sich bringt. Diese Vorgangsweise schafft eine Verständnisbasis, um in weiterer Folge nachvollziehen zu können, was hinter dem Begriff Mentor*in steckt. Zunächst wird auf Mentoring und die Bezeichnung Mentor*in im Allgemeinen eingegangen, während diese im Anschluss mit einem spezifischen Blick auf die Rolle der Mentor*innen des Zertifikatskurses *Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund* beleuchtet wird.

Bei genauer Betrachtung des Konzepts Mentoring lässt sich feststellen, dass die Definition desselben einige Probleme mit sich bringt. In der Literatur kann eine Vielzahl an unterschiedlichen Definitionsversuchen aufgefunden werden, welche einander teilweise sogar widersprechen. Außerdem gibt es eine große Diversität zwischen unterschiedlichen Mentoring-Programmen, sodass sich die Frage stellt, ob diese - außer dem Anspruch Lernende zu unterstützen - überhaupt etwas gemein haben. Aus dieser Unklarheit in der Definition resultiert fehlende Deutlichkeit über das Vorgehen, die Ergebnisse und Besonderheiten sowie die Vermittler*innen von Mentoring-Beziehungen, trotz eines Anstieges an empirischer Forschung (vgl. Jacobi 1991:505).

Von Jacobi werden fünfzehn unterschiedliche Definitionsmöglichkeiten der Begriffe *Mentoring* beziehungsweise *Mentor*in* aus den Bereichen höhere Bildung, Management und organisatorisches Verhalten sowie Psychologie genannt. Aus dieser Sammlung werden anschließend jene Definitionen aus dem Bildungsbereich vorgestellt, die im Rahmen dieser Arbeit brauchbar erscheinen, wobei jeweils eine Auseinandersetzung mit den gewählten Definitionsvorschlägen erfolgt, um in weiterer Folge eine adäquate Definition der Termini Mentoring beziehungsweise Mentor*innen zu systematisieren, auf die im weiteren Prozess der Arbeit aufgebaut werden kann.

“Mentoring as a function of educational institutions can be defined as a one-to-one learning relationship between an older person and a younger person that is based on modeling behavior and extended dialogue between them” (Lester, Johnson 1981:119 zit. nach Jacobi 1991:507).

In dieser Definition wird davon ausgegangen, dass die Mentoring-Beziehung zwischen einem*einer Mentor*in und einem*einer einzelnen Mentee besteht, wobei der*die Mentor*in immer älter ist. In unterschiedlichen Werken sind sich Forscher*innen jedoch über das Altersverhältnis uneinig, dieses wird teilweise

genau mit einem typischen Altersunterschied von acht bis fünfzehn Jahren festgelegt, von anderen Autor*innen wiederum als nicht essentiell erachtet, solange die Mentor*innen ihre Funktionen sowie ihre Rolle ausüben können (vgl. Jacobi 1991:510f.). Im Fall der Mentor*innen des beforschten Zertifikatskurses wird letztere Definition als geeignet erachtet, da die Mentees häufig schon für lange Zeit in ihren Herkunftsländern als Lehrpersonen tätig waren und oft älter als die Mentor*innen sind. Ein vorlebendes Verhalten und der Dialog zwischen Mentor*innen und Mentees, wie er in der Definition nach Lester und Johnson beschreiben wird, scheint für die Mentoring-Beziehung unabdingbar zu sein, denn eine Aufgabe der Mentor*innen ist es, geflüchteten Lehrkräften den schulischen Alltag in Österreich näher zu bringen.

“By our definition, mentoring is a form of professional socialization whereby a more experienced (usually older) individual acts as a guide, role model, teacher and patron of a less experienced (often younger) protege. The aim of the relationship is the further development and refinement of the protege’s skills, abilities, and understanding” (Moore, Amey 1988:45 zit. nach Jacobi 1991:507).

Diese Definition spricht darauf an, dass bereits Fähigkeiten und Vorwissen der Mentees vorhanden sind, welche mit Hilfe der Mentor*innen erweitert und verfeinert werden sollen. In den meisten Fällen verfügen die Mentees über breites Fachwissen, wobei didaktische und methodische Fähigkeiten erarbeitet werden müssen. Auch, dass der*die Mentor*in erfahrener ist, bewahrheitet sich im Kontext des österreichischen Schulsystems, daher kann er*sie in einem gewissen Maß als Vorbild und Lehrer*in für den*die Mentee bezeichnet werden.

“Ideally, a professor takes an undergraduate or graduate student under his or her wing, helps the student set goals and develop skills, and facilitates the student’s successful entry into academic and professional circles” (Moses:1989:9 zit. nach Jacobi 1991:507).

Moses bezieht sich in der gewählten Definition auf Professor*innen und Studierende. Es handelt sich demnach um Mentoring im akademischen Kontext, weshalb die Definition nicht als geeignet für die Mentor*innen-Rolle im Rahmen des behandelten Zertifikatskurses erscheint. Allerdings wird auch die schützende Funktion von Mentor*innen aufgezeigt, durch welche diese die Mentees bildlich gesprochen unter ihre schützenden Flügel nehmen. Eine Beschützer*innen-Rolle wird Mentor*innen bereits in ihrem Ursprung - der griechischen Mythologie –

zugeschrieben, da Athene, die Göttin der Weisheit, in Homers Odyssee (Homer 1966) Odysseus' Sohn beschützt und hilft (vgl. Kaiser-Belz 2008:22). Der Aspekt, dass Mentoring möglicherweise einen gewissen Schutz für Mentees mit sich bringt, erscheint auch für die Beziehung zwischen Mentor*innen und Mentees des ZEKU interessant zu sein und wird in Kapitel 5.2.5 erneut aufgegriffen.

“Mentors are colleagues and supervisors who actively provide guidance, support, and opportunities for the protege. The functions of a mentor consist of acting as a role model, a consultant/advisor, and a sponsor” (Schmidt, Wolfe 1980:45 zit. nach Jacobi 1991:507).

Schmidt und Wolfe betonen, dass Mentor*innen auch Kolleg*innen sind, was im Rahmen des Zertifikatskurses zutrifft, da die Mentees wie bereits erwähnt fertig ausgebildete Lehrpersonen mit Berufserfahrung und keine Student*innen sind, die den Beruf erst erlernen. Im Rahmen des Praktikums gehört es, wie in der Definition erwähnt, zu den Aufgaben der Mentor*innen, die Mentees zu führen, zu unterstützen und ihnen Möglichkeiten zu bieten, beispielsweise zur Hospitation verschiedener Unterrichtssequenzen, zum Kennenlernen der Schulstruktur sowie des Schulalltags und auch zum gemeinsamen Unterrichten. Unpassend erscheint im zu betrachtenden Kontext allerdings die Bezeichnung der Mentor*innen als Sponsor*innen, weil das eher im Management-Bereich zutrifft.

“First, it is an intentional process of interaction between at least two individuals.... Second, mentoring is a nurturing process that fosters the growth and development of the protege.... Third, mentoring is an insightful process in which the wisdom of the mentor is acquired and applied by the protege.... Fourth, mentoring is a supportive, often protective process. The mentor can serve as an important guide or reality checker in introducing the protege to the environment he or she is preparing for. Finally... an essential component of serving as a mentor is role modeling” (Shandley 1989:60 zit. nach Jacobi 1991:507).

Die vorliegende Definition grenzt sich vor allem dadurch von den zuvor genannten ab, dass Mentoring als beabsichtigte Interaktion zwischen mindestens zwei Individuen betrachtet wird. Demnach kann ein*e Mentor*in auch mehrere Mentees zur gleichen Zeit betreuen, wie es teilweise auch im Zertifikatskurs der Fall ist. Zum wiederholten Mal wird auf die Entwicklung der Mentees hingewiesen, wobei sie Einblicke in die Weisheit der Mentor*innen bekommen und diese schließlich

übernehmen sollen. Auch die unterstützende sowie schützende Rolle der Mentor*innen wird erneut betont. Interessant erscheint in der Definition nach Shandley, dass von den Mentor*innen erwartet wird, die Mentees in die Umgebung beziehungsweise ihr zukünftiges Arbeitsfeld einzuführen. Das scheint ein wichtiger Punkt zu sein, da die Mentees bereits als Lehrpersonen in einem anderen Land, also auch in einem anderen Umfeld unter veränderten Bedingungen tätig waren und in das österreichische Schulsystem hineingeführt werden. Die Vorbildrolle spielt ebenso eine große Rolle in der Definition von Mentoring, allerdings muss diese im konkreten Fall nicht vordergründig sein.

Neben den genannten unterschiedlichen Ansichten sind sich Autor*innen auch in weiteren Punkten der Definition uneins. Dazu zählt auch die Dauer eines Mentoring-Verhältnisses, die beispielsweise von Levinson et al. (1978) auf zwei bis zehn Jahre festgelegt wird, es lassen sich jedoch auch Definitionen finden, in denen das Verhältnis ein Jahr andauern soll, oder sogar nur in einem einzelnen Zusammentreffen besteht (vgl. Jacobi 1991:511). Auch über die Intimität und Intensität der Beziehung gibt es unterschiedliche Meinungen, da einige Autor*innen diese als Charakteristik einer Mentoring-Beziehung ansehen, während andere davon ausgehen, sie wäre durch die Rolle und Funktion des*der Mentor*in von anderen Beziehungen zu unterscheiden, nicht durch ihre Intensität.

Interessant für die Thematik dieser Arbeit ist auch die Kontroverse über die Mentoring-Beziehung bezüglich des Geschlechts- und Ethnizitätsaspektes. Selbst im Bildungsbereich herrscht keine Einigkeit darüber, ob die Teambildung von Mentor*innen und Mentees unterschiedlicher oder gleicher Herkunft sowie unterschiedlichen oder gleichen Geschlechts bevorzugt werden sollte (vgl. ebd.). Da es im Zertifikatskurs um die Inklusion geflüchteter Lehrkräfte geht, besteht eine große Heterogenität und macht die Frage nach homogenen Arbeitsverhältnissen in Bezug auf ihre Herkunft obsolet. Auch in Bezug auf die Geschlechterfrage wird auf Heterogenität gesetzt, da sowohl weibliche und männliche Mentor*innen als auch Mentees im Rahmen der Praktika zusammenarbeiten.

Ein letzter Punkt, der für die Definition des Mentoring-Begriffs umstritten ist, ist die Motivation eines Individuums, um als Mentor*in agieren zu wollen. Im Bereich der Bildung sowie der Psychologie wird die Motivation darauf begründet, dass das Übernehmen der Rolle eine immaterielle Belohnung für die Mentor*innen darstellt. Vander Zanden (1978) beschreibt den von Erikson (1963) formulierten Begriff *generativity* als ein über die eigenen Interessen Hinausreichen, um sich des

Wohlergehens der Gesellschaft sowie zukünftiger Generationen anzunehmen. *Generativity* enthält außerdem ein Element der Selbstlosigkeit (vgl. Jacobi 1991:512).

Pflaum und Wüst schlagen einige Anforderungen an eine*n gute*n Mentor*in im Unternehmensbereich vor, die teilweise auch relevant für den Bildungsbereich erscheinen. Daher erfolgt eine Aufzählung dieser möglichen Anforderungen, die als relevant für die bearbeitete Thematik erscheinen und bei Bedarf in Kapitel 5 wieder aufgegriffen werden können (vgl. Pflaum, Wüst 2019:25ff.).

- Positive Grundeinstellung: Eine positive Grundeinstellung zum Thema Mentoring sowie die freiwillige Übernahme der Rolle als Mentor*in erscheinen essentiell für eine gute Zusammenarbeit.
- (Vermitteln von) Selbstbewusstsein: Eigenes Selbstbewusstsein der Mentor*innen als Lehrpersonen sowie die Vermittlung einer selbstbewussten Haltung an die Mentees können eine wichtige Anforderung darstellen, die Selbstreflektion erfordert.
- Führungspotenzial: Hiermit ist die Fähigkeit gemeint, andere Personen zu führen und ihnen Orientierung zu verschaffen.
- Offenheit für neue Erfahrungen: Da die Mentor*innen im Rahmen der Praktika neue Menschen, Ansichten sowie Perspektiven kennenlernen, erscheint auch die Offenheit von den Mentees etwas lernen zu können als hilfreiche Voraussetzung.
- Zuhören können: Neben der Unterstützung durch das Weitergeben eigener Erfahrungen, erscheint es auch als essentiell ein*e gut*e Zuhörer*in zu sein.
- Orientierung geben: Die Mentor*innen verfügen über ein höheres Maß an Erfahrung im Lehrberuf an Österreichischen Schulen, weshalb sie den Mentees helfen können, sich in diesem zu orientieren.
- Reflektieren und Feedback geben: Mentor*innen sollten den Mentees offenes aber auch kritisches Feedback in fachlichen sowie persönlichen Fragen geben.
- Vernetzen können: Die Mentor*innen haben innerhalb des Lehrer*innenkollegiums viele Kontakte, wodurch sie den Mentees zum Beispiel Zugang zum Unterricht in anderen Fächern als dem eigenen ermöglichen können.

- Zeit: Der Zeitfaktor spielt eine wichtige Rolle in der Mentoring-Beziehung, da die Mentor*innen sich nicht nur im Schulalltag um die Mentees kümmern sollen, sondern auch regelmäßige Treffen zur Vor- und Nachbesprechung mit diesen, aber auch Mentor*innentreffen zu absolvieren sind.

Nach der ausgiebigen Auseinandersetzung mit der kontroversen Definition der Begriffe *Mentoring* und *Mentor*in* sowie der überblicksmäßigen Betrachtung möglicher Anforderungen an eine*n gute*n Mentor*in wird in der folgenden Abbildung dargestellt, welche Voraussetzungen und Eigenschaften für die Mentor*innen des Zertifikatskurses relevant sein können und wie der Begriff *Mentor*in* im Rahmen dieser Arbeit definiert wird.

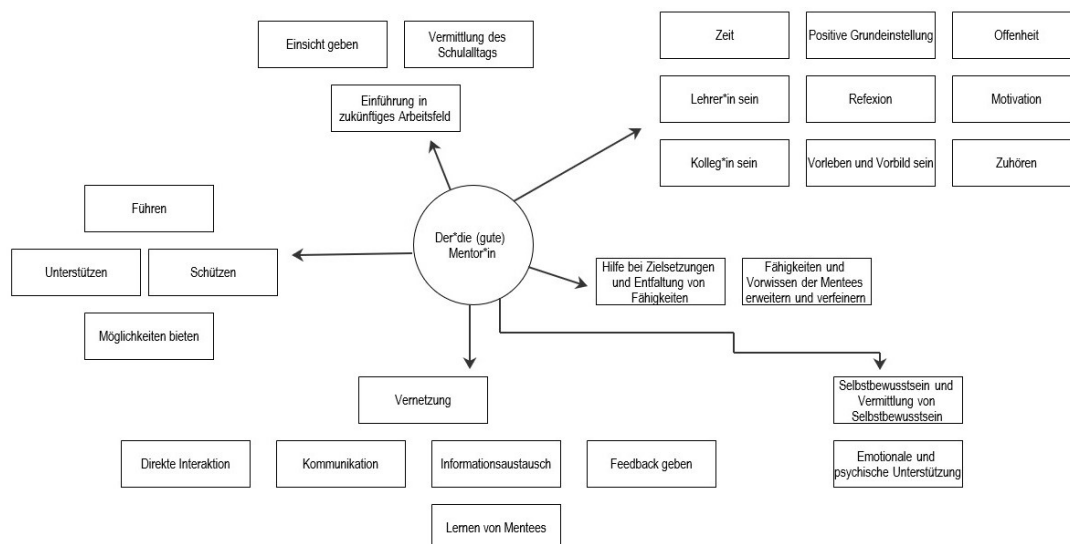


Abbildung 1 Der*die (gute) Mentor*in (in Anlehnung an die Ausführungen von Jacobi 1991:507-513; Pflaum, Wüst 25ff.)

Aus den dargelegten Definitionen wurde Abbildung 1 generiert. Aus den dargestellten Anforderungen kann geschlussfolgert werden, dass Mentor*innen primär durch ihre Erfahrungen und Position zu ihrer Rolle prädestiniert sind – sie müssen dafür keine spezielle Ausbildung haben. Ihre Hauptaufgabe ist es, die eigenen Erfahrungen an Mentees weiterzugeben, als Rollenmodelle zu wirken, sie persönlich zu beraten und in ihrer beruflichen Entwicklung zu fördern (vgl. Greif 2008:65). Welche der angeführten relevanten Anforderungen die Mentor*innen des Zertifikatskurses durch ihre Erfahrungen tatsächlich als notwendig erachten, wird in Kapitel 5.2.5 *Kernkategorie Anforderungen* erläutert.

Neben der Auseinandersetzung mit dem Begriff Mentor*in scheint auch eine genaue Erläuterung des professionellen Selbstbildes wichtig für die dieser Arbeit vorangestellten Forschungsfragen. Mentor*innen begleiten sowohl Studierende im Regelstudium als auch die Teilnehmer*innen des ZEKU während eines Professionalisierungsprozesses. Die Mentor*innen werden dabei als kompetente und reflektierende Praktiker*innen betrachtet, die ihre Mentees bei der professionellen Bearbeitung komplexer Erziehungs- und Unterrichtssituationen unterstützen (vgl. Lehramt Nord-Ost 2020:online), was einen Fokus auf die Termini *Professionalisierung, Professionalität, professionelles Handeln und Profession* erforderlich erscheinen lässt.

Aus diesem Grund erfolgt in den nachstehenden Unterkapiteln zunächst die Definition und Analyse pädagogischer Professionalität und des professionellen Selbstbildes von Lehrpersonen im Allgemeinen sowie jenem der Mentor*innen und den genannten damit in Verbindung stehenden relevanten Begriffen.

2.2 Pädagogische Professionalität und das professionelle Selbst von Lehrpersonen

Die dieser Arbeit zugrundeliegenden Forschungsfragen beschäftigen sich auch mit den potentiellen Auswirkungen der Tätigkeit auf das professionelle Selbstbild der Mentor*innen des Zertifikatskurses *Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund*, weil die Bearbeitung relevant für Mentor*innen weiterer Durchgänge erscheint. Aus den Erfahrungen, die die Befragten in Bezug auf ihr professionelles Selbstbild sammelten, kann im Hinblick auf die Optimierung des ZEKU aufgebaut werden. Wie unter anderem in Kapitel 5.2.6 *Kernkategorie Anregung zur Reflexion* dargestellt wird, kann die Mentor*innen-Rolle außerdem durch eine Veränderung des professionellen Selbstbildes zur Professionalisierung beitragen.

Weiters dient die Auseinandersetzung mit dem professionellen Selbstbild, um nachvollziehen zu können, welche Gründe die Interviewten dazu bewegten, die Mentor*innen-Rolle zu übernehmen und darauf basierend mögliche Veränderungen dieses professionellen Selbstbildes festzustellen, die sich durch die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen mit Fluchthintergrund ergaben.

In erster Linie sind die als Mentor*innen agierenden Personen Lehrer*innen unterschiedlicher Schultypen, deshalb muss auch eine grundlegende Auseinandersetzung mit dem Begriff Professionalität im pädagogischen Kontext sowie im Besonderen mit dem professionellen Selbstbild von Lehrer*innen stattfinden. In diesem Teil der Masterarbeit wird auf ebendiese Begrifflichkeiten eingegangen, um sie für den weiteren Verlauf der Arbeit zu definieren.

Folgende Punkte können als Voraussetzung für das pädagogisch professionelle Handeln einer Lehrperson genannt werden (vgl. Bauer 1998:364):

- Ein berufliches Selbst, welches sich an berufstypischen Werten orientiert, wird auf gezielte Weise aufgebaut.
- Die Lehrperson verfügt über ein umfassendes pädagogisches Handlungsrepertoire.
- Die Lehrperson verfügt über eine nichtalltägliche Berufssprache, in welcher sie sich mit anderen Pädagog*innen verständigen kann.
- Handlungen können unter Bezug auf eine Berufswissenschaft begründet werden.
- Die Lehrperson übernimmt die Verantwortung für Handlungsfolgen in ihrem Einflussbereich.

Unter den erwähnten Handlungsrepertoires können „hoch verdichtete Verknüpfungen kognitiver Strukturen mit motorischen Abläufen, die es Handlungsträgern ermöglichen, rasch, ohne Verzögerung, sicher und zielstrebig in komplexen Situationen zu agieren“ (Bauer 1998:344) verstanden werden. Pädagogische Handlungsrepertoires spielen eine zentrale Rolle im professionellen Handeln und setzen sich aus folgenden fünf Dimensionen zusammen (vgl. Bauer 1998:348-352):

1. Soziale Strukturen bilden: Pädagog*innen haben die Aufgabe, soziale Strukturen zu schaffen, um die inhaltliche Arbeit im Unterricht zu ermöglichen. Die sozialen Strukturen müssen dabei situativ an die Lernumgebung angepasst werden und sollen die Selbstorganisation der Schüler*innen steigern. Ein Beispiel für soziale Strukturen ist der Wechsel vom Unterricht im Plenum zur Partner*innenarbeit.
2. Interagieren: Die Interaktion zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen in unterschiedlichen Situationen erfordern jeweils angemessene

Handlungsrepertoires wie beispielsweise Feedback geben, Begeisterung zeigen oder eine positive Grundeinstellung zu dem Gegenüber.

3. Kommunizieren: Diese Dimension bezieht sich auf die Vermittlung von Informationen, zum Beispiel in Form von kurzen Vorträgen, Gesprächsmoderation, aber auch die Einschätzung und Information der Schüler*innen über ihre Lernsituation.
4. Gestalten: Die Gestaltung kann sich sowohl auf die eigene Person, als auch auf den Klassenraum oder Materialien beziehen. Beispiele dafür sind Mimik und Gestik der Lehrperson, die Nutzung der Wandflächen sowie die Durchführung von Ritualen.
5. Hintergrundarbeit: Diese Dimension kann als die wichtigste für die professionelle Entwicklung angesehen werden, da sie die Basis für spontanes professionelles Handeln in den anderen erläuterten Dimensionen bildet. Unterrichtsplanung, Erstellung von Unterrichtsmaterialien sowie die Nachbereitung von Unterricht können als Beispiele für Hintergrundarbeit genannt werden.

Für die Umsetzung von Professionalität ist allerdings nicht nur das Handlungsrepertoire relevant - wobei sein Fehlen ein großes Hindernis darstellen kann. Auch das professionelle Selbst ist dafür unabdingbar. Es handelt sich dabei gewissermaßen um das Handlungszentrum, „von dem aus Wahrnehmungen, Wissensbestände und Handlungsrepertoires miteinander verbunden werden“ (Bauer 1998:352). Das professionelle Selbst kann außerdem als Herzstück der Professionalität angesehen werden, in dessen Mitte Werte und Ziele dargestellt werden, wie in Abbildung 2 verdeutlicht wird. Weiters werden hier die nötigen Voraussetzungen für das pädagogisch professionelle Handeln überblicksmäßig dargestellt.

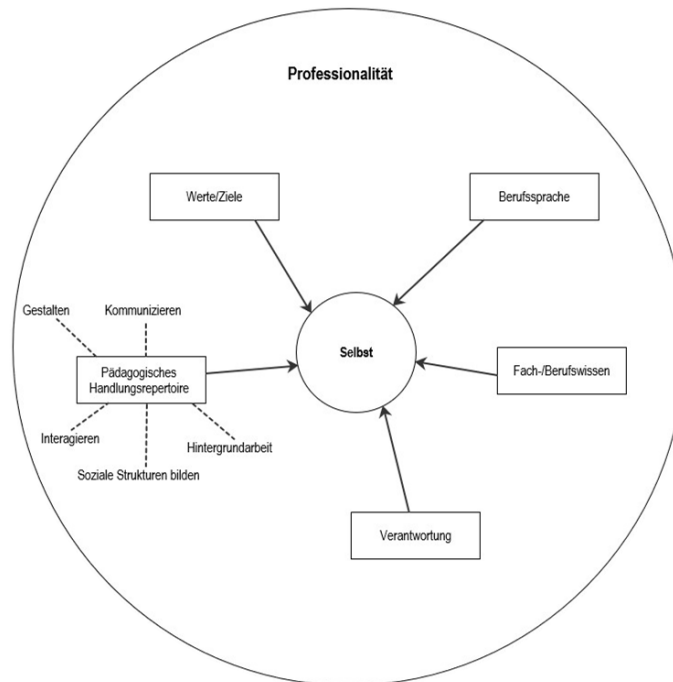


Abbildung 2 Professionalität (vgl. Bauer 1998:353)

Mit Hilfe des professionellen Selbst können Lehrpersonen sich stets neue Ziele setzen, ohne dass dabei Druck von außen ausgeübt werden muss. Außerdem wird es dadurch ermöglicht, „die eigene berufliche Weiterentwicklung und die Erweiterung der beruflichen Handlungskompetenz als lohnende Aufgabe [zu betrachten] auch dann, wenn äußere Anreize fehlen“ (Bauer 1998:353f.). Lehrpersonen, die über ein professionelles Selbst verfügen, können als intrinsisch motiviert zu lebenslanger Weiterbildung bezeichnet werden. Für sie wird die professionelle Entwicklung immer weiter geführt, wobei sie sich darum kümmern, stetig Feedback einzuholen (vgl. Bauer 1998:354). Teilweise kann der Begriff des professionellen Selbst den älteren Begriff der Lehrer*innenpersönlichkeit ersetzen, da viele Eigenschaften, die Lehrpersonen zugeschrieben werden, nicht durch Persönlichkeitsstrukturen bedingt sind, sondern das Handeln in pädagogischen Systemen und innerhalb einer bestimmten Berufskultur ausdrücken (vgl. ebd.).

Des Weiteren erfordert das professionelle Selbst ein präzises Zeitmanagement, da pädagogische Handlungen geplant und vorbereitet sowie Erfahrungen dokumentiert werden. Das professionelle Selbst entsteht durch die Auseinandersetzung mit pädagogischen Aufgaben, wobei es durch Faktoren wie Ausbildung, Berufssozialisation, Kontakt mit Kolleg*innen und Vorgesetzten beeinflusst wird (vgl. ebd.).

Im Kontext dieser Arbeit erscheint relevant, dass viele der Mentor*innen schon lange Zeit als Lehrpersonen tätig sind und einige davon auch über Vorerfahrung als Mentor*innen für Lehramtsstudierende verfügen. Einige der Interviewpartner*innen waren zum Zeitpunkt der Datenerhebung bereits zum zweiten Mal als Mentor*innen im ZEKU tätig. Die Rolle als Mentor*in kann allerdings für den Großteil der Befragten als neue Erfahrung betrachtet werden, für welche sie sich freiwillig meldeten – häufig mit der Absicht sich beruflich weiterzuentwickeln und ihre eigenen Erfahrungen an Kolleg*innen weiterzugeben. Im Folgenden wird daher auf die Aspekte der Professionalisierung im Allgemeinen sowie im pädagogischen Kontext, der für diese Arbeit relevant ist, eingegangen.

*2.3 Das professionelle Selbstbild der Mentor*innen*

Das professionelle Selbstbild setzt sich aus den beiden zu definierenden Begriffen *professionell* und *Selbstbild* zusammen, welche im Folgenden einzeln betrachtet werden sollen, um anschließend das gesamte Konzept nachvollziehen zu können. Zunächst erfolgt eine skizzenhafte Auseinandersetzung mit den Begriffen *Professionalität*, *Professionalisierung*, *Profession* sowie *professionelles Handeln*, um diese ohne Anspruch auf Vollständigkeit differenzieren zu können. Die Differenzierung dient, um in den nachfolgenden Kapiteln das Konzept des professionellen Selbstbildes für Leser*innen greifbar zu machen. Erwähnenswert erscheint an dieser Stelle außerdem, dass auch in Kapitel 4.1 *Identifikation relevanter Themenfelder* das Thema *professionelles Selbstbild* als zentral angesehen wird und somit die Relevanz der Auseinandersetzung damit für die Mentor*innen ausdrückt.

2.3.1 Aspekte der Professionalisierung

Unter *Professionalisierung* kann ein Prozess verstanden werden, in welchem Handlungsstrukturen entwickelt werden, die eine wissenschaftliche Reflexion sowie Bearbeitung von Praxisproblemen, stellvertretend für andere, ermöglichen (vgl. Dewe et al. 1990:294f.). Da es sich um einen Prozess handelt, kann davon ausgegangen werden, dass dieser sich über einen längeren Zeitraum - oder sogar über die gesamte Zeit der Berufsausbildung- sowie Ausübung - erstreckt (vgl. Oevermann 1996:70ff.).

Im Gegensatz zur *Professionalisierung* lässt sich *Professionalität* als die kompetente Umsetzung sowie Anwendung spezifischen Wissens in der Praxis definieren, welche grundlegend für eine erfolgreiche und gelingende

Leistungserbringung ist. Als Hauptaugenmerke der *Professionalität* können das methodische Vorgehen, „das mit dem Strukturkern professioneller Handlungslogik korrespondiert [sowie] die Reflexion von Fehlerpotentialen und Ungewissheit“ (Kessel 2015:368) genannt werden.

Des Weiteren zielt *Professionalität* auf die Bearbeitung, Bewältigung und Lösung alltäglicher, in der Praxis auftretender Probleme, wobei der*die Handelnde über spezialisiertes, abstraktes Theoriewissen verfügt, welches er*sie reflektiert und in konkreten praktischen Problemsituationen anwendet. Nach Oevermann müssen die jeweils gesetzten Maßnahmen dabei rational nachvollzogen und begründet werden können (vgl. Oevermann 1996:70ff.). *Professionalität* kann also als „gekonnte Beruflichkeit“ (Nittel 2000:15 H.i.O.) bezeichnet werden. *Professionalität* kann außerdem Anhaltspunkte für die Qualität einer personenbezogenen Dienstleistung sowie für die Kompetenz des*der beruflichen Rollenträger*in aufweisen (vgl. Buschle 2014:80). So kann die Orientierung an den Bedürfnissen einer Zielgruppe - beispielsweise die Zielgruppe geflüchtete Lehrpersonen - ebenfalls als Eckpunkt von *Professionalität* angesehen werden, da die *Professionalität* der Mentor*innen darin bestehen soll, Lernprozesse ihrer Mentees zu fördern und auf deren Bedürfnisse abzustimmen (vgl. ebd.:81).

Im Kontrast dazu lässt sich mit Radtke festhalten, dass *professionelles Handeln* sich durch die wissenschaftliche Fundierung der Tätigkeit in sozial bedeutsamen, ethisch normierten Bereichen der Gesellschaft auszeichnet. Dazu zählen Gesundheit, Recht und Erziehung. Außerdem bringt *professionelles Handeln* das Interventions- und Eingriffsrecht in die Lebenspraxis von Individuen mit sich (vgl. Schenz 2009:38f.).

Stichweh beschreibt den Begriff *Professionen* als Berufe, welche sich dadurch unterscheiden, „dass sie die Berufsidee reflexiv handhaben, also das Wissen und das Ethos eines Berufs bewusst kultivieren, kodifizieren, vertexten und damit in die Form einer akademischen Lehrbarkeit führen“ (Stichweh 1997:51).

Professionalität besteht also nicht nur aus der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Berufsgruppe, vielmehr spielen erklärende wissenschaftliche Erkenntnis sowie situationsbezogene, verstehende individuelle Falldeutung - also das *professionelle Handeln* - eine tragende Rolle (vgl. Oevermann 1996:78f.). Wesentlich sind dabei das Wissen und Handeln einer Person unter gewissen Rahmenbedingungen, wobei in der Forschung zur *Lehrer*innenprofessionalität* (vgl. Dick 1994; Fried

2003) unterschiedliche Ansätze existieren, die die Frage nach dem Transfer wissenschaftlichen Wissens vereint. Professionelle Handlungskompetenzen werden dabei meist in deklaratives Wissen („Wissen, dass“), Wissen im Sinne von „Wissen wie“, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, Personal- und Selbstkompetenz unterteilt. Es wird außerdem davon ausgegangen, dass professionell handelnde Personen beziehungsweise Expert*innen auch nicht immer verbalisieren könnten, nach welchen Prinzipien sie gerade handeln. Demnach könne auch unbewusstes Handeln entstehen, welches intuitiv erfolgt (vgl. Schenz 2009:39f.).

Für die *Professionalität* und das *professionelle Handeln* von Lehrer*innen im Sinne eines beruflichen Handlungs- sowie Wissensrepertoires ergibt sich durch die besonderen Strukturen pädagogischer Handlungsfelder eine spezifische Problematik, da pädagogisches Handeln sowohl auf die Veränderung menschlicher Verhältnisse und Bedingungen abzielt, als auch einen gewissen Handlungsfreiraum des Gegenüber einräumen soll. Daraus ergibt sich, dass nicht in jeder pädagogischen Situation ein *richtiges* Handeln angewandt werden kann, sondern eher ein *angemessenes* Verhalten, welches sich am Gegenüber orientiert (vgl. Gudjons 1991 zit. nach Schenz 2009:40). Der*die professionelle Lehrer*in muss demnach über eine Vielzahl an sozialen Handlungsformen, wie beispielsweise administratives oder ökonomisches Handeln, verfügen. Die folgende Darstellung nach Bauer skizziert die Komplexität professionellen Handelns im Lehrberuf:

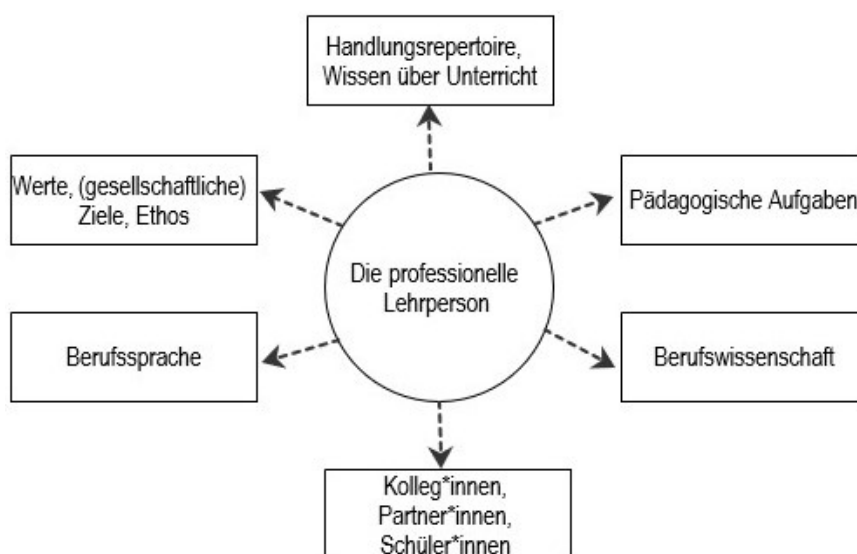


Abbildung 3 Die professionelle Lehrperson (vgl. Bauer et al. 1996:15)

Professionelles Handeln im pädagogischen Kontext zeichnet sich außerdem vor allem durch die Nicht-Standardisierbarkeit aus, wobei sich daraus die Frage nach der Professionalisierbarkeit ergibt (vgl. Schenz 2009:41). Ein mögliches Modell unter vielen beschäftigt sich mit professionellem Handeln, gekennzeichnet durch die Gleichzeitigkeit von Theorie- und Fallverstehen. Das wissenschaftliche Wissen stellt ein grundlegendes Element des*der Professionell*en dar, es wird allerdings nicht zur praktischen Problemlösung angewandt, sondern im Einzelfall stets zu einer neuen Problemdeutung transformiert. Durch die beschriebene Gleichzeitigkeit von Fallverstehen und Theorieverstehen ist auch die Ursache für die Nicht-Standardisierbarkeit professionellen pädagogischen Handelns und macht Professionswissen zum Sonderfall praktischen Handlungswissens (vgl. ebd:42).

Im Rahmen dieser Masterarbeit wird das professionelle Selbstbild im Folgenden mit dem Konzept der Professionalität betrachtet, wobei diese als die Umsetzung von Kompetenzen, welche durch bestimmte Berufsausbildungen beziehungsweise -erfahrungen erworben werden, angesehen werden. Sie äußern sich durch situationsspezifisches sowie zielgruppenorientiertes professionelles pädagogisches Handeln. Hierbei muss eine Balance zwischen Wissen und Können gehalten werden, wobei eine permanente Selbstreflexion stattfindet (vgl. Buschle 2014:81). In Bezug auf das Mentoring von Lehrpersonen mit Fluchthintergrund scheint dies besonders interessant, weil - wie einer der Befragten in Interview 1 in Kapitel 4.2 ausführt - die Selbstreflexion dazu führt, sich mit dem eigenen Blick auf das Thema Flucht auseinanderzusetzen und diesen gegebenenfalls zu ändern.

2.3.2 Selbstbild

Professionalität kann nicht unabhängig von einer konkreten Person mit ihrem Selbst und ihrem professionellen Habitus existieren (vgl. Helsper 2002:95), vielmehr ist sie ein stetiger Lern- und Entwicklungsprozess während des Berufslebens. Terhart beschreibt *Professionalität* als aktiven, konstruktiven Prozess der „Umarbeitung des berufsbezogenen Selbstbildes“ (Terhart 1992:125) zu einer beruflichen Identität, wobei sich auch die im Beruf geforderten Kompetenzen angeeignet werden. Hierbei müssen bewusste sowie unbewusste Aspekte der eigenen Berufsbiographie berücksichtigt werden. Da der Begriff der Professionalität mit dem Selbst in Verbindung steht, soll im folgenden Kapitel

näher auf die Begriffsdefinitionen damit verwobener Begriffe eingegangen und diese in Beziehung zu Professionalität gesetzt werden.

An Begriffen wie *Selbstbild*, *-wahrnehmung*, *-konzept* beziehungsweise *self-perception* gab es schon sehr früh ein Interesse verschiedenster Disziplinen, allen voran in der Philosophie. Ein Gefühl des Selbst wurde bereits von griechischen Philosophen wie Platon und Aristoteles mit Identität, Individualität und Selbsterkenntnis in Verbindung gebracht. Auch in der Renaissance endeten die Debatten unter Philosophen nicht und förderten weiterhin das Gefühl des *Selbst* (self) und des *Erkennens des Selbst* (knowing self) als Grundlage für die Existenz. David Hume (1711–1776) lehnte die Idee eines ausgeprägten stabilen Selbstkonzepts ab - stattdessen betrachtete er das wissende Selbst als fließend und plädierte für eine sich ständig verändernde Wahrnehmung der Realität (vgl. Riding, Rayner 2001:26).

In der vorliegenden Arbeit liegt der Fokus auf dem Begriff *Selbstbild*, welcher in diesem Kapitel genauer betrachtet wird, um den Leser*innen einen Überblick über ebendieses Konzept zu geben. Des Weiteren ist der genannte Begriff ein zentraler Aspekt der Arbeit und dient als Grundlage für die Datenanalyse sowie zur Beantwortung der Forschungsfrage *Wie wirkt sich die Zusammenarbeit mit Lehrkräften mit Fluchthintergrund auf das professionelle Selbstbild der Mentor*innen aus?* Im Rahmen der Literaturrecherche zeigte sich, dass auch der Begriff *Identität*⁹ als wesentlich für die behandelte Thematik betrachtet werden kann. Dieser wird häufig in Verbindung mit der *professionellen Identität* genannt, weshalb eine Auseinandersetzung mit diesen Begriffen im Rahmen dieser Arbeit ebenfalls stattfinden soll.

Unter *Selbstwahrnehmung* kann verstanden werden, dass Menschen durch Schlussfolgerung über sich selbst lernen und dabei ihre Einstellungen, Verhaltensweisen, Emotionen und verschiedenen inneren Zustände zur Kenntnis nehmen, als ob sie ebendiese anderer Personen beobachten würden. Die Theorie wurde erstmals in den 1960er Jahren vom Sozialpsychologen Daryl J. Bern als “an alternative interpretation of cognitive dissonance phenomena” (Sullivan 2009:467) weiterentwickelt. Die Person, die sich selbst beobachtet, verwendet eine Selbstauswahlregel: Wie muss meine Einstellung sein, wenn ich bereit bin, mich in dieser Situation auf diese Weise zu verhalten? Obwohl Bern die

⁹ Übertragung aus dem Englischen „identity“ (vgl. Hartop, Barnard, Wilkinson 2017:77f.)

Selbstwahrnehmung als Schlüssel zur Selbstkenntnis eines Individuums ansah, warnte er, dass die Selbstwahrnehmung nicht immer in der Realität, sondern auch im Unbewussten verankert sein kann. Timothy Wilson und Elizabeth Dunn schlagen zum Beispiel vor, dass um wirklich von der Selbstbeobachtung profitieren zu können, die Wahrnehmung der eigenen Persönlichkeit sowie unbewusster Motive verbessert werden müsse (vgl. ebd.).

Die Identität einer Person beantwortet die Frage „Wer bin ich?“ mit den konkurrierenden, widersprüchlichen Identitäten anderer Personen. So schlägt Jenkins (2008) vor, es gäbe drei zentrale Teile der Identität: ein individuelles oder persönliches Element, ein kollektives oder soziales Element sowie die Verkörperung der Identität. Von Soziologen wird vorgeschlagen, dass primäre Identitäten bereits früh im Leben gebildet werden, wie zum Beispiel Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit und Klasse. Die sekundäre Identität - wie soziale Rollen, Berufe und Statuspositionen - entsteht durch Sozialisierung (vgl. Hartop, Barnard, Wilkinson 2017:77).

Identität kann als “distinctive aspects of an individual’s character or the character of a group which relates to their sense of self” (vgl. Giddens, Sutton 2014:138), definiert werden.

Mead (1934) argumentierte, dass das Selbstbild (sense of self) eines Individuums durch soziale Interaktion geformt wird und nicht aus der Untersuchung der Gesellschaft, Kultur und Ideologie ausgelagert werden kann. Das Selbstbild sei eine notwendige Voraussetzung für die persönliche Identität und findet im Konsumverhalten, in der Individualisierung und Privatisierung statt (vgl. Hartop, Barnard, Wilkinson 2017:77).

Für Tajfel wird Selbstidentität durch die Gruppen konstruiert, mit denen wir uns assoziieren oder verbinden. Die Zugehörigkeitsgefühle und Projektionen des Selbstbildes und damit einhergehend auch des Selbstwertgefühls werden durch die Gruppen, mit denen wir unsere Selbstidentität verbinden, gesteigert. Tajfel und Turner (1985) beschreiben dies als die Wahrnehmung von Zugehörigkeit zu einer menschlichen Maschinerie. Die Zugehörigkeit zu einer Gruppe soll demnach eine zentrale Rolle in der Konstruktion der Selbstidentität eines Individuums spielen, dies kann beispielsweise die Zugehörigkeit in einem Familienverband oder einer sozialen Schicht sein (vgl. Hartop, Barnard, Wilkinson 2017:77).

2.3.3 Professionelle Identität

Schlussendlich sollen die beiden erläuterten Begriffe *Professionalität* und *Selbstbild* mit Hilfe des Konzepts der *professionellen Identität* zusammengeführt werden, da dieses in der Literatur häufig auftaucht und beschreibt, was im Rahmen dieser Masterarbeit als professionelles Selbstbild verstanden werden soll. Eine professionelle Laufbahn wird von einem Individuum mit seinem eigenen Selbstbild begonnen, welches von anderen Individuen im Arbeitsumfeld auf eine bestimmte Art und Weise wahrgenommen wird. Durch die Zuschreibungen, die andere Personen aufgrund von Beobachtung oder Interpretation des Verhaltens treffen, entsteht neben der persönlichen Identität eine soziale Identität, wobei durch das Aufeinandertreffen beider Ansichten die Selbstwahrnehmung sowie die Wahrnehmung durch andere beeinflusst und verändert werden können (vgl. Hartop, Barnard, Wilkinson 2017:78). Da die genannten Identitäten dynamisch sind, können sie also im Verlauf der professionellen Karriere durch Reflektion und sich verändernde Ansichten adaptiert werden und auch das Selbstbild eines Individuums beeinflussen. Der Prozess der Selbstreflektion spielt hierbei eine wichtige Rolle und kann als Umgestaltung der Identität beziehungsweise des Selbstbildes bezeichnet werden, wobei eigene Ansichten in Frage gestellt und sich teilweise neue Fähigkeiten angeeignet werden (vgl. ebd.:79).

Professionelle Identität wird von Ibarra (1999) und Schein (1978) als "one's professional self-concept based on attributes, beliefs, values, motives and experiences"(Hartop, Barnard, Wilkinson 2017:79) definiert. Des Weiteren wird die professionelle Identität vom Diskurs zwischen Individuen geprägt, welcher einen kontinuierlichen Prozess darstellt.

Zusammenfassend lässt sich das Konzept des professionellen Selbstbildes, welches dieser Arbeit zugrunde liegt, als Selbstwahrnehmung eines Individuums in seinem professionellen Umfeld, basierend auf den eigenen Werten, Erfahrungen sowie Einstellungen beschreiben. Die Professionalität besteht dabei in der Umsetzung und Anwendung spezialisierten Theoriewissens zur Problemlösung in der beruflichen Praxis. Neben der Umsetzung professionellen Handelns - welches als erklärende wissenschaftliche Erkenntnis sowie situationsbezogene, verstehende individuelle Falldeutung bezeichnet werden kann - steht vor allem die andauernde Selbstreflexion des*der Professionellen im Zentrum. Das professionelle Selbstbild wird durch soziale Interaktionen und den Diskurs im professionellen Umfeld geformt, wobei es als dynamisch betrachtet wird. Für das

professionelle Selbstbild ist auch die Selbstwahrnehmung des*der Betroffenen von Bedeutung, welche teilweise auch im Unterbewusstsein manifestiert sein kann. Um die Dynamik des professionellen Selbstbildes nachvollziehen zu können erscheint auch die Auseinandersetzung mit dem Begriff *Erfahrung* notwendig, da erst durch das Sammeln von Erfahrung Veränderungen ermöglicht werden.

2.4 Erfahrung

Ein weiterer Fokus der vorliegenden Arbeit liegt auf dem Begriff *Erfahrung*, welcher in diesem Kapitel genauer betrachtet wird, um ihn den Leser*innen näher zu bringen. Der genannte Begriff ist außerdem ein zentraler Aspekt der Arbeit und dient als Grundlage für die Datenanalyse sowie zur Beantwortung der Forschungsfrage *Welche Erfahrungen sammeln im Zertifikatskurs Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund tätige Mentor*innen in der Zusammenarbeit mit Lehrkräften mit Fluchthintergrund?*

Der Begriff *Erfahrung* beziehungsweise *Erfahrungen* wird im alltäglichen Sprachgebrauch häufig verwendet. Allerdings ist dieser Erfahrungsbegriff nicht klar definiert, vielmehr kann er sehr subjektiv interpretiert werden und ist keinesfalls eindeutig. Beispielsweise wird von Gadamer betont, dass der Begriff *Erfahrung* „– so paradox es klingt – zu den unaufgeklärtesten Begriffen gehört“ (Gadamer 1960:329).

Aus diesem Grund soll nun verdeutlicht werden, was im Rahmen dieser Arbeit darunter verstanden werden kann und welche expliziten Erfahrungen zur Beantwortung der Forschungsfrage untersucht werden sollen. Im konkreten Fall dieser Masterarbeit bedeutet die Untersuchung der Erfahrungen der Mentor*innen des Zertifikatskurses, auf die Ereignisse innerhalb der Praktika einzugehen und den Befragten die Möglichkeit zur Reflexion dieser zu bieten.

Im übertragenen Sinn bedeutet erfahren etwas dadurch kennenlernen, dass man auf der Fahrt damit in Berührung kommt. Ein ganz bestimmter Bedeutungshintergrund wird dem Begriff durch die stets mitschwingenden Erinnerung, beispielsweise an die ausgestandenen Mühen und Gefahren des Weges, verliehen (vgl. Bollnow 2013:21f.). Die Erfahrungen müssen hierbei selbst gemacht werden, da sie *am eigenen Leibe* erlebt werden muss - die Erzählung anderer über ihre Erfahrung reicht nicht aus, um daraus zu lernen.

Relevant erscheint auch, dass einzelne beobachtete Ereignisse noch nicht als Erfahrungen bezeichnet werden können - sie entstehen erst, wenn ein Individuum eine allgemeine Lehre aus seinen Beobachtungen zieht. Erfahrungen beziehen sich stets auf allgemeine Zusammenhänge, aus welchen Menschen lernen können, weshalb ein Ereignis wiederholt auftreten und daraus auf eine regelmäßige Wiederkehr geschlossen werden können muss (vgl. Bollnow 2013:24).

Häufig werden Erfahrungen mit negativen, unangenehmen oder schmerzhaften Ereignissen in Verbindung gebracht. So beschreibt beispielsweise Gadamer das schmerzliche Wesen der Erfahrung, und dass nur durch negative Instanzen neue Erfahrungen gesammelt werden können, denn „Jede Erfahrung, die diesen Namen verdient, durchkreuzt eine Erwartung“ (Gadamer 1960:338). Des Weiteren wird Erfahrung als ermüdend und bremsend bezeichnet, denn sie sei dafür verantwortlich, dass Menschen, die einige Male scheitern, schließlich aufgeben und in Routine versinken (vgl. Bollnow 2013:25). Allerdings können auch Erfahrungen *mit* etwas gemacht werden, wie zum Beispiel mit Verfahrensweisen oder Geräten. Hierbei wird oft davon gesprochen, dass man gute Erfahrungen mit etwas gemacht hat, demnach sind diese Erfahrungen nicht negativ, ermüdend oder schmerzhaft. Es handelt sich bei Erfahrungen *mit* etwas um ein kommunikatives Verhältnis, wobei sich eine Person mit etwas identifiziert beziehungsweise ein *Sich-einspielen* stattfindet. Macht man *mit* etwas Erfahrung, geht man mit etwas um, wobei auch eigenes Können mit einbezogen werden muss (vgl. ebd.:27).

Erfahrungen können nicht erzwungen werden, jedoch können Menschen sich willentlich in Situationen begeben, aus denen Erfahrungen entstehen können. Um Erfahrungen machen zu können ist es notwendig, sich zu engagieren und offen zu sein, sich unbekannten Situationen auszusetzen. Ein gewisses Maß an Mut und Einsatzbereitschaft ist demnach zum Sammeln von Erfahrungen erforderlich (vgl. ebd.:30).

Um aus Ereignissen schließlich lernen zu können und diese Erfahrung zu nennen, ist eine nachträgliche Reflexion erforderlich. Die zu Beginn möglicherweise unverständlichen Geschehnisse bedürfen gewissermaßen einer nach Aufklärung suchenden Besinnung sowie „Verarbeitung und Aneignung dessen, was ungewollt und nicht vorhergesehen dem Menschen begegnet ist“ (Bollnow 2013:35f.).

Durch die Auseinandersetzung der Mentor*innen mit ihren Erfahrungen soll es möglich werden, von Erfahrungen zu sprechen, die diese bei der Zusammenarbeit mit geflüchteten Lehrpersonen machten und aus welchen sie gegebenenfalls lernen konnten. Es wird dabei nicht davon ausgegangen, dass die Erfahrungen ausschließlich schmerzlich sind, daher wird in diesem Fall von Erfahrungen der Mentor*innen *mit* ihren Mentees gesprochen, wie auch die Formulierung der Forschungsfrage suggeriert. Wie zuvor beschrieben, bezeichnen Erfahrungen *mit* etwas ein kommunikatives Verhältnis, wobei ein *Sich-einspielen* der Mentor*innen mit den Mentees und vice versa stattfinden kann. Auch dass das eigene Können in das Sammeln von Erfahrungen *mit* etwas integriert werden soll, spricht für diese Ausdrucksform im gegebenen Fall, denn die Mentor*innen bringen ihr Können in Form ihrer Professionalität sowie ihres pädagogischen Handlungsrepertoires ein.

Als die zu untersuchenden Erfahrungen der Mentor*innen können unter Berücksichtigung der beschriebenen Eigenschaften also jene Erfahrungen bezeichnet werden, die die Befragten selbst gemacht haben, aus welchen sie allgemeine Zusammenhänge erschließen beziehungsweise lernen konnten, und die eine bleibende Veränderung der Befragten auslösten. Es kann sich dabei sowohl um positive als auch negative Erfahrungen *mit* den Mentees innerhalb der Praktika, oder damit in Verbindung stehenden Verfahrensweisen handeln. Wie in Kapitel 5.2.1 *Übergeordnete Kategorie Individuelle und kollektive Erfahrungswerte* dargestellt wird, teilten die Mentor*innen einige Erfahrungen, wie beispielsweise, dass die Anwesenheit der Mentees als kulturelle Bereicherung angesehen wurde. Eine individuelle Erfahrung eines Mentors war etwa die Veränderung seines persönlichen Blickes auf Flucht.

2.5 Reflexion

Bezüglich der mit den Mentor*innen stattfindenden Interviews erscheint die Betrachtung des Begriffes *Reflexion* vorab unerlässlich, da den Befragten im Rahmen dieser Arbeit die Möglichkeit zu ebendieser Reflexion gegeben werden soll. Hierbei dient die Besinnung auf ihre Erfahrungen einerseits einer externalen Zielrichtung - der erstrebenswerten Verbesserung und Qualitätssicherung des Zertifikatskurses - andererseits auch einer internalen Zielrichtung, die sich auf die Mentor*innen als reflektierende Subjekte bezieht.

Im Rahmen der Interviews können beobachtete Situationen und Erfahrungen, welche die Mentor*innen während der Praktika mit den Mentees machten, rückblickend beschrieben und analysiert werden. Aus diesen können entweder

Lösungen oder Alternativen für ähnliche zukünftige Situationen gefunden oder auch besonders gut gelungene Situationen sowie positive Erfahrungen gedeutet werden. Möglicherweise können bereits einige Veränderungsvorschläge gebracht und besprochen werden, deren Umsetzung jedoch erst zu einem späteren Zeitpunkt - vielleicht in einem der zukünftig veranstalteten Zertifikatskurse - stattfinden kann. Um den Reflexionsprozess nachvollziehen zu können, erfolgt nun eine Auseinandersetzung mit dem Reflexionsbegriff.

Eine eindeutige Definition des Begriffes *Reflexion* zu geben ist nicht möglich, obwohl das Konzept bereits 1933 von John Dewey formuliert wurde und in unterschiedlichen Disziplinen Anwendung findet. Durch die verschiedenen Bedeutungen, welche der Begriff *Reflexion* annahm, fällt auch eine Operationalisierung schwer (vgl. Nguyen et al. 2014:1176). Im Folgenden wird auf den Begriff eingegangen, um eine mögliche geeignete Definition im Rahmen dieser Masterarbeit zu finden. Da deren Thematik sich mit der Reflexion der Mentor*innen und somit der Reflexion von Lehrpersonen befasst, soll der Fokus auch auf die Reflexion im pädagogischen Feld gelegt werden.

In einer von Nguyen et al. durchgeführten Literaturrecherche zeigte sich zunächst, dass alle betrachteten Definitionen darin übereinstimmen, Reflexion sei ein Denkprozess. Beispielsweise beschrieb Dewey, der Gründervater der Reflexion, sie als eigene, spezifische Art des Denkens, die im wissenschaftlichen Verfahren begründet ist. Von anderen Autor*innen wird Reflexion als Handeln in Form von hinterfragen, untersuchen, prüfen oder mental verarbeiten beschrieben, wobei es sich bei all diesen Prozessen um kognitive handelt (vgl. Nguyen et al. 2014:1177f.). Denken kann jedoch nicht als deckungsgleich mit dem Begriff Reflexion betrachtet werden, da alle Definitionen der Reflexion noch weitere Elemente beinhalten, durch die der Begriff abgegrenzt wird und als spezielle Form des Denkens betitelt werden kann. Nguyen et al. identifizierten in ihrer Arbeit fünf Kernelemente, die einen Denkprozess zu Reflexion machen (vgl. Nguyen et al. 2014:1180ff.):

- Gedanken und Handlungen: Hierbei handelt es sich um den Inhalt der Reflexion, wobei die Frage gestellt werden kann, worüber eine Person nachdenken muss, damit es sich dabei um eine Reflexion handelt. Auch diese Frage kann nicht allgemeingültig beantwortet werden, allerdings werden *Meinungen, Erfahrungen, Wissen, Handlungen, Situationen* und *Ideen* als mögliche Inhalte vorgeschlagen. Nach Mezirow (1990) kann über

alles reflektiert werden, was eine Person wahrnimmt, denkt, fühlt oder macht.

- Aufmerksame, kritische, entdeckende und sich wiederholende Prozesse: Damit ist die Art des Denkens, also wie eine Person über Gedanken und Handlungen denkt, gemeint. Reflektierendes Denken erfordert nach Dewey, dass dieses aktiv, hartnäckig und vorsichtig erfolgt. Andere Autor*innen sind der Meinung, Reflexion sollte kritisch sein. Aufgrund der unterschiedlichen Ansichtsweisen kommen Nguyen et al. zu dem Ergebnis, reflektiertes Denken solle aufmerksam, kritisch, explorativ und wiederholt stattfinden.
- Zugrunde liegende Rahmenbedingungen: Der bewusste oder unbewusste konzeptuelle Rahmen, der unseren Gedanken und Handlungen zugrunde liegt, spielt ebenfalls eine wichtige Rolle. Reflexion sollte den Prozess beinhalten, in dem ein Individuum sich des zugrundeliegenden konzeptuellen Rahmens bewusst wird, durch welchen wir auf eine bestimmte Weise wahrnehmen, denken, fühlen und handeln. Außerdem soll dieser Rahmen zum neuen Gegenstand der Reflexion gemacht werden, indem seine Gültigkeit überprüft wird. Das Nachdenken und kritische Hinterfragen dieser Rahmenbedingungen erscheint essentiell, damit Reflexion möglich gemacht wird.
- Sicht auf Veränderung: Dies bezieht sich auf die Frage: Warum reflektiert man? Der reflektierende Denkprozess unterscheidet sich auch in Bezug auf seine Aufgabe vom allgemeinen Denken. Häufig erkennen Definitionen den Zweck der Reflexion darin, eine Veränderung herbeizuführen. Beispielsweise sprechen Boyd und Fales (2004) in ihrer Definition davon, dass diese Bedeutung schafft und zu einer veränderten konzeptuellen Perspektive führt. Man sollte demnach mit dem Ziel einer Veränderung des Verstandes nachdenken.
- Selbst: In den meisten Definitionen beschäftigt sich die Reflexion als Denkprozess implizit oder explizit mit dem Selbst. Obwohl ein Denkprozess sich mit den einzelnen vier genannten Kernelementen beschäftigen kann, wird er erst durch die Verknüpfung mit dem fünften Kernelement, dem Selbst, als Reflexion definiert werden. Dabei betrifft der Aspekt des Selbst nicht nur den Inhalt, sondern auch den Prozess des reflektierten Denkens.

Basierend auf ihrer Analyse gelangen Nguyen et al. zu folgender Definition des Begriffs *Reflexion*:

Reflexion ist der Prozess, in welchem das Selbst in aufmerksamen, kritischen, entdeckenden und sich wiederholenden Interaktionen mit jemandes Gedanken und Handlungen, und der zugrundeliegenden konzeptionellen Rahmenbedingungen beteiligt, im Hinblick darauf, diese zu verändern sowie auf die Veränderung selbst (vgl. Nguyen et al. 2014:1182).

Des Weiteren kann gesagt werden, dass Reflexion ein bestimmtes Ziel verfolgt, welches einerseits die Lösung aktueller Herausforderungen ist - also, dass sich durch das Reflektieren *in situ* eine Lösung oder Adaption für das jeweilige Problem ergibt. Andererseits kann auch nachträglich über eine bestimmte Situation nachgedacht werden, mit der Zielsetzung, Lösungen oder Alternativen für ähnliche, in Zukunft auftretende Situationen, zu finden (vgl. Aufschnaiter, Fraij, Kost 2019:146).

Im schulischen Kontext, welcher im gegebenen Fall der Mentor*innen zentral ist, zielen beide Fälle auf den Erhalt sowie die Verbesserung der Qualität von Schule und Unterricht - die Zielrichtung ist also external. Andererseits kann Reflexion auch als ein Mittel zur eigenen Weiterentwicklung als Lehrkraft angesehen werden. Dabei spricht man von einer internalen Zielrichtung. Hier wird auch die Bedeutung des Begriffs *Re-flexion* deutlich, da die Rückbezüglichkeit auf das reflektierende Subjekt erkennbar wird (vgl. Aufschnaiter, Fraij, Kost 2019:146).

In beiden Fällen ist ausschlaggebend, „dass der Prozess des Reflektierens einen nachhaltigen und letztendlich auch erkennbaren Ertrag bringt“ (Aufschnaiter, Fraij, Kost 2019:146), wobei eine Ausrichtung auf das Individuum, die andere auf die Außenwelt fokussiert.

Die Relevanz des Begriffes Reflexion im Rahmen dieser Masterarbeit kann in Kapitel 5.2.6 *Kernkategorie Anregung zur Reflexion* nachvollzogen werden. Die Mentor*innen sprechen immer wieder an, dass die Zusammenarbeit mit den Mentees sie zur Reflexion anregte, was sich wiederum auf ihr professionelles Selbstbild auswirkte und aus diesem Grund einen wichtigen Aspekt zur Bearbeitung der Forschungsfrage *Wie wirkt sich die Zusammenarbeit mit Lehrkräften mit Fluchthintergrund auf das professionelle Selbstbild der Mentor*innen aus?* darstellt. Nach dieser theoretischen Aufarbeitung folgt nun die Formulierung des methodischen Vorgehens.

3 Forschungsprozess

3.1 Grounded Theory Methodologie

Um die Forschungsfragen, welche dieser Masterarbeit zugrunde liegen, beantworten zu können, wird die Methodologie der Grounded Theory herangezogen. Dieses Forschungsverfahren wurde 1967 erstmals von Glaser und Strauss veröffentlicht und später in unterschiedliche Richtungen weiterentwickelt (vgl. Hülst 2010:281). Die Grounded Theory legt den Schwerpunkt auf „die zeitliche Parallelität und wechselseitige funktionale Abhängigkeit der Prozesse von Datenerhebung, -analyse und Theoriebildung“ (Strübing 2014:11).

Während bei Glaser (2002) angeführt wird, dass die Daten sowie daraus entstehende Theorien unabhängig von beobachtenden und forschenden Personen sind, kritisiert Kathy Charmaz in ihrer konstruktivistischen Weiterentwicklung der Grounded Theory die Ansicht, soziale Wirklichkeit durch die systematische Anwendung bestimmter Forschungsmethoden entdecken zu können. Vielmehr geht sie davon aus, dass "we are part of the world we study and the data we collect" (Charmaz 2006:10). Dabei werden die Forschenden also nicht nur als neutrale Beobachter*innen, sondern auch als Interpret*innen der gewonnenen Daten angesehen und somit auch zum Subjekt des Forschungsprozesses gemacht, welches in einem kontinuierlichen Wechsel handelt und reflektiert (vgl. Strübing 2014:11f.). Vor allem die Wichtigkeit von Reflexion und Interpretation wird bei Charmaz betont, da Forscher*innen nicht als unvoreingenommene Beobachter*innen angesehen werden, sondern diese ihre Vorerfahrungen, Einstellungen sowie Interessen mitbringen und auch der jeweilige Forschungskontext beachtet werden muss. Aus diesem Grund sind die theoretischen Analysen interpretative Darstellungen einer Realität, keine objektiven Berichte darüber (vgl. Equit, Hohage 2016:30). Im Rahmen dieser Masterarbeit soll die Grounded Theory nach Charmaz Anwendung finden, bei welcher es sich allerdings um eine mögliche Interpretationsart der Methodologie handelt, wodurch ein relativ flexibler, an das gewonnene Datenmaterial angepasster Umgang ermöglicht wird (vgl. Krüger, Meyer 2007:o.S.). Da die Grounded Theory nach Charmaz sich aus jener nach Strauss und Corbin (1990) weiterentwickelte, können im Rahmen der Arbeit auch Elemente der ursprünglichen Grounded Theory gefunden werden. Beispielsweise folgt Charmaz (2006) im anfänglichen Kodierprozess Glaser (1967, 1978) sowie Strauss und Corbin (1990) (vgl. Krüger, Meyer 2007:o.S.).

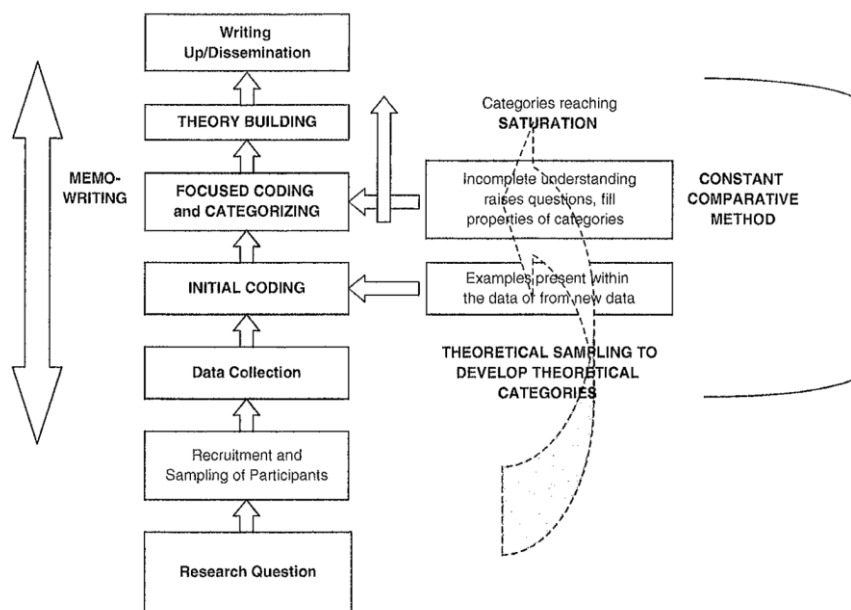


Abbildung 4 Grounded Theory Prozess (Charmaz 2014:18)

Der Entstehungsprozess einer Grounded Theory (Abbildung 4) kann keineswegs als linear angesehen werden, da Erkenntnisse bezüglich analytischer Verbindungen spontan zu jedem Zeitpunkt des Forschungsprozesses auftreten können. Möglicherweise kommt es zu einem späten Zeitpunkt im Prozess zu neuen Ideen, welche den*die Forscher*in erneut dazu führen, weitere Daten zu erheben und neue Fragen an das erhobene Material zu stellen. Häufig ergeben sich mehrere unterschiedliche Analyserichtungen, wodurch der*die Forscher*in sich zunächst auf ein Thema fokussiert, durch neuerliche Erkenntnisse schließlich aber den Fokus auf einen anderen Aspekt legt (vgl. Charmaz 2014:18). Abbildung 4 verdeutlicht den nicht geradlinig verlaufenden Forschungsprozess in der Grounded Theory. Einerseits können während des Kodierprozesses stets weitere Daten erhoben werden, um das Verständnis zu erweitern und ungeklärte Fragen zu beantworten. Andererseits können neu aufkommende Fragen auch die vorangestellten Forschungsfragen sowie die Datenanalyse beeinflussen. Ziel des Kodierprozesses ist es, theoretische Kategorien durch das *Theoretical Sampling* zu generieren, welches parallel zum Auswertungsprozess stattfindet. *Theoretical sampling* wird in der Grounded Theory als Strategie angewandt, bei welcher entsprechende Daten gesucht und gesammelt werden, um Kategorien der entstehenden Theorien zu vervollkommen sowie zu verfeinern. Diese Strategie wird durch das Abtasten der Daten umgesetzt, um die Eigenschaften der Kategorien herauszubilden, bis schließlich keine neuen Eigenschaften mehr hervortreten – dies wird als Sättigung bezeichnet (vgl. Charmaz 2014:193).

Kategorien sind gesättigt, sobald das Sammeln neuer Daten keine weiteren theoretischen Einsichten erbringt und keine neuen Eigenschaften der theoretischen Kernkategorien mehr offenbart werden können (vgl. Charmaz 2014:213).

Charmaz zeigt in der beschriebenen Abbildung auch, dass die Methode des ständigen Vergleichens vom Schritt der Datenerhebung bis hin zur Theoriebildung kontinuierlich stattfindet, um das Datenmaterial auf seine Bedeutung für die Forschungsarbeit hin zu untersuchen. Auch das Schreiben von Memos begleitet den gesamten Forschungsprozess ab dem Schritt der Datenerhebung, um die Entwicklung eigener Ideen zu unterstützen. Memos stellen den Kern der Analyse dar und stellen Möglichkeiten bereit, durch welche der*die Forscher*in Daten vergleichen, Ideen bezüglich der Kodes entwickeln, sowie die weitere Datensammlung regeln kann (vgl. Charmaz 2014:18f.).

Ziel der Grounded Theory Methodologie ist die Entwicklung von Theorien über soziale Wirklichkeit durch die Deutung empirischen Materials, ohne dabei den Kontakt zur Datenbasis zu verlieren (vgl. Strübing 2014:11f.). Im konkreten Fall sollen die Erfahrungen der befragten Mentor*innen bei der Zusammenarbeit mit ihren Mentees innerhalb des Zertifikatskurses erschlossen werden, um durch das Feedback mögliche Verbesserungsvorschläge für weitere Kursdurchgänge zu erfahren. Des Weiteren stehen das professionelle Selbstbild der Mentor*innen sowie der Einfluss der Zusammenarbeit mit Lehrpersonen mit Fluchthintergrund auf ebendieses im Fokus der Arbeit. Das Forschungsziel besteht darin, das Zustandekommen der Zugänge und Sichtweisen der Mentor*innen zu beschreiben. Im Sinne der Grounded Theory soll erschlossen werden, wie pädagogische Realität aus Sicht der Befragten gestaltet sein soll, beziehungsweise wodurch sich ihre Sichtweise begründen lässt.

In Bezug auf das erläuterte Forschungsziel stellt sich die Frage, was unter Theorie verstanden wird. Bei der Literaturrecherche wurde deutlich, dass der Begriff sich im historischen Verlauf stetig weiterentwickelte und keine explizite Definition gefunden werden kann. Eine objektivistische Grounded Theory geht beispielsweise davon aus, dass erhobene Daten Fakten darstellen, welche nicht hinterfragt werden müssen. Im Gegensatz dazu geht der von Kathy Charmaz dargestellte konstruktivistische Ansatz in Richtung interpretativer Theorien und sieht Daten und Analysen als aus gemeinsamen Erfahrungen und Beziehungen mit Teilnehmenden und anderen Datenquellen entstanden, an (vgl. Charmaz

2014:230f.). Dieser Ansicht nach werden Theorien von den Forschenden konstruiert und stellen somit nicht die Wahrheit, sondern eine Interpretationsmöglichkeit von Wirklichkeit dar (vgl. Krüger, Meyer 2007:o.S.). In der konstruktivistischen Grounded Theory wird auf Besonderheiten aufgebaut und zu allgemeinen Aussagen übergegangen, während sie im Kontext ihrer Konstruktion positioniert werden (vgl. Charmaz 2014:232).

Aufgrund der relativen Offenheit des beschriebenen Forschungsstils eignet sich dieser besonders zur Bearbeitung der in Kapitel 1.3 beschriebenen Fragestellungen, da diese nicht endgültig und starr erscheinen, sondern im Verlauf der Forschungsarbeit unterschiedliche Aspekte beleuchten können.

3.2 Erhebungsmethode

Zur Datenerhebung werden im Rahmen dieser Arbeit Leitfadeninterviews eingesetzt. Der Leitfaden (siehe Anhang B) wird angewandt, um die Befragung für die Interviewende zu strukturieren und die geführten Interviews anschließend miteinander vergleichen zu können, soll dabei jedoch eine relative Offenheit beibehalten. Daher soll unter verschiedenen Möglichkeiten zur Gestaltung des Leitfadens im gegebenen Fall jene Verwendung finden, bei welcher eine Palette an Fragen ausgearbeitet wird, die dem Interview einen Rahmen geben, jedoch in einer beliebigen Reihenfolge gestellt werden und den Interviewpartner*innen Freiraum geben, zusätzliche Themen anzusprechen. Auch offene Erzählaufforderungen, die die subjektive Darstellung von Erfahrungen anhand von Beispielen zum Ziel haben, können im Leitfaden enthalten sein (vgl. Friebertshäuser et al. 2010:439). Die Erhebungsmethode wurde gewählt, da bereits ein Vorwissen über den Untersuchungsgegenstand durch die Interviewende besteht und ein Themenkomplex gewählt wurde, welcher auf der Basis bereits durchgeführter Untersuchungen, wie schon zu Beginn von Kapitel 3 beschrieben wurde, als relevant erachtet wird (vgl. ebd.). Leitfadeninterviews bergen die Gefahr, Fragen in Form von Suggestivfragen zu formulieren, sodass Erwartungen oder Unterstellungen der interviewenden Person in die Formulierung mit einfließen. Aus diesem Grund ist von der Interviewenden darauf zu achten, eigene Erwartungen möglichst aus dem Gespräch auszuklammern. Eine Möglichkeit, die eigene Fragetechnik zu üben, ist, Probeinterviews zu absolvieren. Diese wurden im Rahmen der vorliegenden Arbeit im Vorfeld durchgeführt, bevor - wie im nächsten Kapitel erläutert wird - Interviews mit den Mentor*innen stattfanden.

3.3 Datengrundlage

Im Rahmen der Masterarbeit wurden zunächst vier Interviews mit Mentor*innen des Zertifikatskurses Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund angestrebt, wobei einige Personen der Stichprobe bereits zum zweiten Mal die Mentor*innen-Rolle übernahmen. Im Verlauf des Forschungsprozesses ergaben sich im Sinne der Grounded Theory Methodologie, bei welcher - wie in Kapitel 3.1 beschrieben - die Prozesse der Datenerhebung und -auswertung parallel verlaufen können und sich möglicherweise neue Fragen ergeben, bereits zwei weitere Interviews mit Mentor*innen. Auch die Durchführung weiterer Interviews im zukünftigen Forschungsprozess erscheint möglich.

Als Sample wurde eine spezifische Gruppe, nämlich die der Mentor*innen des Zertifikatskurses 2019, festgelegt, welche im Rahmen der Interviews befragt wurde (vgl. Friebertshäuser et al. 2010:450). Die Personen, welche interviewt wurden, erklärten sich zuvor freiwillig bereit, an Forschungsprozessen im Rahmen des Zertifikatskurses teilzunehmen und wurden aufgrund ihres Interesses, Feedback zu geben, ausgewählt. Zu Beginn der Interviews unterzeichneten die Mentor*innen jeweils eine Einverständniserklärung, welche in Anhang C eingesehen werden kann. Im Rahmen der Gruppeninterviews unterzeichneten die Interviewpartner*innen außerdem eine Verschwiegenheitserklärung (siehe Anhang D), um sicherzustellen, dass keine Informationen über andere Teilnehmer*innen dieser Interviews nach außen getragen werden. Während eine Person zum ersten Mal als Mentor tätig war, waren die übrigen Befragten bereits zum wiederholten Mal dabei und übten die Tätigkeit auch im Kursdurchgang 2019/20 aus. Dadurch bestand wiederum die Möglichkeit, im Zuge des Auswertungsprozesses Rückfragen zu stellen.

Die Einzelinterviews und ein Gruppeninterview wurden am jeweiligen Schulstandort der Mentor*innen durchgeführt. Wichtig für die Datenerhebung erschien vor allem der zeitliche Aspekt, da die Interviews möglichst zu Beginn des Forschungsprozesses stattfinden sollten, um vor den Sommerferien sowie dem Kursende alle Daten erheben und die Interviewpartner*innen für eventuelle Rückfragen oder Folgeinterviews noch erreichen zu können. Da einige der Interviewpartner*innen auch während der Entstehung dieser Arbeit Mentees betreuten, ergab sich die Möglichkeit, bei Bedarf zusätzliche Interviews durchzuführen, wie bereits beschrieben wurde. Die nachstehende Tabelle 1 gibt einen Überblick über die einzelnen Interviews in Bezug auf das Setting, die Schultypen, an welchen die Mentor*innen tätig sind, sowie deren Vorerfahrungen

als Mentor*innen für Lehramtsstudierende und/oder im ersten Durchgang des Zertifikatskurses. Dabei wurde darauf geachtet, nicht zu viele Details zu den interviewten Personen Preis zu geben, um deren Anonymität zu wahren.

Interview	Setting	Schultyp	Vorerfahrung
1	Einzelinterview	AHS	Als Mentor für Lehramtsstudierende und im 1. ZEKU
2	Gruppeninterview	NMS	Als Mentor*innen für Lehramtsstudierende und im 1. ZEKU
3	Einzelinterview	AHS	Keine Vorerfahrungen
4	Einzelinterview	AHS	Als Mentor für Lehramtsstudierende und im 1. ZEKU
5	Einzelinterview	NMS	Keine Vorerfahrungen
6	Gruppeninterview	AHS/NMS	Teilweise als Mentor*innen für Lehramtsstudierende und/oder im 1. ZEKU

Tabelle 1 Interview-Details

Nachfolgend wird auf die gewählte Auswertungsmethode eingegangen, indem ein theoretischer Überblick über die Grounded Theory Methodologie gegeben wird.

3.4 Auswertungsmethode

Bei der Analyse der erhobenen Daten ermöglicht die gewählte Methodologie einen relativ flexiblen Umgang mit diesen Daten, da kein rigides Regelwerk vorgegeben wird und in dem jeweiligen Forschungskontext eine individuelle sowie angemessene Forschungspraxis entwickelt werden kann (vgl. Strauss 1991:33 zit. nach Strübing 2014:14). Unter Berücksichtigung einiger grundlegenden Leitlinien und Techniken der Grounded Theory, welche in einem nächsten Schritt überblicksmäßig dargestellt werden, können die erhobenen Daten nach den sich ergebenden Schwerpunktbereichen analysiert werden (vgl. Hülst 2010:284).

Wie bereits beschrieben, wurden in einem ersten Schritt Leitfadeninterviews mit Mentor*innen des Zertifikatskurses durchgeführt, welche im Anschluss jeweils zeitnah zu der Erhebung analysiert werden sollten, da die ständige Wechselwirkung von Erhebung, Reflexion und Analyse im Forschungsprozess von besonderer Bedeutung ist. Um die Analyse durchführen zu können, werden die Interviews transkribiert, wobei im Sinne der Lesbarkeit auf nicht benötigte Füllwörter verzichtet wird. Auch die Transkription von Notizen ist in der Grounded Theory Methodologie möglich und wird teilweise von Forschenden vorgezogen, um nur das Wesentliche zu erfassen und ein Durcheinander der Daten zu eliminieren. Andererseits können bei dieser Art der Transkription auch relevante Details verloren gehen, während das Transkribieren und Kodieren kompletter Interviews ein tiefergreifendes Verständnis ermöglichen kann. Im Gegensatz dazu kann das Kodieren von Notizen einen umfangreichen Überblick verschaffen (vgl. Charmaz 2014:136). Aufgrund dieser Vor- und Nachteile werden in der vorliegenden Arbeit fünf Interviews auf Basis einer vollständigen Verschriftlichung kodiert, um eine intensive Auseinandersetzung mit den Daten zu ermöglichen. Interview 6 betreffend, werden die, in Form eines Protokolls, verfassten Notizen kodiert, da es sich hierbei um ein Gruppeninterview mit mehreren Mentor*innen handelt. Das Kodieren der Notizen soll einen großflächigen Überblick über die Erfahrungen der unterschiedlichen Personen ermöglichen.

Im Zuge des Analyseprozesses wird von Seiten der Forscherin durch Reflexion versucht, das theoretische Vorwissen mit einzubeziehen, die Arbeit dadurch jedoch nicht beeinflussen zu lassen, wie bereits unter Punkt 3.1 erläutert wurde. In Kapitel 3.4.3 *Theoriebildung* wird außerdem dargestellt, welchen Anspruch die in dieser Arbeit entstandene Grounded Theory stellt, aber auch reflektiert, was diese nicht leistet.

3.4.1 Kodierung der Daten

Im nächsten Schritt des mehrstufigen Auswertungsverfahrens erfolgt das Kodieren, wobei die Methode des ständigen Vergleichens der Daten im Zentrum steht (vgl. Strübing 2014:15). Da der Kodiervorgang im Verständnis der Grounded Theory nicht zur Überprüfung einer Hypothese, sondern als Prozess zur Entwicklung von Konzepten durch die Auseinandersetzung mit dem empirisch erhobenen Material dient, wird systematisch kodiert und analysiert, um gegebenenfalls weitere Daten erheben und sukzessive theoretische Konzepte aus der Datenanalyse gewinnen zu können (vgl. Strübing 2014:16). Unter dem systematischen Kodier- und Analysevorgang wird verstanden, die Daten nicht nur auf weitere brauchbare Inhalte zur Theorieentwicklung abzusuchen, sondern die Theorie schrittweise durch vergleichende Analyse der Daten zu generieren (vgl. ebd.). Der Kodiervorgang bei Strauss und Corbin erfolgt in den drei folgenden Stufen:

1. Offenes Kodieren

Hierbei geht es um das Aufbrechen der Daten in ihre kleinsten Teile, wie Wörter oder Sätze (vgl. ebd.). Der Prozess des offenen Kodierens erfolgt zu Beginn der Analyse, wobei die transkribierten Interviews „auf ihren jeweils zum Forschungsziel gehörenden Gehalt hin abgetastet“ (Hülst 2010:286) werden. Schließlich soll die Zuordnung von Codes - kurzen Bezeichnungen, die gleichzeitig den Inhalt des Abschnitts wiedergeben - erfolgen, wodurch ermöglicht wird, über die erfassten Sinneinheiten zu sprechen und diese auszuformulieren (vgl. ebd.). In einem weiteren Arbeitsschritt werden ähnliche Codes in Konzepten zusammengefasst, wobei häufig auffindbare, inhaltlich zueinander passende Konzepte als Kategorien bezeichnet werden (vgl. Hülst 2010:286) und „die inhaltliche Beziehung der Sinneinheiten repräsentieren“ (Hülst 2010:286).

2. Axiales Kodieren

In diesem Analyseschritt geht es um die Untersuchung des Datenmaterials hinsichtlich der inhaltlichen Beziehungen zwischen den Kategorien, also ihrer Achsen. Auch hierbei findet ein wiederholter Vergleich anhand des Materials statt und die zuvor eruierten Kategorien werden in eine hierarchische Reihenfolge gebracht (vgl. Hülst 2010:287). Das axiale Kodieren dient dem Ordnen und

Synthetisieren der Daten, Kategorien werden mit Subkategorien in Verbindung gesetzt, um die Inhalte zu präzisieren (vgl. Krüger, Meyer 2007:o.S.).

An dieser Stelle können sich bereits ein bis zwei theoretische Konzepte, welche sich aus inhaltlich zueinander passenden Kategorien ergeben und besonders relevant für die befragten Personen zu sein scheinen, als grundlegend für die entstehende Theorie erweisen (vgl. Strübing 2014:16). Von Kathy Charmaz wird der Vorgang des axialen Kodierens nicht nach Strauss und Corbin umgesetzt, allerdings entwickelte auch sie jeweils mehrere Subkategorien zu einer Kategorie und zeigte die Verbindungen zwischen diesen auf, nachdem sie nachvollziehen konnte, welche Erfahrungen die Kategorien repräsentierten. Ihr Ansatz unterscheidet sich vom Prozess des axialen Kodierens durch das Auftauchen ihrer Analysestrategien, die sie als eher verfahrensorientierte Anwendungen bezeichnet. Darauf folgen die Kategorien, Subkategorien und Verbindungen, welche widerspiegeln, wie die Daten sich bei Charmaz zuvor erschlossen (vgl. Charmaz 2014:148).

3. Selektives Kodieren

Strauss und Corbin (1996) definieren das selektive Kodieren als „den Prozess des Auswählens der Kernkategorie, des systematischen In-Beziehung-Setzens der Kernkategorie mit anderen Kategorien, der Validierung dieser Beziehungen und des Auffüllens von Kategorien, die einer weiteren Verfeinerung und Entwicklung bedürfen“ (Strauss und Corbin 1996:94 zit. nach Strübing 2014:18). Durch das selektive Kodieren entstehen Kernkategorien oder Schlüsselkategorien, die helfen sollen, das beforschte Phänomen zu verstehen und zu erklären (vgl. Hülst 2010:288). Schlüsselkategorien sind dadurch gekennzeichnet, dass sie für die bearbeitete Thematik zentral erscheinen und häufig im Datenmaterial auffindbar sind sowie in Verbindung zu den jeweils anderen Schlüsselkategorien stehen. Außerdem sind die Schlüsselkategorien das Produkt des Analyseprozesses, welches in weiterer Folge zur Hypothesenbildung führen soll (vgl. Hülst 2010:289).

Die Weiterentwicklung der Grounded Theory nach Charmaz ist eine konstruktivistische, welche sich von der objektivistischen vor allem dadurch abgrenzt, dass die forschende Person sowie ihre Werte, Erfahrungen und Ansichten den Forschungsprozess und dessen Ergebnisse stets beeinflussen. In der objektivistischen Grounded Theory hingegen wird davon ausgegangen, dass eine externe Realität existiert und der*die Beobachter*in neutral und passiv ist. Ein

weiterer Unterschied begründet sich darin, dass die objektivistische Grounded Theory versucht, Verallgemeinerungen frei von Kontext zu erzielen, während die konstruktivistischen Variante diese als einseitig, bedingt sowie in Zeit, Raum, Positionen, Handeln sowie Interaktion gelegen ansieht (vgl. Charmaz 2014:236). In der konstruktivistischen Weiterentwicklung der Grounded Theory spielt ebenfalls der Kodierprozess die zentrale Rolle. In diesem wird der Inhalt der Daten definiert, indem einzelne Segmente mit kurzen Namen beziehungsweise Begriffen versehen werden, um ihnen eine Bezeichnung zu geben und sie zusammenzufassen. Die Codes zeigen, wie Daten ausgewählt und sortiert werden, und wie diese dadurch bedeutend für die Analyse werden (vgl. Charmaz 2014:111). Des Weiteren erscheint das Kodieren als ausschlaggebende Verbindung zwischen Datenerhebung und Theorieentwicklung, um die generierten Daten zu erklären. Durch das Kodieren wird definiert, was in den betrachteten Daten passiert und die Auseinandersetzung mit der Bedeutung der Ereignisse beginnt (vgl. Charmaz 2014:113).

Bei dieser Form der Grounded Theory sind zwei Phasen des Kodierens zentral - *initial coding* und *focused coding* - die mit dem *offenen Kodieren* und dem *selektiven Kodieren* verglichen werden können. Während des *initial codings* werden Datenfragmente wie Wörter, Zeilen, Segmente und Ereignisse betrachtet sowie benannt, welche in einem weiteren Schritt während des *focused codings* selektiert werden, wobei die signifikantesten und am häufigsten aufscheinenden *initial codes* verwendet werden, um große Datenmengen zu sortieren, zu integrieren sowie zu organisieren. Kathy Charmaz betont ihre Auffassung, dass der Kodierprozess einfach, direkt und spontan ablaufen sollte (vgl. ebd.). Während des *initial codings* werden bereits Daten für analytische Ideen gewonnen, welche in der weiteren Datensammlung und -analyse weiterverfolgt werden können. Bedingung des *initial codings* ist eine genaue Auseinandersetzung mit den erhobenen Daten, wobei alle möglichen theoretischen Richtungen, die sich durch das präzise Lesen eröffnen, vorerst offen bleiben sollen. Später im Auswertungsprozess wird *focused coding* angewandt, um die auffallendsten Codes genau herauszuarbeiten und mit Hilfe großer Datenmengen zu testen (vgl. Charmaz 2014:114).

Hierbei muss erwähnt werden, dass die tatsächliche Untersuchung sich schließlich von dem geplanten Forschungsvorhaben unterscheiden kann. Dies kann der Fall sein, da die Erfahrungen, die während der Datenerhebung sowie der Analyse

gemacht werden, die Daten und auch die Forschung fortschreitend beeinflussen können. Es handelt sich hierbei um einen Lernprozess, der in der Auseinandersetzung mit den Daten stattfindet. Durch die Tätigkeit des Kodierens interagiert der*die Forscher*in immer wieder mit den Daten und stellt viele unterschiedliche Fragen, weshalb Einblicke in unvorhergesehene Themenfelder und auch neue Forschungsfragen entstehen können (vgl. ebd.).

Kodes werden von Forscher*innen konstruiert, sie wählen Wörter, um diese zu benennen und spiegeln dadurch ihre eigenen Sichtweisen wider. Außerdem wird entschieden, welche Aspekte als signifikant definiert werden und was aus Sicht der Forscher*innen passiert - Kodes fangen die empirische Realität somit nicht objektiv ein. Es handelt sich aber auch um einen interaktiven Prozess mit den Teilnehmer*innen, in welchem versucht wird, ihre Sichtweisen darzulegen. Weil diese Perspektiven oft mehr darlegen als auf den ersten Blick offensichtlich erscheint, ist eine tiefgehende Auseinandersetzung mit den Daten notwendig, um die versteckten Bedeutungen interpretieren zu können. Charmaz verweist darauf, genaue Aufmerksamkeit auf das Kodieren zu legen (vgl. Charmaz 2014:115).

Der Prozess des *initial codings* ist nötig, um im weiteren Verlauf entscheiden zu können, welche Hauptkategorien definiert werden. Durch den ständigen Vergleich der Daten soll verstanden werden, was von den interviewten Mentor*innen als wichtig angesehen wird, um ebendiese Thematiken oder Problematiken analysieren zu können. Während des initial codings sollte weiterhin enge Verbindung zum Datenmaterial gehalten werden, wobei folgende Fragen von der forschenden Person an das Datenmaterial gestellt werden können (vgl. Charmaz 2014:116):

- Welche Beobachtung wird durch die Daten gemacht?
- Was schlagen die Daten vor? Was wird betont? Was bleibt offen?
- Aus wessen Sicht?
- Auf welche theoretische Kategorie machen die spezifischen Daten aufmerksam?

Während die Regeln der frühen Grounded Theory nach Glaser vorgaben, initial coding solle durchgeführt werden, ohne dabei zuvor bedachte Konzepte im Kopf zu haben, werden bei Charmaz frühere Erfahrungen und Fähigkeiten der Forscher*innen anerkannt. Damit gibt sie der Kritik an Glaser von Day Recht, es bestünde ein Unterschied zwischen einem unvoreingenommenen Geist und einem

leeren Kopf. Demnach sollen Forscher*innen offen für neue Erkenntnisse und neue Richtungen im Kodierprozess sein, während sie von früheren Erfahrungen lernen sowie prüfen, wie diese ihre eigene Sicht auf die Welt und die Daten beeinflussen (vgl. Charmaz 2014:117).

Einen weiteren relevanten Aspekt des Kodierens stellt ebenso wie in früheren Grounded Theory Ansätzen auch bei Charmaz der ständige Vergleich des Datenmaterials dar. Zunächst wird verglichen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede ausfindig zu machen. Beispielsweise kann ein Vergleich von Aussagen und Ereignissen innerhalb eines Interviews, aber auch zwischen verschiedenen Interviews erfolgen. Auch der Vergleich von individuellen Aussagen mit dem eigenen Vorwissen sowie theoretischen Konzepten ist möglich, da die Perspektiven, die in einem Interview dargelegt werden, nicht als die Wahrheit, sondern viel mehr als eine mögliche Sichtweise angesehen werden sollten. Durch den ständigen Vergleich können neue Perspektiven eröffnet sowie Denkprozesse angeregt werden (vgl. Charmaz 2014:132f.).

3.4.2 Memos

Parallel zum Kodier- und Analyseprozess wird in dieser Arbeit *memo writing* angewendet, welches eine tragende Rolle in der Grounded Theory einnimmt und kontinuierlich fortgeführt wird (vgl. Bryant, Charmaz 2007:281). Es handelt sich dabei um Ideen und Assoziationen der forschenden Person über die erhobenen Daten, die in Form von Notizen festgehalten, geordnet und untersucht werden. Memos stellen bei Charmaz ein Kernstück der Grounded Theory Methodologie dar, da sie die Forschenden dazu anleiten, Daten und Codes bereits zu Beginn des Forschungsprozesses zu analysieren. Die Memos werden in informeller Sprache geschrieben und sind für den persönlichen Gebrauch bestimmt. Charmaz verweist darauf, möglichst früh im Forschungsprozess mit dem Memo-Schreiben zu beginnen, wobei die entstandenen Memos in späteren Phasen des Prozesses als Fundament des Theorieentwurfs dienen können. Schließlich sollte beim Schreiben einer Grounded Theory laut Charmaz damit begonnen werden, auf der Grundlage der vorsortierten Memos den Kern der Arbeit zu verfassen (vgl. Krüger, Meyer 2007:o.S.).

Relevant für die Wahl der beschriebenen Methodologie erscheint, dass die einzelnen Analyseschritte nicht in Etappen abgeschlossen und schließlich unveränderlich bleiben, sondern kreisförmig und sprunghaft verlaufen. Dadurch wird es möglich, die durchzuführenden Interviews je nach „Stand des

Erkenntnisprozesses“ (Hülst 2010:289) zu analysieren und die sich dabei erschließenden Aspekte zur Beantwortung der Forschungsfragen heranzuziehen. Möglicherweise kommt im Verlauf der Analyse einigen der gewählten Themenbereichen professionelles Selbstbild der Mentor*innen, Beeinflussung des professionellen Selbstbildes durch die Zusammenarbeit mit Lehrkräften mit Fluchthintergrund, interpersonelle Erfahrungen bei der Zusammenarbeit zwischen Mentor*innen und Mentees sowie Feedback der Mentor*innen zum Zertifikatskurs eine größere Bedeutung zu als zuvor angenommen, oder relevant geglaubte Aspekte verlieren an Bedeutung (vgl. Strübing 2014:19). Ziel dieser Arbeit soll es sein, durch die Analyse des Datenmaterials Einsicht in die Zugänge der Befragten zu erlangen, um zu beschreiben, wie die Mentor*innen zu ihren Sichtweisen kommen und wie die pädagogische Realität demnach gestaltet sein müsste.

3.4.3 Theoriebildung

Durch das Schreiben einer Grounded Theory werden die Form und der Inhalt der analytischen Arbeit aufbewahrt und präsentiert. Ideen und der analytische Rahmen stehen dabei im Vordergrund, während Akteur*innen sowie Autor*innen nicht ins Zentrum gerückt werden. Ebenso wie die Analyse, verläuft auch der Schreibprozess schrittweise und die entstehende Theorie wird immer wieder neu bedacht, überarbeitet und umgestaltet. Hierbei muss bedacht werden, dass Grounded Theories auf unterschiedliche Arten verfasst werden können (vgl. Charmaz 2014:285ff.).

Schlussendlich sollte eine Kernkategorie als Zentralkonzept mit hoher theoretischer Integrationskraft für die entwickelten Konzepte beschrieben werden. Die entstehende Grounded Theory sollte hierbei entweder Anlass zu weiterer Forschung geben, oder ein Gebiet beleuchten, welches zuvor übersehen, oder zu wenig analysiert wurde (vgl. ebd.).

Als Gütekriterien für Grounded Theory Studien nennt Charmaz Glaubwürdigkeit, Originalität, Resonanz und Nutzen (vgl. Charmaz 2014:337f.).

Im Rahmen dieser Masterarbeit geht es primär darum, Erfahrungen einer spezifischen Zielgruppe und Auswirkungen dieser Erfahrungen auf deren professionelles Selbstbild, in einem konkreten Setting, darzustellen. Es soll demnach keine universell gültige Theorie generiert werden. Allerdings stellt die Grounded Theory Methodologie auch den Anspruch, einen theoretischen Rahmen zu schaffen, welcher über den Einzelfall hinausgeht, sofern sie als Stil betrachtet

wird und neu gewonnene Erkenntnisse mit vorhandenen Theorien sowie Begrifflichkeiten vereint (vgl. Hülst 2010:291). Betrachtet man die Methodologie hingegen als Verfahren, zeigt dies ihre Grenzen auf, weil es bei der bloßen Betrachtung des Verhaltens von Akteur*innen „und deren alltagsweltlichen Deutungen und Sinnstrukturen“ (Hülst 2010:291) bleibt.

Im Forschungsprozess wurden sieben Kernkategorien erarbeitet, die durch die übergeordnete Kategorie *Individuelle und kollektive Erfahrungswerte* verbunden sind. Diese entstanden in Bezug auf die Erfahrungen einiger Mentor*innen, die sich freiwillig zu Interviews bereit erklärten, durch einen datenbasierten Forschungsprozess.

Es muss daher angemerkt werden, dass die Forschungsergebnisse die Erfahrungen von Individuen in einem sehr speziellen, engen Rahmen widerspiegeln und dementsprechend nicht direkt auf andere Mentoring-Verhältnisse adaptiert werden können. Im Sinne der Grounded Theory sollen die Erfahrungen der Mentor*innen jedoch mit vorhandenem theoretischen Wissen in Verbindung gesetzt werden, um so einen Rahmen für die Überarbeitung des bisherigen Kurssettings sowie mögliche daran anknüpfende Forschungsvorhaben zu schaffen. Des Weiteren sollen Eckdaten für die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen mit Fluchthintergrund in zukünftigen Kontexten aufgezeigt werden.

4 Datenanalyse und Darstellung der Auswertungsergebnisse

4.1 Identifikation relevanter Themenfelder

Der Prozess der Datenauswertung wurde, wie in Kapitel 3.4 beschrieben durchgeführt, wobei in einem ersten Schritt die transkribierten Interviews durch den Prozess des *initial codings* betrachtet wurden. Im Rahmen des Auswertungsprozesses dieser Arbeit wurden die Daten Satz für Satz kodiert. Die Zuordnung von Codes zu diesen Sinneinheiten scheint geeignet, um diese klar formulieren zu können, jedoch die Sinneinheiten nicht zu sehr zu trennen, wie beispielsweise beim Kodieren einzelner Wörter. Die Codes wurden nummeriert (1, 2, 3,...) und mit der Zeilenzahl im jeweiligen Transkript versehen, um im weiteren Analyseprozess schneller darauf zurückgreifen zu können. Anschließend erfolgte die Zusammenfassung einzelner Codes zu Konzepten. Die einzelnen zueinander passenden Codes wurden farblich markiert und die entstandenen Konzepte wiederum nummeriert (I, II, III...) sowie mit den Nummern der sich in einem Konzept befindenden Codes versehen. Häufig auffindbare, inhaltlich zueinander passende Konzepte werden als Kategorien bezeichnet (vgl. Hülst 2010:286), diese wurden deutlich, als die einzelnen Konzepte in gedruckter Form räumlich aufgeteilt und dadurch visualisiert wurden.

Nach der ersten Analyse der im Rahmen von Interviews mit Mentor*innen des Zertifikatskurses erhobenen Daten, zeigten sich bereits erste Themenfelder, die den Mentor*innen besonders bedeutsam zu sein schienen. Einige Aspekte konnten in mehreren Interviews aufgefunden werden, wodurch deren Relevanz zum Vorschein kommt und eine weitere Auseinandersetzung mit ebendiesen Themen notwendig erscheinen lässt. Folgende vorläufige Themenfelder konnten nach dem Prozess des *initial codings* und des ersten groben Vergleichs des Datenmaterials als relevant eingeschätzt werden und sollen im weiteren Verlauf der Datenanalyse tiefergehender betrachtet werden:

- Gedanken zur Mentor*innen-Rolle
- Voraussetzungen und Fähigkeiten
- Wahrnehmung von außen
- Veränderung durch die Mentor*innen-Rolle
- Professionelles Selbstbild
- Eindrücke der Mentor*innen von den Mentees
- Vergleich Mentoring – Betreuung Studierender

- Herausforderungen und Problematiken
- Verbesserungsvorschläge und Wünsche

Im weiteren Verlauf des Analyseprozesses werden die entstandenen vorläufigen Themenfelder, die während des ständigen Vergleichens aller Interviews aufgefunden werden konnten, für jedes einzelne Interview graphisch dargestellt und erläutert. Dies dient, um die Ansichten aller Interviewpartner*innen zu den relevant erscheinenden Themenfeldern ausgiebig darzulegen sowie zu analysieren. Danach sollen die Kategorien der verschiedenen Interviews miteinander verglichen werden, um eventuelle Gemeinsamkeiten aber auch Unterschiede ausfindig zu machen. Der Vergleich dient, um ein genaueres Verständnis für die Sichtweisen der Interviewpartner*innen entwickeln zu können sowie die wichtigsten Kategorien Schritt für Schritt genauer zu identifizieren und schließlich Kernkategorien mit dazugehörigen Subkategorien bilden zu können.

Der nächste Analyseschritt stellt aus diesem Grund das *focused coding* dar, wobei im Rahmen dieser Masterarbeit zunächst ähnlich wie beim Axialen Kodieren nach Strauss und Corbin vorgegangen wurde. In diesem Analyseschritt geht es um die Untersuchung des Datenmaterials hinsichtlich der inhaltlichen Beziehungen zwischen den Kategorien, also ihrer Achsen. Auch hierbei findet ein wiederholter Vergleich anhand des Materials statt und die zuvor eruierten Kategorien werden in eine hierarchische Reihenfolge gebracht (vgl. Hülst 2010:287). Das axiale Kodieren dient dem Ordnen und Synthetisieren der Daten, Kategorien werden mit Subkategorien in Verbindung gesetzt, um die Inhalte zu präzisieren (vgl. Krüger, Meyer 2007:o.S.). Auch Charmaz entwickelte Subkategorien zu einer Kategorie und zeigte die Verbindungen zwischen diesen auf, nachdem sie nachvollziehen konnte, welche Erfahrungen die Kategorien repräsentierten. Die Analysestrategie von Charmaz kann als verfahrensorientiert angesehen werden, weshalb keine genauen Vorgehensweisen aufgezeigt werden können.

Nachfolgend wird anhand des Themenfeldes *Gedanken zur Mentor*innen-Rolle* beispielhaft erläutert, wie die neun angeführten vorläufigen Themenfelder zunächst graphisch dargestellt und mit Hilfe des erhobenen Datenmaterials analysiert wurden. Punkt 4.2 zeigt die zum Thema *Gedanken zur Mentor*innen-Rolle* erfassten Aussagen der Interviewten auf, wobei die relevanten Aspekte aus jedem einzelnen Interview zunächst separat vorgestellt werden. Dies dient der besseren Übersichtlichkeit und erleichtert zudem die anschließende Darstellung des

Vergleichs der Aussagen der Mentor*innen. Da im Rahmen der Grounded Theory jedoch ein ständiger Vergleich des Datenmaterials stattfindet und kein linearer Prozess aufgezeigt werden kann, sind die Auswertungsergebnisse der Interviews nicht gesondert zu betrachten. Aus der Analyse der Interviews und dem immer wiederkehrenden Vergleich entstanden im nächsten Schritt die ausgearbeiteten Kategorien zu den neun Themenbereichen der sechs durchgeführten Interviews mit deren Beziehungen zueinander, welche in Abbildung 12 veranschaulicht werden.

Auf die gleiche Weise, wie mit dem im Anschluss dargestellten Beispiel wurde auch mit den weiteren acht Themenfeldern verfahren – die Darstellung dieser befindet sich in Anhang A1 bis A6.

Aus den in Abbildung 12 verdeutlichten Kategorien entstanden im nächsten Analyseschritt sieben Kernkategorien – hierauf wird zu einem späteren Zeitpunkt detaillierter eingegangen.

*4.2 Darstellung der Datenanalyse am Beispiel des Themenfeldes Gedanken zur Mentor*innen-Rolle*

Interview 1

Das erste Interview wurde mit einem Gymnasiallehrer durchgeführt, der bereits im ersten Durchgang des Zertifikatskurses als Mentor tätig war und außerdem als Praxislehrer immer wieder Studierende betreut, die am Schulstandort der Lehrperson im Rahmen schulpraktischer Studien im Unterricht hospitieren, oder auch selbst Unterrichtseinheiten durchführen. Basierend auf diesem Wissen kann davon ausgegangen werden, dass der Befragte bereits über Vorwissen und Erfahrungen im Mentoring- sowie Betreuungsbereich verfügt.

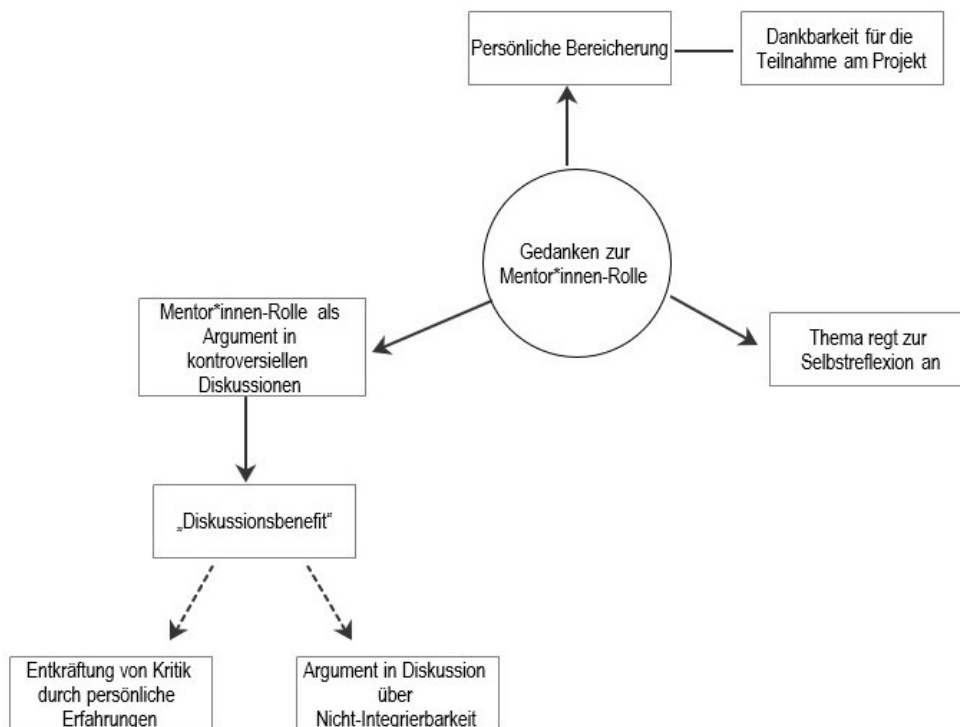


Abbildung 5 Gedanken zur Mentor*innen-Rolle I1

Der befragte Mentor gibt an, dass ein Grund, die Rolle zu übernehmen für ihn persönlich darin bestand, dass ebendiese Thematik die Selbstreflexion anregt. Er empfindet es als Chance zu einer „selbstreflexiven Auseinandersetzung mit eigenen Bildern im Kopf“ (I1, S.1, Z.14f.). Des Weiteren wird der Gedanke erwähnt, dass die Mentoren-Rolle für den Interviewten eine persönliche Bereicherung darstellt, wodurch auch die Dankbarkeit, die er empfindet, weil er als Mentor an dem Projekt teilnehmen kann, begründet werden kann. Als Grund für die persönliche Bereicherung wird angegeben, dass der Mentor durch seine Rolle seinen Blickwinkel auf das Thema Flucht im Allgemeinen verändern konnte. Auf diese Thematik wird in Anhang A zum Themenfeld *Veränderungen durch die Mentor*innen-Rolle* genauer eingegangen.

Ein weiterer Gedanke, den der Mentor in Bezug auf seine Rolle im Praktikum erwähnt, ist, dass durch ebendiese Rolle eine Art „Diskussionsbenefit“ (I1, S.4, Z.116) zu seinen Gunsten entstand. Damit ist gemeint, dass er in Diskussionen in seinem privaten Umfeld mithilfe seiner eigenen Erfahrungen aus der beruflichen Praxis argumentiert und so beispielsweise gegen das Argument der Nicht-Integrierbarkeit halten kann. Durch positive Praxisbeispiele werden kontroverse Diskussionen so schnell beendet.

Interview 2

Dieses Interview wurde mit einem Mentor und einer Mentorin in einem Gruppensetting durchgeführt. Beide Lehrpersonen waren zum Zeitpunkt des Interviews bereits zum zweiten Mal als Mentor*in des Zertifikatskurses tätig. Außerdem verfügen beide über langjährige Erfahrung in der Betreuung von Studierenden durch ihre Tätigkeit als Praxislehrer*innen. Im Interview wurde dies durch ihren Zugang aus ebendiesem Feld immer wieder deutlich.

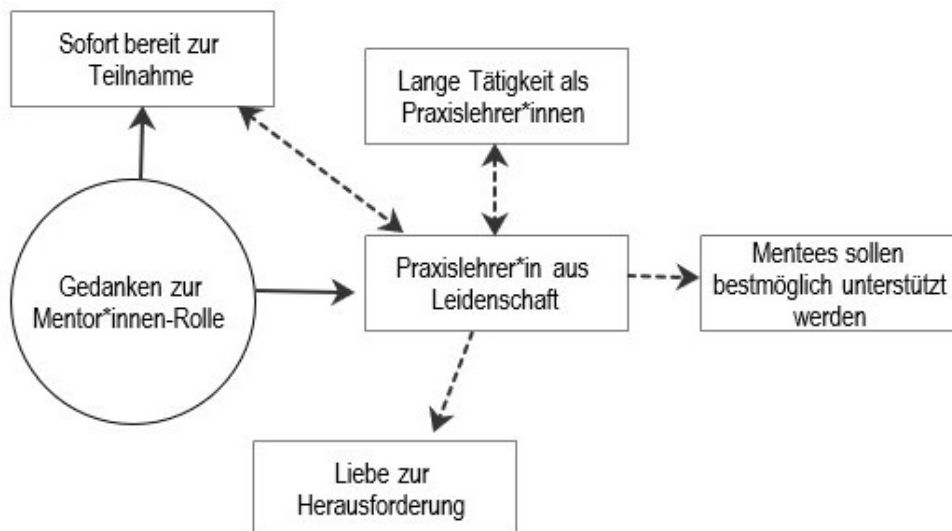


Abbildung 6 Gedanken zur Mentor*innen-Rolle I2

Die Mentor*innen geben an, dass sie sofort bereit waren in ebendieser Rolle am Zertifikatskurs teilzunehmen, als sie von der Direktion darauf angesprochen wurden, da sie den Kurs als sinnvoll erachten. Außerdem seien sie beide seit Längerem als Praxisbetreuer*innen tätig und übernehmen sehr gerne und leidenschaftlich Verantwortung für Studierende (vgl. I2 S.1, Z.14). Da die Mentor*innen ihre Rolle aus Leidenschaft übernehmen, liegt es ihnen am Herzen, die Mentees in ihren Praktika bestmöglich zu unterstützen. Es wird auch angesprochen, dass die beiden Interviewten gerne Herausforderungen annehmen und dies auch ein Grund für ihre Begeisterung, Mentor*in zu sein, ist.

Interview 3

Dieses Interview wurde mit einem Lehrer durchgeführt, der zum Zeitpunkt des Interviews das erste Mal als Mentor im Zertifikatskurs agierte. Für ihn war die Mentor*innen-Rolle demnach neu, außerdem war er zuvor auch noch nie als Praxislehrer oder in einer ähnlichen Position tätig. Im Gegensatz zu den davor

befragten Mentor*innen machte dieser Interviewpartner alle entsprechenden Erfahrungen zum ersten Mal.

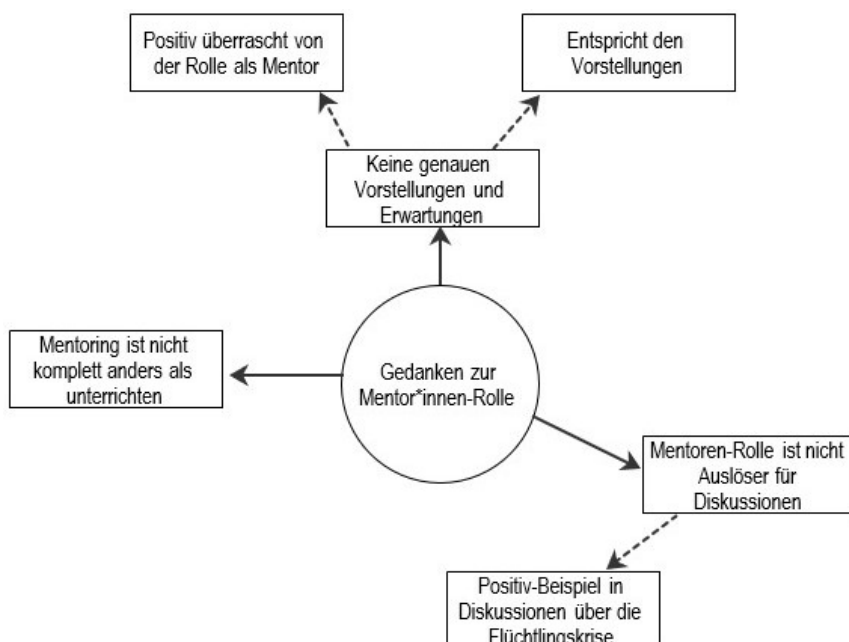


Abbildung 7 Gedanken zur Mentor*innen-Rolle I3

Die befragte Lehrperson nahm zum ersten Mal die Rolle als Mentor im Zertifikatskurs ein, weshalb im Vorfeld keine genauen Vorstellungen oder Erwartungen bezüglich dieser Rolle bestanden. Er gibt an, positiv überrascht worden zu sein, beispielsweise hatte er nicht damit gerechnet, dass seine Mentee Wünsche und Vorschläge bezüglich ihrer Unterrichtseinheiten einbringen würde und die Kommunikation zwischen Mentor und Mentee sehr gut funktioniert (vgl. I3 S.2, Z.51). Abgesehen davon meint der Befragte, dass das Mentor*innen-Dasein Großteils so abläuft, wie man es sich vorstellt (vgl. I3 S.2, Z.58f.).

Des Weiteren wird gesagt, dass man zwar einerseits ins kalte Wasser geworfen wird, wenn man die Mentor*innen-Rolle neu übernimmt, andererseits unterscheidet sich das Mentoring nicht gänzlich vom alltäglichen Unterricht (vgl. I3 S.2, Z.62f.).

Ein anderer Punkt, der in Bezug auf die Mentor*innen-Rolle aufkommt, ist, dass diese selbst nicht als Auslöser für Diskussionen genannt werden kann, in kritischen Diskussionen über Flucht und geflüchtete Personen allgemein jedoch als positives Beispiel wirken kann. Der Mentor berichtet, dass er in ebendiesen Situationen die Mentees des Zertifikatskurses erwähnt, die sich integrieren und dies im Rahmen des Kurses gut funktioniert (vgl. I3 S.3, Z.110-112).

Interview 4

Der in diesem Interview Befragte unterrichtet im Gegensatz zu den anderen Interviewpartner*innen an einem Gymnasium und war zum Zeitpunkt der Interviewdurchführung bereits zum zweiten Mal als Mentor des Zertifikatskurses dabei. Er gibt an, sich aus Eigenmotivation erneut dazu gemeldet zu haben, weil er die Tätigkeit als sehr sinnvoll ansieht.

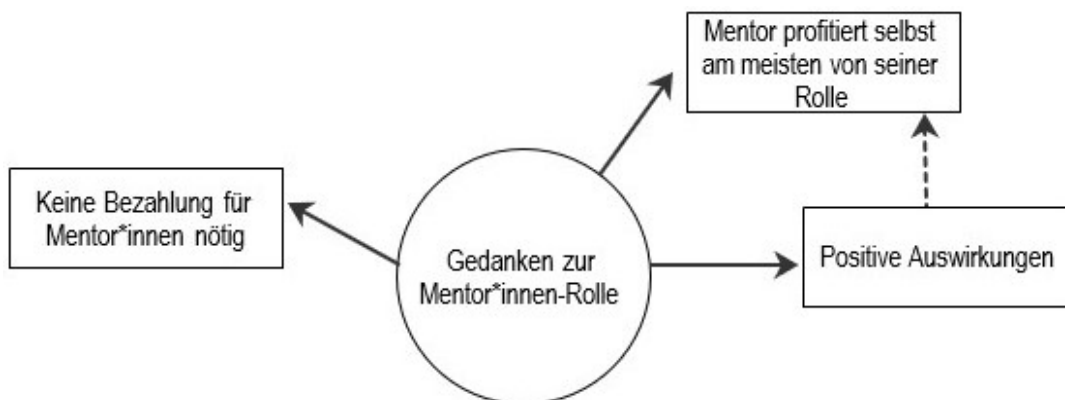


Abbildung 8 Gedanken zur Mentor*innen-Rolle I4

Der Mentor erzählt, dass er persönlich das gesamte Konzept des Zertifikatskurses und damit auch seine Tätigkeit als Mentor ausschließlich positiv wahrnimmt. Durch seine Rolle reflektiert er seinen Unterricht sowie den Umgang mit den Mentees und zieht Vorteile aus dieser Selbstreflexion. „Das ist ja das Oage, dass man immer selbst am meisten davon hat“ (I4 S.5, Z.166) beschreibt der den Profit durch die Mentor*innen-Rolle.

Interview 5

Die in diesem Interview befragte Lehrperson ist an einer Schule tätig, an welcher Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen integrativ unterrichtet werden. Das Interview wurde im Rahmen des *Theoretical Samplings* durchgeführt, um weitere Daten zu der professionellen Beziehung zwischen Mentor*innen und Mentees zu generieren und auch mögliche Probleme bei der Zusammenarbeit genauer thematisieren zu können.

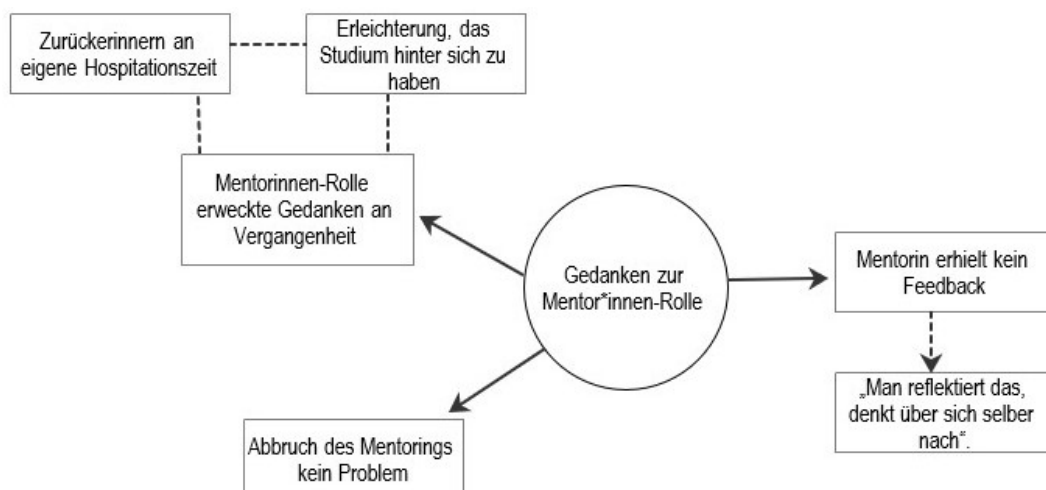


Abbildung 9 Gedanken zur Mentor*innen-Rolle I5

Durch ihre Rolle als Mentorin fühlte sich die befragte Lehrerin an ihre eigene Zeit als Studentin zurückerkennend, in welcher sie selbst hospitierte und einer Lehrperson unterstand. Durch die aufkommenden Gedanken an die Vergangenheit wurden Reflexionsprozesse angeregt und die Mentorin betont, dass sie froh sei, ihr Studium bereits hinter sich zu haben und schon viel weiter sei.

In Bezug auf den Abbruch des Mentorings durch die nicht gelungene Zusammenarbeit mit ihrer Mentee sagt die Interviewte, dass diese Entscheidung zwar nicht von ihr getroffen wurde, das Thema jedoch für sie durch die Nachricht, die Mentee komme nicht mehr, erledigt war und sie kein Problem damit hatte.

Allerdings schildert sie, dass sie selbst bis zum Zeitpunkt des Interviews noch kein Feedback bezüglich ihrer Leistung als Mentorin erhalten hatte. Dies empfindet sie allerdings als essenziell, um eventuelle Fehler im nächsten Kursdurchgang vermeiden zu können, denn „man reflektiert das, denkt über sich selber nach“ (I5 S.4, Z.140). Für den nächsten Durchgang des Kurses beschloss sie allerdings, die Aufgaben als Mentorin neu auf sich zukommen zu lassen (vgl. I5 S.4, Z.131f.).

Interview 6

Dieses Interview wurde von Frau Ass.-Prof. Mag. Dr. Michelle Proyer mit einigen Mentor*innen des Zertifikatskurses zum Zweck der Feedbackeinholung zum Verlauf des Praktikums sowie zur Reflexion der Erfahrungen, und um mögliche Verbesserungsvorschläge zu erheben, durchgeführt. Die während des Interviews verfassten Notizen wurden anschließend in Transkript-Form gebracht und ebenso wie die übrigen Interviews kodiert, da im Verlauf des *Theoretical Samplings* deutlich wurde, dass neben der Rolle und dem professionellen Selbstbild der Mentor*innen auch konkrete Vorschläge zur Optimierung der Praktika von Seiten

der Mentor*innen interessant und nützlich erscheinen, weil diese als Akteur*innen in der Praxis Verbesserungsbedarf aus erster Hand rückmelden können. Da es sich um ein Gespräch zur Evaluierung der Praktika handelt, wird in der Analyse dieses Interviews (siehe Anhang A6) ausschließlich auf die Gedanken und Erfahrungen der Mentor*innen eingegangen, um anschließend die in den Praktika aufscheinenden Schwierigkeiten sowie Probleme, die den Mentor*innen auffielen, zu erörtern und im nächsten Schritt die Verbesserungsvorschläge, Wünsche und konkreten Ideen zur Optimierung zukünftiger Praktika darzulegen.

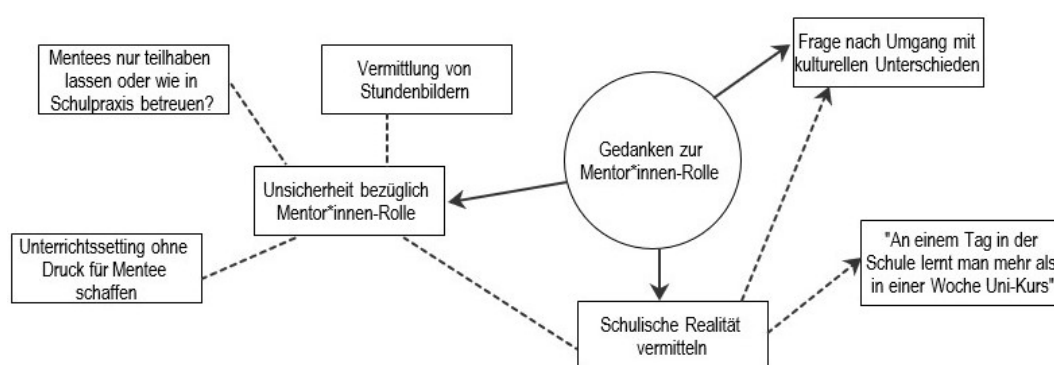


Abbildung 10 Gedanken zur Mentor*innen-Rolle I6

Die interviewten Mentor*innen geben als grundlegenden Aspekt ihre Unsicherheit bezüglich ihrer Rolle in den Praktika an. So wird die Frage nach der genauen Rolle der Mentor*innen in den Raum gestellt und eine der interviewten Personen fragt, ob sie die Mentees nur am Unterricht teilhaben lassen sollen, oder ob es ähnlich ablaufen soll wie ein Praktikum Lehramtsstudierender. Als mögliche Auffassung der Aufgaben als Mentor*in wird genannt, den Mentees zu vermitteln, wie eine Unterrichtsstunde konkret aussehen soll, oder einen Rahmen zu geben, um das Unterrichten frei von Druck ausprobieren zu können.

Auch die Vermittlung schulischer Realität wird als relevante Aufgabe innerhalb der Praktika angesehen. Hierzu sagt einer der Befragten, an einem Tag in der Schule würde man mehr lernen als in einer Woche im Zertifikatskurs an der Universität, was die Relevanz der Praxis aufzeigt, auf welche unter Punkt *Herausforderungen und Problematiken* in Anhang A6 weiter eingegangen wird.

Es wird außerdem darauf eingegangen, dass kulturelle Unterschiede zwischen Schulen in Österreich und anderen Ländern bestehen, wie zum Beispiel der größere Respekt vor Lehrpersonen in den Herkunftsländern der Mentees. Die Mentor*innen befassen sich in ihrer Rolle auch mit dem Umgang mit ebendiesen Unterschieden.

Ebenso wie in dem dargestellten Beispiel zum Themenfeld *Gedanken zur Mentor*innen-Rolle* wurde mit den übrigen acht Themenfeldern verfahren. Auch hierzu wurden die essenziellen Aspekte jedes Interviews durch ständiges Vergleichen und In-Beziehung setzen herausgefiltert. Die Ausarbeitung der Themenfelder zwei bis neun kann im Anhang nachgelesen werden.

In Bezug auf das erläuterte Themenfeld *Gedanken zur Mentor*innen-Rolle* kann durch die Analyse und den Vergleich aller Interviews festgehalten werden, dass die Mentor*innen ihre Rolle im ZEKU als Bereicherung betrachteten, was zum einen durch eine positive Veränderung ihres Blickes auf das Thema Flucht, zum anderen durch den entstandenen „Diskussionsbenefit“ ausgelöst wurde. Im Mittelpunkt der Analyse des vorläufigen Themenfeldes stand, dass die Mentor*innen-Rolle die Interviewten zur Selbstreflexion anregte – als Beispiele wurden dabei die Reflexion der Vorbildwirkung, eigener Vorgehensweisen und Aussagen sowie das Überdenken der eigenen Position genannt. Die Reflexion wurde als bereichernd für die Mentor*innen und die Mentees betrachtet, da die Befragten durch die Reflexion eine bestmögliche Unterstützung der Mentees erzielen wollten, und hieraus ebenfalls ihren Nutzen zogen. Bezüglich der Mentor*innen-Rolle an sich herrschte teilweise Unsicherheit, da die Interviewpartner*innen oft nicht genau wussten, welche Aufgaben sie hatten und worauf das Mentoring den Fokus legen sollte. Diese genannten zentralen Aspekte des Themenfeldes *Gedanken zur Mentor*innen-Rolle* können graphisch folgendermaßen dargestellt werden.

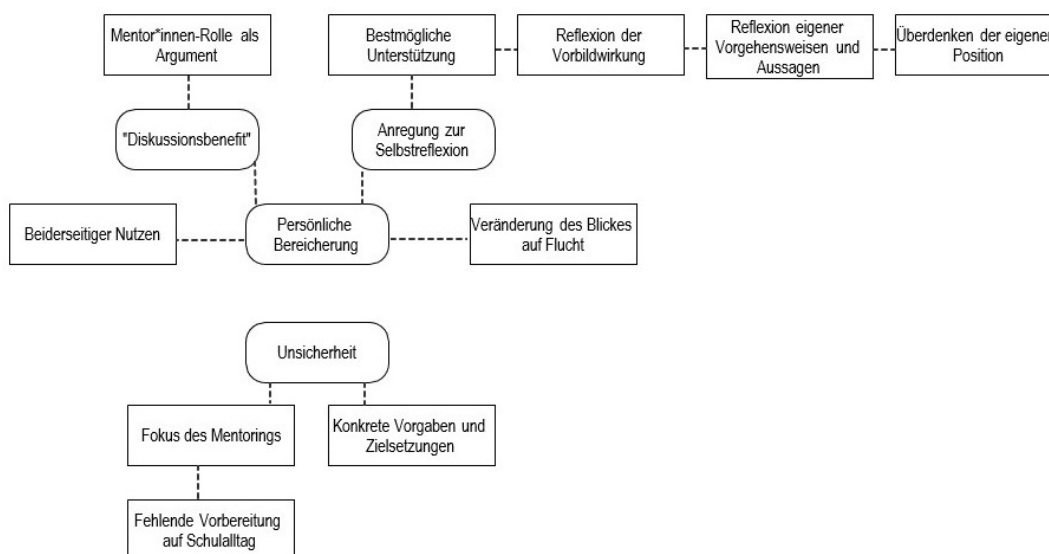


Abbildung 11 Zentrale Aspekte des Themenfeldes *Gedanken zur Mentor*innen-Rolle*

Diese Darstellung spiegelt ein Segment der Datenanalyse wider und wird mit den zentralen Aspekten der übrigen Themenfelder (siehe Anhang A1-A6) in Abbildung 12 gesammelt dargestellt, um einen Überblick über die primären Aspekte sowie deren Zusammenhänge zu geben.

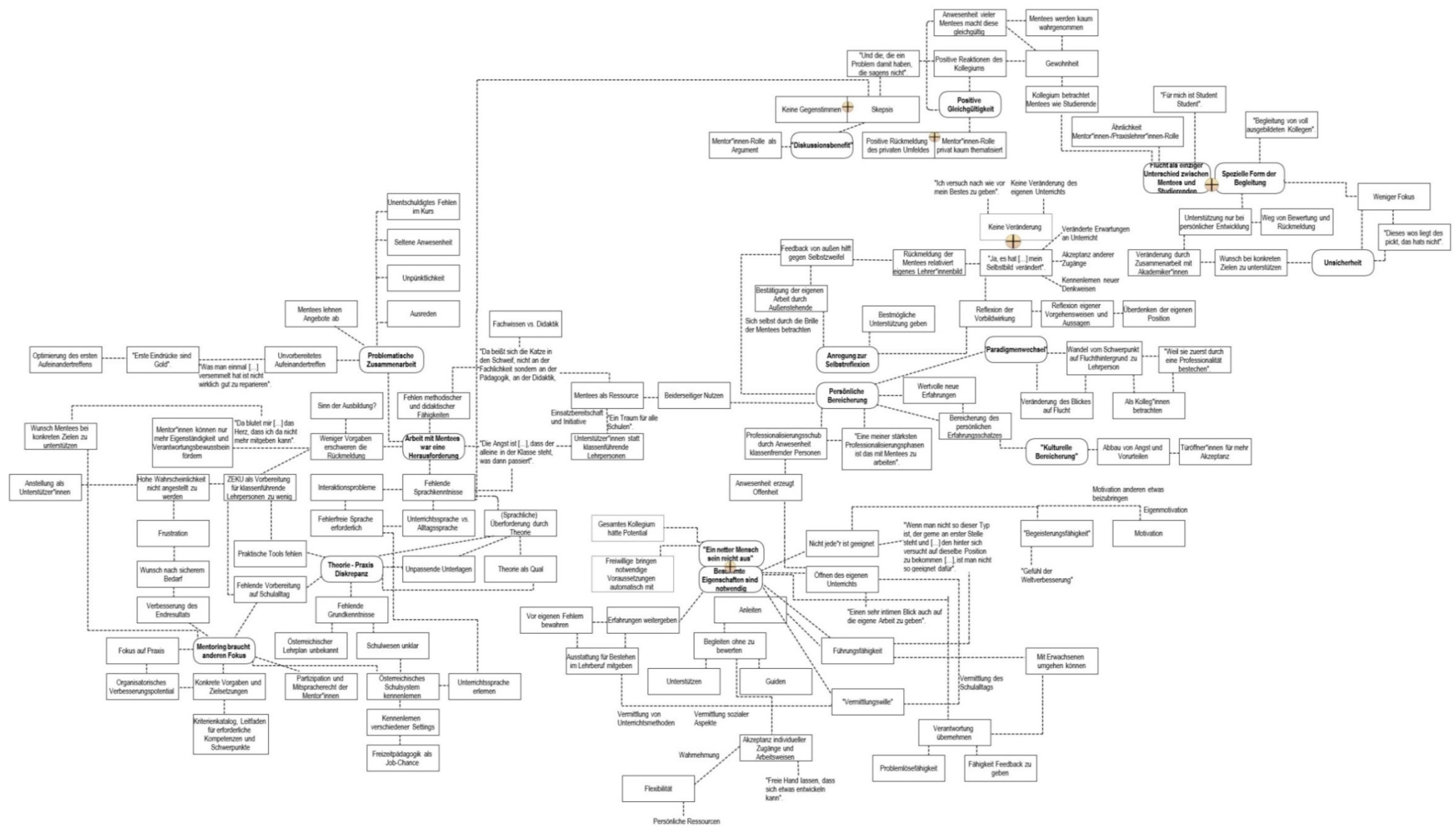


Abbildung 12 Überblick der Themenfelder I1-I6

5 Darstellung der Theoriebildung

5.1 Entstehung der Kernkategorien

Im Rahmen des ständigen Vergleichens des Datenmaterials wurden die in den einzelnen Interviews gebildeten Kategorien zu den relevant erscheinenden Themenbereichen einander gegenübergestellt, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede ausfindig zu machen. Hierbei kann sowohl ein Vergleich von Aussagen und Ereignissen innerhalb eines als auch zwischen den sechs durchgeführten Interviews angestellt werden (vgl. Charmaz 2014:132f.). Durch das In-Beziehung setzen der entstandenen Kategorien und dem wiederkehrenden Vergleich mit dem Datenmaterial entstanden schließlich sieben Kernkategorien sowie eine übergeordnete zentrale Kategorie, welche im Zusammenhang mit den Kernkategorien steht. In diesem Kapitel wird zunächst erläutert, wie die in Abbildung 12 dargestellten Aspekte zueinander in Beziehung gesetzt wurden, um das Entstehen von Kategorien zu ermöglichen. Des Weiteren wird darauf eingegangen, wie ebendiese Kategorien miteinander verknüpft und schließlich sieben Kernkategorien aus dem analysierten Datenmaterial begründet wurden. Die Kernkategorien sind zur besseren Übersichtlichkeit im nachfolgenden Text in **fetter** Schrift gekennzeichnet.

Ihre Rolle als Mentor*in sehen die Befragten großteils als bereichernd an, wodurch sich die Kategorie *persönliche Bereicherung* ergibt. Diese kann durch den Gewinn neuer Erfahrungen, die die Mentor*innen durch die Zusammenarbeit sammeln sowie durch die Kategorie *kulturelle Bereicherung* begründet werden. Als kulturelle Bereicherung wird die Anwesenheit der Mentees an den Schulstandorten angesehen, weil diese als *Türöffner*innen für mehr Akzeptanz* bezeichnet werden und den Interviewten nach beim *Abbau von Angst und Vorurteilen* helfen.

Diese Rolle der Mentees kann auch mit der Kategorie *Paradigmenwechsel* in Verbindung gebracht werden, da einer der Mentoren durch die Zusammenarbeit mit Mentees seinen Blick weg vom Adjektiv *geflüchtet* hin zu den dahinterstehenden Lehrpersonen wandte und diese dadurch schlussendlich als Kolleg*innen betrachtete (*Als Kolleg*innen betrachten*). Dieser Paradigmenwechsel kann außerdem ebenfalls als persönliche Bereicherung verzeichnet werden. Durch den ständigen Vergleich der Daten und die Überarbeitung der ausgeführten Erfahrungen konnte schließlich die Kernkategorie **Bereicherung** gebildet werden.

In Bezug darauf wurde zudem die Kategorie *Mentees als Ressource* von zwei Interviewpartner*innen beschrieben, welche geflüchtete Lehrpersonen als Unterstützer*innen an Schulen sehr begrüßen würden. Damit geht allerdings auch eine

Problematik einher, die im Interview auftauchte, nämlich dass diese Mentor*innen die Mentees nicht als klassenführende Lehrpersonen sehen – es ergibt sich die Kategorie *Unterstützer*innen statt klassenführende Lehrpersonen*. Diese steht damit in Verbindung, dass die Mentor*innen ihre Rolle nicht ausschließlich als bereichernd empfanden, sondern auch die Kategorie *Arbeit mit Mentees war eine Herausforderung* zentral erscheint.

In Bezug auf die Herausforderungen, die auf die Befragten während der Praktika zukamen, wurde zunächst die Kategorie *Theorie-Praxis Diskrepanz* gebildet. Diese bezieht sich darauf, dass die Mentees im theoretischen Teil des ZEKU durch die Wissenschaftlichkeit der Literatur (sprachlich) überfordert schienen und die Mentor*innen auch die Unterlagen als unpassend erachteten. Daraus ergaben sich die Kategorien *Theorie als Qual, unpassende Unterlagen* sowie *(sprachliche) Überforderung durch Theorie*. Auf der anderen Seite wurden die Mentees in den Augen der Interviewten nicht mit ausreichend Praxiswissen und Grundkenntnissen ausgestattet, was durch die Kategorien *praktische Tools fehlen, fehlende Vorbereitung auf Schulalltag* und *fehlende Grundkenntnisse* festgehalten wurde. Eine weitere Problematik, die vor allem in Interview 2 und 6 höchst präsent war, sind die wenigen Vorgaben für die Mentor*innen, wie sie in ihrer Rolle zu agieren haben. Die Befragten merken an, dass sie die Mentees gerne mehr unterstützen würden, jedoch konkrete Vorgaben und Zielsetzungen zur Orientierung fehlen. Hieraus ergaben sich die Kategorien *weniger Vorgaben erschweren die Rückmeldung, Mentor*innen können nur mehr Eigenständigkeit und Verantwortungsbewusstsein fördern* sowie *Wunsch Mentees bei konkreten Zielen zu unterstützen*. Hierbei fällt auf, dass die Interviewten bei der Beschreibung der Eigenschaften, die als Mentor*in wichtig erscheinen, angaben, es wäre ihre Aufgabe, den Mentees ihre eigenen Erfahrungen zu vermitteln, um sie zu beschützen und für den Lehrberuf auszustatten. Die Kategorien *vor eigenen Fehlern bewahren, Erfahrungen weitergeben* und *Ausstattung für Bestehen im Lehrberuf mitgeben* stehen also in Verbindung mit den Schwierigkeiten, die die Mentor*innen durch das Fehlen konkreter Aufgaben erlebten. Da sie gerne mehr vermittelt hätte als ihr ihrer Ansicht nach möglich war, berichtet eine Mentorin „Da blutet mir [...] das Herz, dass ich da nicht mehr mitgeben kann“.

Eine weitere Schwierigkeit, die von zwei Befragten aufgegriffen wurde, war das Thema Sprachkenntnisse. In Verbindung mit der Kategorie *(sprachliche) Überforderung durch Theorie* wurde darauf verwiesen, dass die Mentees teilweise nicht ausreichend gut Deutsch sprechen, was jedoch als Lehrperson erforderlich erscheint. Zudem

unterscheiden die Mentor*innen zwischen Alltags- und Unterrichtssprache - zweitens scheinen die Mentees im Deutschkurs, den sie nebenbei besuchen nicht zu erlernen, was die Interaktion sowie Kommunikation mit den Schüler*innen nach Angaben der Mentor*innen zeitweise erschwerte. In Bezug auf das Thema Sprache wurden folgende Kategorien gebildet: *Fehlende Sprachkenntnisse*, *Unterrichtssprache vs. Alltagssprache*, *Interaktionsprobleme* sowie *fehlerfreie Sprache erforderlich*. Eine Mentorin berichtet außerdem davon, dass in ihrem Umfeld eine berechtigte Skepsis bezüglich der sprachlichen Fähigkeiten geflüchteter Lehrpersonen bestand. Zusätzlich zu der Herausforderung durch Sprache in der Zusammenarbeit wurde auch das Fehlen didaktischer Fähigkeiten, im Kontrast zu einem hohen Fachwissen der Mentees, stark thematisiert, was sich in der gebildeten Kategorie *Fachwissen vs. Didaktik* widerspiegelt. Die genannten Probleme, die die Mentor*innen durch das Fehlen sprachlicher Kenntnisse sowie didaktischer Fähigkeiten in der Zusammenarbeit mit den Mentees feststellten, lassen sich damit in Verbindung bringen, dass einige der Befragten die geflüchteten Lehrer*innen nicht als klassenführend sehen. Die Kategorie *„Die Angst ist [...], dass der alleine in der Klasse steht, was dann passiert“* beschreibt die Bedenken der Mentor*innen, die Mentees nach dem Abschluss des ZEKU als klassenführende Lehrpersonen einzusetzen, weshalb sie diese in der unterstützenden Rolle für Direktionen, Kolleg*innen sowie in der Eltern- und Übersetzungsarbeit sehen.

Im Rahmen des *Theoretical Samplings* wurde eine weitere Mentor*in befragt, bei welcher ihre Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit mit ihrer Mentee bekannt waren, um einen tiefergehenden Einblick zu erhalten, welche Probleme im Rahmen des Mentorings auftreten können und welche möglichen negativen Erfahrungen Mentor*innen dabei machen. Nach den Schilderungen der Interviewten wurden die Kategorien *unentschuldigtes Fehlen im Kurs*, *seltene Anwesenheit*, *Unpünktlichkeit* und *Ausreden* gebildet, welche die beschriebenen Erfahrungen zusammenfassen. Ergänzend können die Kategorien *Mentees lehnen Angebote ab* und *„erste Eindrücke sind Gold“* genannt werden. Eine Problematik die bei mehreren Mentor*innen auftrat, war das Ablehnen von Angeboten an die Mentees, wie beispielsweise selbst Unterrichtseinheiten abzuhalten, um zu üben und daraus zu lernen. In Bezug auf die Relevanz erster Eindrücke erzählte ein Mentor von dem unglücklich verlaufenden ersten Aufeinandertreffen einer Kollegin mit ihrem Mentee, welches die weitere Zusammenarbeit negativ beeinflusste. Aus diesem Grund ist er der Meinung, das erste Aufeinandertreffen sollte positiv verlaufen, um eine positive Beziehung zu schaffen, dazu ergab sich die Kategorie *„Was man einmal [...] versemmt hat ist nicht wirklich*

gut zu reparieren“. Basierend auf den soeben angeführten Auswertungen ergab sich die Kernkategorie **Herausforderung**.

Um erneut auf die Mentor*innen-Rolle als Bereicherung einzugehen, muss darauf verwiesen werden, dass ein wesentlicher Aspekt, welcher im Interview zur Sprache kam und die Kategorie *Anregung zur Selbstreflexion* hervorbrachte, jener war, sich selbst aus der Perspektive der Mentees zu betrachten und über eigene Handlungen, Einstellungen und Aussagen nachzudenken. Die Mentor*innen wollen, wie bereits erwähnt, ihre Mentees voran bringen und ihnen möglichst viel mitgeben, was durch die Kategorie *bestmögliche Unterstützung geben* beschrieben wird. Daraus resultieren auch die weiteren Kategorien *Reflexion der Vorbildwirkung*, *Reflexion eigener Vorgehensweisen und Aussagen* sowie *Überdenken der eigenen Position*. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Mentor*innen-Rolle eine **Anregung zur Reflexion** mit sich brachte, was in einer weiteren Kernkategorie begründet wird.

Eine der befragten Personen gab an, dass ihr eigenes Lehrer*innenbild sich durch die Mentor*innen-Rolle veränderte, weil das Feedback der Mentees Selbstzweifel und Unsicherheit in Bezug auf den eigenen Unterricht verringerte. Es ergaben sich daraus die Kategorien *Bestätigung der eigenen Arbeit durch Außenstehende*, *Feedback von außen hilft gegen Selbstzweifel* und *Rückmeldung der Mentees relativiert eigenes Lehrer*innenbild*.

Während die Mehrheit der Mentor*innen über eine Veränderung ihres professionellen Selbstbildes durch ihre Tätigkeit im Zertifikatskurs berichteten, konnten zwei Befragte keine Veränderung feststellen, was die Kategorien *keine Veränderung* sowie *„ich versuch’ nach wie vor mein Bestes zu geben“* hervorbrachte. Ein Mentor gab außerdem an, dass sich zwar sein Selbstbild veränderte, jedoch seine Weise zu unterrichten gleichblieb und er durch seine neuen Erfahrungen keine Veränderungen vornahm, dies beschreibt die Kategorie *keine Veränderung des eigenen Unterrichts*.

Die Kategorie *„Ja, es hat [...] mein Selbstbild verändert“* kann mit den Kategorien *veränderte Erwartungen an Unterricht*, *Akzeptanz anderer Zugänge* und *Kennenlernen neuer Denkweisen* genauer beschrieben werden. Ein weiterer Grund für die Veränderung des professionellen Selbstbildes ist die Zusammenarbeit und Betreuung bereits fertig ausgebildeter Akademiker*innen beziehungsweise Kolleg*innen im Unterschied zu Studierenden mit weniger Erfahrung. Dieser Aspekt wird durch die Kategorie *Veränderung durch Zusammenarbeit mit Akademiker*innen* zum Ausdruck gebracht, was von den Befragten einerseits als *spezielle Form der Begleitung* angesehen wird, die sich deutlich von den Betreuungsaufgaben als Praxislehrer*in

unterscheidet und wiederum mit der bereits erläuterten Problematik des Fehlens genauer Vorgaben in Verbindung steht. Diese Herausforderung kann durch die Kategorie *Unsicherheit* festgehalten und durch die damit verbundenen Kategorien *Begleitung von voll ausgebildeten Kollegen, weniger Fokus, Unterstützung nur bei persönlicher Entwicklung, weg von Bewertung und Rückmeldung, Wunsch bei konkreten Zielen zu unterstützen* sowie *„dieses was liegt des pickt, das hat's nicht“* beschrieben werden. Die Unsicherheit der Befragten bezüglich ihrer Rolle und den damit verbundenen Aufgaben kann mit der Kernkategorie **Konkretisierung der Mentor*innen-Rolle** festgehalten werden, da die interviewten Personen eine solche wünschen, um mehr Klarheit über ihre Zuständigkeiten zu erlangen.

Auf der anderen Seite sehen einige Mentor*innen kaum Unterschiede zwischen ihrer Rolle als Mentor*in oder gegebenenfalls Praxislehrer*in, dies drücken die Kategorien *Flucht als einziger Unterschied zwischen Mentees und Studierenden, „für mich ist Student Student“* sowie *Ähnlichkeit Mentor*innen-/Praxislehrer*innen-Rolle* aus. Ebenso werden die Mentees vom Kollegium an den Schulen der Mentor*innen meist genauso wie Studierende im Rahmen ihrer Schulpraktika wahrgenommen beziehungsweise fällt ihre Anwesenheit teilweise gar nicht auf, da die Kolleg*innen die Anwesenheit unterschiedlicher Personen gewohnt sind. Hierzu entstanden folgende Kategorien: *Kollegium betrachtet Mentees wie Studierende, Gewohnheit, Mentees werden kaum wahrgenommen, Anwesenheit vieler Mentees macht diese gleichgültig*. Sofern die Befragten Reaktionen ihrer Kolleg*innen erwähnen, werden diese als durchwegs positiv beschrieben, wie beispielsweise durch die Kategorien *positive Reaktionen des Kollegiums* oder *positive Gleichgültigkeit*. Die Antwort eines Mentors konnte durch die Kategorie *„Und die, die ein Problem damit haben, die sagen's nicht“* festgehalten werden, da diese der Meinung ist, wenn Kolleg*innen ein Problem damit hätten, dass Mentees an den Schulstandort kommen, würde diese Person ihre Meinung ihm gegenüber nicht äußern. Die Betrachtungsweise der Mentor*innen bezüglich der Mentees als Kolleg*innen versus als quasi Studierende sowie ihre Einstellung zur Begleitung dieser finden sich in der Kernkategorie **Mentor*in-Mentee Beziehung** wieder, welche wiederum in direktem Bezug zu den Kernkategorien Bereicherung und Herausforderung steht.

Zu dem privaten Umfeld der Befragten wurden drei Kategorien gebildet, da sich die Antworten aller Mentor*innen in eine dieser drei einordnen lassen: *Mentor*innen-Rolle privat kaum thematisiert, positive Rückmeldung des privaten Umfeldes* und *Skepsis*. Die Skepsis der Angehörigen bezog sich dabei – wie bereits erwähnt – häufig auf die

Sprachkenntnisse geflüchteter Lehrpersonen, während die Mentor*innen ihre Rolle und die durch die Zusammenarbeit mit den Mentees gewonnenen Erfahrungen als hilfreich in kontroversen Diskussionen mit Skeptiker*innen ansahen. So bezeichnet die Kategorie *„Diskussionsbenefit“* den positiven Aspekt, den die Mentor*innen ihrer Rolle abgewinnen konnten, durch welchen sie ihrer Ansicht nach einen Vorteil gegenüber Diskussionspartner*innen haben und besser argumentieren können, wie auch die Kategorie *Mentor*innen-Rolle als Argument* festhält.

Des Weiteren erzählten die Mentor*innen, dass sie durch ihre Rolle im ZEKU neue Erfahrungen sammeln konnten, die sie persönlich bereicherten und auch professionell betrachtet, voran brachten. Die Kategorien *wertvolle neue Erfahrungen* und *Bereicherung des persönlichen Erfahrungsschatzes* stehen wiederum mit dem zuvor beschriebenen Paradigmenwechsel durch die kulturelle Bereicherung, die durch die Zusammenarbeit entstand, in Verbindung, weil die Mentor*innen dadurch neue Einblicke erhielten und teilweise ein Umdenken bezüglich des Themas Flucht stattfand. Als bereichernd auf der professionellen Ebene wird von den Befragten angesehen, dass durch die Anwesenheit der Mentees eine gewisse Offenheit im Unterricht entsteht. Diese Offenheit wird zum einen als Voraussetzung für Mentoring beziehungsweise um ein*e gut*e Mentor*in zu sein betrachtet, zum Anderen bewirkt Offenheit in den Augen der Interviewten einen Anstieg an Professionalität. Folgende Kategorien wurden auf Basis dieser Aussagen gebildet: *„Eine meiner stärksten Professionalisierungsphasen ist das mit Mentees zu arbeiten“*, *Professionalisierungsschub durch Anwesenheit klassenfremder Personen*, *Anwesenheit erzeugt Offenheit*.

Alle Mentor*innen nannten im Interview einige Voraussetzungen und Fähigkeiten, die ihrer Meinung nach notwendig sind, um als Mentor*in geeignet zu sein. Diese Voraussetzungen und Fähigkeiten spiegelt die Kernkategorie **Anforderungen** wider. Wie bereits aufgegriffen wurde, spielt das Öffnen des eigenen Unterrichts eine wichtige Rolle für die Befragten und kann mit der Kategorie *„einen sehr intimen Blick auch auf die eigene Arbeit zu geben“* untermauert werden. Die nachfolgenden Kategorien wurden unter Berücksichtigung der Aussagen der Befragten bezüglich der notwendigen Voraussetzungen und Fähigkeiten für die Mentor*innen-Rolle gebildet: *„Begeisterungsfähigkeit“*, *„Gefühl der Weltverbesserung“*, *Motivation anderen etwas beizubringen*, *Eigenmotivation*, *Führungsfähigkeit* – in Verbindung damit stehen *Anleiten*, *mit Erwachsenen umgehen können*, *Verantwortung übernehmen*, *Problemlösefähigkeit*, *Fähigkeit Feedback zu geben* und auch *nicht jede*r ist geeignet*,

was durch die Aussage *„wenn man nicht so dieser Typ ist, der gerne an erster Stelle steht und [...] den hinter sich versucht auf dieselbe Position zu bekommen [...], ist man nicht so geeignet dafür“* begründet wird. Die Kategorie *Anleiten* steht außerdem in Verbindung mit *begleiten ohne zu bewerten*, was mit *Akzeptanz individueller Zugänge und Arbeitsweisen*, *„Freie Hand lassen, dass sich etwas entwickeln kann“* sowie *Flexibilität* in Bezug auf Wahrnehmung und persönlicher Ressourcen einhergeht. Auch *unterstützen* und *guiden* erscheint an dieser Stelle wichtig. Die Kategorie *„Vermittlungswille“* bezieht sich auf die Kategorien *Vermittlung sozialer Aspekte*, *Vermittlung von Unterrichtsmethoden* sowie *Vermittlung des Schulalltags*, was erneut die Relevanz der Öffnung des Unterrichts beziehungsweise der Offenheit als Mentor*in zentral erscheinen lässt. Ergänzend kann die Vermittlung von Unterrichtsmethoden in Zusammenhang mit dem Wunsch der Mentor*innen, die Mentees mit praktischen Tools auszustatten und ihnen ihre Erfahrungen weiterzureichen, in Zusammenhang gebracht werden.

Im Unterschied zu den genannten Kategorien sagte einer der Mentoren im Interview, dass eigentlich jede*r Lehrer*in auch als Mentor*in geeignet wäre. Ein weiterer der Befragten war der Meinung, dass jede Lehrperson, die sich freiwillig für diese Rolle zur Verfügung stellt, die notwendigen Voraussetzungen automatisch mitbringt. Zu diesen Ansichten entstanden die Kategorien *gesamtes Kollegium hätte Potential* und *Freiwillige bringen notwendige Voraussetzungen automatisch mit*.

Schlussendlich werden von den befragten Mentor*innen einige Wünsche und Anregungen geäußert, die in zukünftigen Durchgängen des ZEKU eventuell verändert werden könnten, um die Kurspraktika in Anlehnung an die Herausforderungen für die Mentor*innen und ihren Erfahrungen zu optimieren. Durch die bereits dargelegten Problematiken, die in den Praktika auftraten, ergab sich zunächst die Kategorie *Mentoring braucht anderen Fokus*. Diese steht damit in Zusammenhang, dass die Mentor*innen eine Diskrepanz zwischen theoretischem und praktischem Wissen sehen, wodurch die Mentees nicht ausreichend auf den Schulalltag vorbereitet zu sein scheinen. Auch die Kategorie *ZEKU als Vorbereitung für klassenführende Lehrpersonen zu wenig* ist mit der Problematik des Fehlens praktischer Tools sowie auch mit dem Fehlen konkreter Aufgabenstellungen und Angaben für die Mentor*innen verknüpft. Die Befragten verweisen darauf, dass nicht alle Mentees nach erfolgreicher Absolvierung des Kurses einen Arbeitsplatz im schulischen Bereich bekommen werden, was die Teilnehmer*innen frustrieren kann. Aus diesen Angaben resultieren die Kategorien *hohe Wahrscheinlichkeit nicht angestellt zu werden* und *Frustration*.

Dies knüpft abermals an die Kategorie *Mentoring braucht anderen Fokus* an, da die Mentor*innen vorschlagen, verschiedene Settings kennenzulernen, wie beispielsweise die Nachmittagsbetreuung, was von den Mentees im Zuge der Praktika ausgeschlagen wurde (*Österreichisches Schulsystem kennenlernen, kennenlernen verschiedener Settings, Freizeitpädagogik als Job-Chance*). Um dieser Problematik zu entgehen – aber auch um den Wunsch, besser und intensiver unterstützen zu können, zu erfüllen – fordern die Mentor*innen, stärker in die Aufgabenstellungen mit einbezogen zu werden. Folgende Kategorien wurden zu den Ideen der Mentor*innen bezüglich der Umsetzung gebildet: *Konkrete Vorgaben und Zielsetzungen, Kriterienkatalog, Leitfaden für erforderliche Kompetenzen und Schwerpunkte, Partizipation und Mitspracherecht der Mentor*innen, Fokus auf Praxis, organisatorisches Verbesserungspotential*. Weitere Kategorien die sich hinsichtlich des Zieles des ZEKU und den Job-Chancen der geflüchteten Lehrpersonen ergaben, lauten *Wunsch nach sicherem Bedarf und Verbesserung des Endresultats*.

Als komplexes Thema wurden im Rahmen der Interviews auch die Deutschkenntnisse der Mentees besprochen, wobei nach der Ansicht der Befragten im Rahmen des Zertifikatskurses vor allem die Unterrichtssprache verbessert werden müsse (*Unterrichtssprache erlernen*). Die erläuterten Anregungen, welche die Mentor*innen zur Verbesserung künftiger Kursdurchgänge und damit auch zukünftiger Praktika gaben, trugen zur Entstehung der Kernkategorie **Vorschläge zur Optimierung** bei.

Nach mehrmaliger Reflexion und Überarbeitung der in Abbildung 12 dargestellten Kategorien, konnten sieben Kernkategorien, die anhand des Datenmaterials als essenziell identifiziert wurden, gebildet werden. Allen Kernkategorien wurde die zentrale Kategorie *Individuelle und kollektive Erfahrungswerte* übergeordnet (siehe Punkt 5.2.1), da bei der Analyse auffiel, dass die Mentor*innen unabhängig voneinander einige Punkte immer wieder thematisierten, während andere Aspekte nur von einzelnen Interviewpartner*innen angesprochen wurden, für diese allerdings auch bedeutsam erschienen. Die zentrale Kategorie *Individuelle und kollektive Erfahrungswerte* entstand demnach, um die wichtigsten Erfahrungen aller Befragten mit einzubeziehen und gleichzeitig strukturieren zu können. Abbildung 13 zeigt diese zentrale Kategorie sowie die sieben ermittelten Kernkategorien. Mit Hilfe der bedeutendsten Subkategorien sollen die Zusammenhänge und Beziehungen der Kernkategorien untereinander, aber auch zu der zentralen Kategorie *Individuelle und kollektive Erfahrungen* veranschaulicht und erklärt werden.

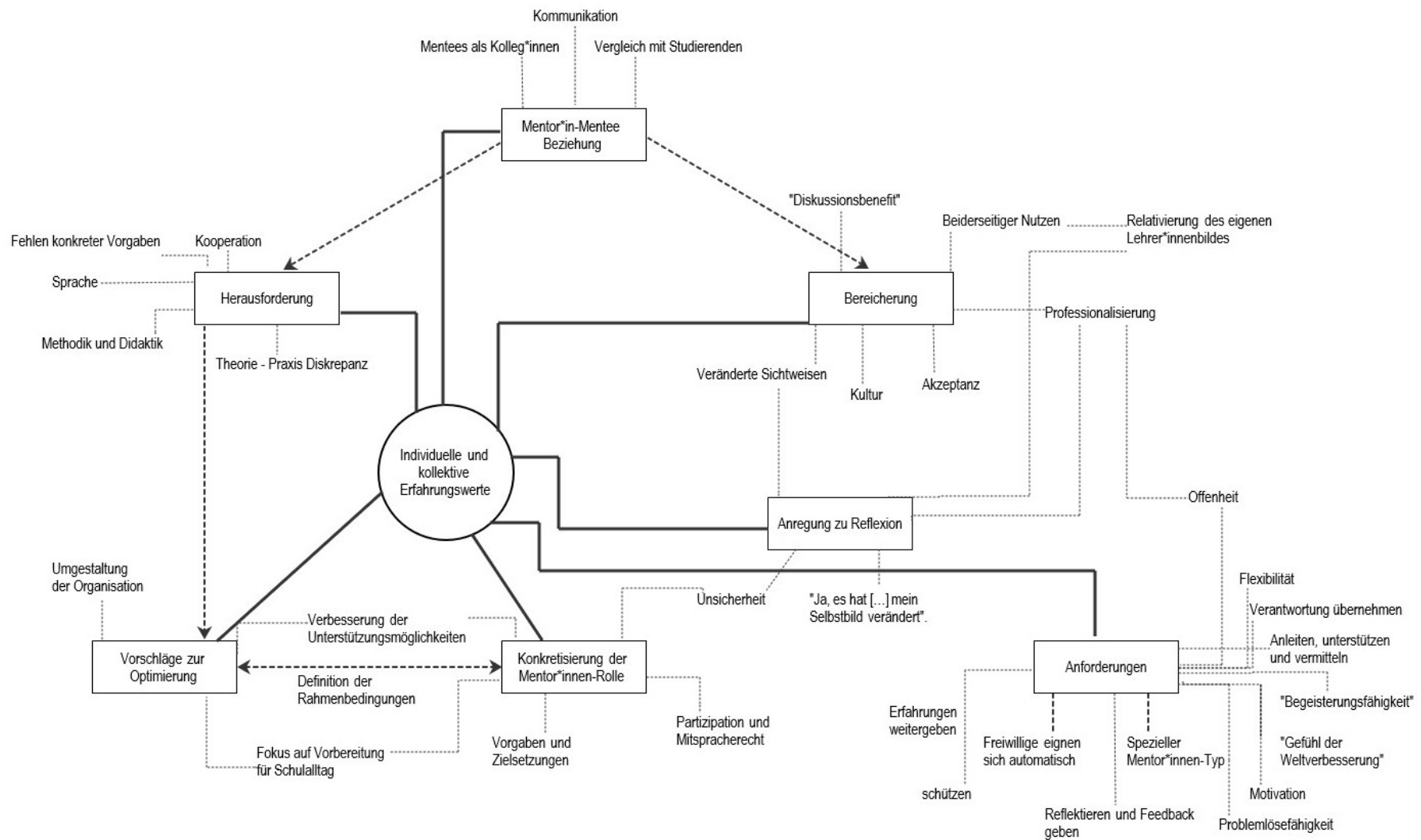


Abbildung 13 Erste Darstellung der Kernkategorien

In Abbildung 13 kann die übergeordnete Kategorie *Individuelle und kollektive Erfahrungswerte* mit den zugehörigen Kernkategorien betrachtet werden. Diese weisen Verbindungen zueinander sowie zu der übergeordneten Kategorie auf. Um die Entstehung der Kernkategorien nachvollziehen zu können, wurden außerdem die relevantesten Kategorien jeder Kernkategorie festgehalten. Auf das Zustandekommen der Kernkategorien sowie ihre Beziehung zu der übergeordneten Kategorie wird im nachfolgenden Kapitel detailliert eingegangen.

5.2 Erläuterung der Kernkategorien

In diesem Teil der Arbeit wird zunächst die zentrale Kategorie *Individuelle und kollektive Erfahrungswerte*, welche die Kernkategorien miteinander verbindet und diesen übergeordnet ist, genauer betrachtet. Sie wird in Beziehung zu den einzelnen Kernkategorien gesetzt, um nachvollziehen zu können, aus welchen Gründen sie in Verbindung zu jeder dieser Kategorien steht. Im Anschluss werden die erarbeiteten Kernkategorien vorgestellt und mit konkreten Beispielen¹⁰ aus den durchgeführten Interviews belegt, um die abstrahierten Ausführungen für den*die Leser*in greifbarer zu machen. Im weiteren Verlauf sollen die in den Kernkategorien beschriebenen Phänomene und Eindrücke zur Begründung einer Grounded Theory über die Erfahrungen der Mentor*innen in der Zusammenarbeit mit Lehrkräften mit Fluchthintergrund sowie der Auswirkungen dieser auf das professionelle Selbstbild der Interviewten führen.

5.2.1 Übergeordnete Kategorie *Individuelle und kollektive Erfahrungswerte*

Die übergeordnete Kategorie *Individuelle und kollektive Erfahrungswerte* drückt aus, dass einige Erfahrungen von mehreren oder allen befragten Mentor*innen wiedergegeben wurden und diese einige Erlebnisse sowie Erfahrungswerte und die daraus resultierenden Erkenntnisse teilen. Andere Erfahrungen und Meinungen sind im Gegensatz dazu jedoch individuell, oder teilweise auch konträr zu den vorherrschenden Aussagen in den Interviews. Als Erfahrungswerte werden in diesem Kontext die allgemeinen Erkenntnisse bezeichnet, die die Befragten durch ihre Tätigkeit im Zertifikatskurs am eigenen Leib erfuhren und aus ihren Beobachtungen zogen (vgl. Bollnow 2013:24). Um die Erlebnisse der Mentor*innen als Erfahrungswerte bezeichnen zu können, musste zunächst eine nachträgliche Reflexion

¹⁰ Die Beispiele werden zur besseren Übersichtlichkeit eingerahmt dargestellt.

erfolgen, was im Zuge der durchgeführten Interviews geschah (Bollnow 2013:35f.).

Die zentrale Kategorie verdeutlicht außerdem, dass die Aussagen der Mentor*innen zum Teil variieren können, was sich durch die verschiedenen Mentor*in-Mentee Konstellationen begründen lässt. Sowohl die Mentor*innen als auch die geflüchteten Lehrpersonen sind Individuen, mit vielfältigen Charaktereigenschaften, Meinungen und Einstellungen und haben divergierende Vorstellungen. Beispielsweise können die Vorstellungen einer gelingenden Zusammenarbeit sowie die Zugänge zum Lehrberuf sich voneinander abheben. Auch, dass die Mentor*innen an unterschiedlichen Schultypen tätig sind, heterogene Voraussetzungen und Vorerfahrungen haben und die Mentor*innen-Rolle individuell interpretiert wurde, sind Gründe für die individuellen Erfahrungswerte.

Welche Rolle die übergeordnete Kategorie *Individuelle und kollektive Erfahrungswerte* in jeder einzelnen Kernkategorie spielt und wie genau diese in der Datenanalyse zum Ausdruck kam, wird nun in der Auseinandersetzung mit den einzelnen Kernkategorien erläutert:

- **Mentor*in-Mentee Beziehung:** Im Allgemeinen wurde durch die erhobenen Daten deutlich, dass die professionelle Beziehung zwischen Mentor*innen und Mentees als positiv angesehen wurde. Dies wird zusätzlich durch die Kernkategorie *Bereicherung* verdeutlicht. Individuelle Erfahrungswerte konnten in dieser Kategorie vor allem durch die Probleme, die in der Zusammenarbeit einer Mentorin mit ihrer Mentee beschrieben wurden, ersichtlich gemacht werden. Dies zeigt die Unterschiede bezüglich der Erfahrungen, die die Mentor*innen in der Mentor*in-Mentee Beziehung machten, auf.

Des Weiteren wurden die Mentees von den einzelnen Mentor*innen unterschiedlich eingeschätzt, was deren Rolle in den Praktika betrifft. Während einige der Befragten die Mentees klar als Akademiker*innen und Kolleg*innen wahrnahmen, wurden sie von anderen genau wie Studierende, die ebenfalls Unterrichtspraktika an Schulen absolvieren müssen, ihr Studium jedoch noch nicht abgeschlossen haben, angesehen.

Diese unterschiedliche Betrachtungsweise lässt sich durch folgende Beispiele darstellen:

„Sie sind schon fertige Akademiker. Sie sind nicht auf dem Weg zu einer fachlichen Ausbildung“ (I2 S.8, Z.287f).

„Also für mich ist das in Wirklichkeit kein Unterschied, ob das jetzt ein Student von der PH ist, oder der geflüchtete Kollege. Für mich ist Student Student“ (I2 S.7, Z.267f.).

- **Bereicherung:** Diese Kategorie beschreibt die positiven Erfahrungen der Mentor*innen in der Mentor*in-Mentee Beziehung. In Bezug auf *Individuelle und kollektive Erfahrungswerte* kann gesagt werden, dass die Mehrheit der Befragten in den Interviews angab, dass sie die Anwesenheit der Mentees als kulturelle Bereicherung sahen, die die Akzeptanz geflüchteter Personen fördert und den Schüler*innen den Umgang mit Menschen aus anderen Ländern näher bringt. Auch in Diskussionen mit Skeptiker*innen in Bezug auf geflüchtete Personen führen einige Mentor*innen an, dass ihre Rolle im ZEKU ihnen einen „*Diskussionsbenefit*“ verschafft, durch welchen ihre Argumentation mehr Gewicht bekommt und die Diskussionspartner*innen häufig überzeugt werden konnten. Die Erfahrungen der Mentor*innen, die diese durch die Schilderung konkreter Situationen an Skeptiker*innen herantragen können, scheinen ihre Argumentationen demnach glaubwürdiger zu machen, als hätten sie nicht persönlich mit den Mentees zusammengearbeitet.

Einer der Interviewpartner gab als individuellen Erfahrungswert an, dass sich seine Sichtweise beziehungsweise sein Blick auf Flucht im Allgemeinen durch die Zusammenarbeit mit einer geflüchteten Lehrperson veränderte. Als Beispiel kann hierfür die Aussage „Das ist ein Paradigmenwechsel, der mir persönlich sehr gut gefällt und der mich bereichert hat, der meinen Blick auf dieses Geflüchtet-Thema auch verändert hat“ (I1 S.4, Z.128-130) dienen.

Eine andere Bereicherung, die von einem Mentor dargestellt wurde, ist, dass die Zusammenarbeit mit Mentees Professionalisierung hervorruft. „Also eine meiner stärksten Professionalisierungsphasen ist das, mit Mentees zu arbeiten“ (I4 S.5, Z.163f.) – dies hebt auch den beiderseitigen Nutzen der Mentor*in-Mentee Beziehung hervor, der von einigen Befragten beschrieben wurde.

- **Herausforderung:** Die Herausforderungen, mit denen die Befragten in ihrer Rolle als Mentor*innen konfrontiert waren, stehen im Kontrast zu der Kategorie *Bereicherung*. Subkategorien, die kollektiv von der Mehrzahl der Befragten als

herausfordernde Aspekte angesehen wurden, waren vor allem *Methodik und Didaktik* sowie die *Theorie-Praxis Diskrepanz*, wobei diese beiden ebenfalls miteinander in Verbindung stehen. Es geht dabei um die zu hohen wissenschaftlichen Anforderungen im theoretischen Bereich, die die Mentees besonders sprachlich zu überfordern schienen – dies steht wiederum in Relation mit der Subkategorie *Sprache*, die ebenfalls eine wichtige Thematik in einigen Interviews darstellte. In der Praxis sahen die Mentor*innen hingegen Defizite, beispielsweise im Wissen über den österreichischen Lehrplan, aber auch in Bezug auf methodische und didaktische Fähigkeiten.

Herausforderungen mit denen einzelne Mentor*innen individuell umzugehen hatten, waren beispielsweise die Kooperation mit ihrem Mentee. Wie das Interview mit einer Mentorin zeigte, übernahm sie eine Mentee, von der ihr von vorne herein bekannt war, dass diese Probleme mit der Zusammenarbeit mit ihrer ersten Mentorin hatte und dies nun der zweite Versuch war. „Zum Beispiel zu spät kommen und dann aber zum Kollegen da in die andere Klasse gehen“ (I5 S.1,Z.27f.) wird von der Mentor*in beispielhaft ausgeführt.

- Anforderungen: In dieser Kernkategorie gibt es zwei gegensätzliche Erfahrungswerte, wobei die Ansicht, dass bestimmte Fähigkeiten und Voraussetzungen notwendig sind, um die Mentor*innen-Rolle zu übernehmen, deutlich überwiegt. Eine der Interviewten geht dabei sogar davon aus, dass man ein bestimmter „Typ“ sein muss, um als Mentor*in geeignet zu sein.

Die dem gegenüberstehenden individuellen Aussagen beschreiben zum einen, dass jede Lehrperson auch als Mentor*in geeignet sei – einige Fähigkeiten wären dabei jedoch von Vorteil. Zum anderen würde jede*r, der*die sich freiwillig, als Mentor*in meldet, die notwendigen Fähigkeiten sowieso automatisch mitbringt.

Die kollektiven Erfahrungswerte dieser Kernkategorie besagen also, dass nicht jede Person als Mentor*in geeignet ist und man dafür Fähigkeiten, wie beispielsweise *Problemlösefähigkeit* oder „*Begeisterungsfähigkeit*“ haben sollte.

- Anregung zur Reflexion: Ein Erfahrungswert der Mentor*innen ist die Anregung zur Reflexion der eigenen Tätigkeit als Lehrperson. Wie bereits erwähnt, wurde die Zusammenarbeit mit den Mentees als Bereicherung genannt, da sich teilweise subjektive Sichtweisen veränderten, was in weiterer Folge auch zum Hinterfragen eigener Handlungen und Umgangsformen führte. Die Kategorie „*Ja, es hat [...]*“

mein Selbstbild verändert“ beschreibt unter anderem die veränderten Erwartungen der Mentor*innen, oder die neu gewonnene Akzeptanz anderer Zugänge, die durch die Selbstreflexion das professionelle Selbstbild veränderten. Dies wird von einer Mentorin damit begründet, dass sie sich selbst durch die Brille der Mentees betrachtete und ihr auch das Feedback von außen half. Es muss jedoch auch betont werden, dass die Veränderung des Selbstbildes ein individueller Erfahrungswert ist – ein weiterer Befragter gibt etwa an, dass sich sein Selbstbild nicht veränderte und sagt dazu „Würd’ ich nicht wirklich sagen, dass der [Kurs] mich irgendwie verändert hätte. Ich versuch’ nach wie vor mein Bestes zu geben“ (I2 S.8, Z.278f.).

Die Selbstreflexion wird außerdem durch die Motivation der Mentor*innen, die Mentees bestmöglich zu unterstützen, angeregt. So geben jene Mentor*innen, die bereits Erfahrung als Praxislehrer*innen haben, an, die Mentees bei konkreten Zielsetzungen unterstützen zu wollen. Denn aus dieser Tätigkeit sind sie gewohnt, explizite Zielsetzungen zu erreichen und vorgegebene Aufgaben zu erarbeiten. Da diese Vorgaben für die Praktika jedoch nicht existieren, stellte sich für jene Mentor*innen die Frage, was genau die Rolle der Mentor*in beinhaltet beziehungsweise welche Aufgaben sie haben. Die Reflexion führte in diesem Fall zum Hinterfragen der Mentor*innen-Rolle im Allgemeinen und wurde mit der Kategorie *Unsicherheit* festgehalten. Hierbei handelt es sich um individuelle, subjektive Erfahrungen, die nicht mit jenen Mentor*innen geteilt werden, die nicht als Praxislehrer*innen tätig sind oder dies jemals waren.

- Konkretisierung der Mentor*innen-Rolle: Die Mentor*innen äußerten ihre Unsicherheit bezüglich ihrer Aufgaben als Mentor*innen bereits im Interview zur Reflexion des Kursdurchgangs 2018. Daraus entstand die Kategorie *Partizipation und Mitspracherecht*, welche auch im Rahmen dieser Arbeit noch Gültigkeit zu besitzen scheint und daher als Subkategorie erneut involviert wurde. Unter der Kernkategorie *Vorschläge zur Optimierung* wurde unter anderem auch die Verbesserung der Unterstützungsmöglichkeiten als Vorschlag geäußert, was eine *Konkretisierung der Mentor*innen-Rolle* als unumgänglich erscheinen lässt.

Der Wunsch danach scheint aus dem kollektiven Erfahrungswert der Mehrheit der Mentor*innen zu resultieren, dass sie selbst nicht genau wissen, was in ihren Aufgabenbereich als Mentor*in fällt und wofür sie in dieser Rolle zuständig sind, da ihnen die konkreten Vorgaben fehlen.

- Vorschläge zur Optimierung: Diese Kernkategorie leitet sich von Herausforderungen ab, die die Mentor*innen beschrieben und sollen diesen entgegenwirken, um mögliche zukünftige Praktika des ZEKU zu optimieren. Auch hierbei spielt der Gedanke, die Mentees optimal zu begleiten sowie zu unterstützen eine tragende Rolle.

Viele der Optimierungsvorschläge wurden von allen Befragten kollektiv genannt, wodurch die Dringlichkeit der Umsetzung dieser deutlich wird. Hierzu zählt beispielsweise die Fokussierung auf das Erlernen methodischer und didaktischer Fähigkeiten, während etwa der Vorschlag, das erste Aufeinandertreffen der Mentor*innen mit den Mentees müsse besser organisiert werden, um einen guten ersten Eindruck zu ermöglichen, der sich im Verlauf der Praktika auch positiv auf die Mentor*in-Mentee Beziehung auswirkt, nur in einem Interview genannt wurde. Somit kann dieser als eher subjektive Erfahrung eingeordnet werden, welche sich mit der Schulform des Befragten begründen lässt, da die Mentor*innen dieser zu der Zeit, zu welcher diese Treffen jeweils stattfinden, immer unterrichten und somit nicht daran teilnehmen können.

*5.2.2 Kernkategorie Mentor*in-Mentee Beziehung*

Eine Erfahrung, die von einem der Befragten erwähnt wird, ist jene, dass die Kommunikation zwischen Mentor*in und Mentee wichtig für eine gute Zusammenarbeit ist. Er beschreibt seine Erfahrung folgendermaßen:

„Ich bin relativ froh, dass meine Mentee jetzt auch sagt was sie braucht. Ja also sie kommt, oder schreibt mir, morgen könnte ich kommen. Dann frage ich sie, hast du irgendwelche besonderen Wünsche oder irgendwas, das du gerne anschauen würdest? Und das klappt relativ gut so auf beiden Seiten, das find ich recht unterstützend“¹¹ (I3 S.2, Z.61-65).

Die Relevanz einer funktionierenden Kommunikation in der Mentor*in-Mentee Beziehung wird auch in der Definition des Mentoring Begriffes nach Lester und Johnson deutlich, welche die Beziehung als auf einem erweiterten Dialog zwischen

¹¹ Die in diesem Kapitel angeführten Aussagen der befragten Mentor*innen wurden aus den Transkripten entnommen und zum Zweck des besseren Leseflusses teilweise verändert.

den beiden Parteien basierend bezeichnen (vgl. Lester, Johnson 1981:119 zit. nach Jacobi 1991:507). Im Rahmen des Zertifikatskurses kam es, im Kontrast dazu, durch ein Fehlen an Kommunikation auch zu Schwierigkeiten in einer Mentor*in-Mentee Beziehung. So schilderte eine Befragte eine Situation, in welcher ihre Mentee ohne Bescheid zu geben in eine andere Klasse ging, worüber auch die dort unterrichtende Lehrperson zuvor nicht in Kenntnis gesetzt worden war.

„Zu spät kommen und dann aber zum Kollegen da in die andere Klasse gehen, ja und der Kollege ist dann zu mir gekommen, hat mich angesprochen und gefragt, warum schickst du sie mir? Und ich so, hä ich hab sie noch gar nicht gesehen heute“ (I5 S.1, Z.30-33).

In extremen Fällen, wie diesem, in welchen auch andere Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit sowie auch mit der Anwesenheit in anderen Modulen, auftraten, besteht teilweise keine andere Möglichkeit, als das Mentoring-Verhältnis zu beenden.

Ein anderer wesentlicher Punkt in der Beziehung zwischen Mentor*innen und Mentees, ist, auf welche Weise die Mentor*innen ihre Schützlinge wahrnehmen und in welcher Rolle sie diese sehen. Im Verlauf der Datenanalyse wurde ersichtlich, dass einige der Befragten die Mentees als Kolleg*innen mit einer abgeschlossenen akademischen Ausbildung ansahen, während andere diese nicht in den Vordergrund stellten und die Lehrpersonen mit Fluchthintergrund ähnlich wie Lehramtsstudierende betrachteten, die in ihrem Unterricht hospitierten. Außerdem wird häufig beschrieben, dass das Kollegium der Befragten die Mentees wie Studierende ansieht und deren Anwesenheit deshalb keine Aufregung verursacht. Die beiden anschließend aufgezeigten Aussagen stellen die konträren Betrachtungsweisen im Vergleich dar:

„Das ist wirklich eine Begleitung von voll ausgebildeten Kollegen“ (I1 S.1, Z.36).

„Wir haben schon seit Ewigkeiten das Unterrichtspraktikum, das ist ja an und für sich Gang und Gebe, dass jedes Jahr irgendwelche neuen Leute da sind, die eingeführt werden. Das ist glaub' ich im Prinzip jetzt auch nichts anderes“ (I3 S.2, Z.79-82).

Bereits in den verschiedenen Definitionen zeigten sich die Unterschiede in der Rollen-Wahrnehmung von Mentees und Mentor*innen. In der Definition von Moore und Amey

verfügt der Mentee bereits über die notwendigen Fähigkeiten, die durch das Mentoring-Verhältnis verfeinert werden sollen, wobei der*die Mentor*in über ein höheres Maß an Erfahrung verfügt, durch welches er*sie als Lehrer*in und Vorbild für den*die weniger erfahrene*n Mentee wirken soll (vgl. Moore, Amey 1988:45 zit. nach Jacobi 1991:507).

Ein Beispiel, in welchem die Mentees ihre Fähigkeiten hingegen erst durch die Zusammenarbeit mit den Mentor*innen entwickeln, ist die Definition nach Moses. Hierbei wird auch stärker davon ausgegangen, dass die Mentor*innen ihre Mentees schützen - im Vergleich zu der Definition nach Moore und Amey befinden sich die Mentees hier also weniger auf demselben Niveau (vgl. Moses:1989:9 zit. nach Jacobi 1991:507).

5.2.3 Kernkategorie Bereicherung

Die erste Forschungsfrage *Welche Erfahrungen sammeln im Zertifikatskurs Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund tätige Mentor*innen in der Zusammenarbeit mit Lehrkräften mit Fluchthintergrund?*, die dieser Arbeit zugrunde liegt, kann dahingehend beantwortet werden, dass die Befragten ebendiese Zusammenarbeit als bereichernde Erfahrung erlebten. Grundsätzlich kann gesagt werden, dass in Mentoring-Beziehungen sowohl die Mentees als auch die Mentor*innen von dieser profitieren - entweder in emotionaler oder materieller Hinsicht (vgl. Jacobi 1991:513).

Ein wesentlicher Grund, der für die bereichernden Erfahrungen der Mentor*innen identifiziert werden konnte, ist die veränderte Sichtweise auf das Thema Flucht.

„Da muss ich sagen, da hat sich mein Blickwinkel verändert. Ich betreue jetzt einen geflüchteten Lehrer, sozusagen mit diesem Betroffenheitsgestus und auch in Watte packen. Also sozusagen das Eigenschaftswort GEFLÜCHTET ist im Mittelpunkt gestanden, ja so hat sich das jetzt geändert im Sinn von ein Lehrer, eine Lehrerin steht im Mittelpunkt und wann kann man jetzt sagen, diese Lehrkraft kann realistischer Weise in einer österreichischen Schule in eine Klasse gehen und dort als anerkannt akzeptierte Lehrkraft reüssieren? Ja und das ist ein Paradigmenwechsel, der mir persönlich sehr gut gefällt und der mich bereichert hat, der meinen Blick auf dieses Geflüchtet-Thema auch verändert hat. Also deswegen bin ich auch sehr dankbar, dass ich an dem teilgenommen habe“ (I1 S.4, Z.132-144).

Die angeführte Aussage der interviewten Person stellt beispielhaft dar, dass durch die Zusammenarbeit mit den Mentees die Sichtweise und Einstellung einer Person zum Thema Flucht und damit einhergehend der Umgang mit Menschen mit Fluchthintergrund verändert werden kann. Von der Teilnahme als Mentor am ersten Kursdurchgang hin zum zweiten wandte sich sein Fokus weg von geflüchteten Lehrer*innen, hin zu Kolleg*innen mit internationaler Ausbildung. Darin sieht er das Wesentliche, auf das es ankommt und vermerkt in der Konzentration darauf auch eine persönliche Bereicherung.

Des Weiteren berichten zwei Interviewpartner darüber, dass sie die Zusammenarbeit mit den Mentees bereicherte, weil diese ihrer Ansicht nach zu einer Professionalisierung beiträgt und die Anwesenheit der Mentees in ihrem Unterricht einen Professionalisierungsschub bewirkt. Beispielsweise berichtet ein Mentor, dass die Zeit, in der er Mentees betreut, seine stärksten Professionalisierungsphasen hervorbringt, da er sich durch die Brille der Lehrpersonen mit Fluchthintergrund betrachtet, was wiederum mit der Kernkategorie *Anregung zur Reflexion* verbunden ist. Durch diese Selbstreflexion verbessert sich der Befragte in seinem professionellen Handeln und sieht dies als große Bereicherung für sich selbst an (vgl. I4 S.6, Z.179-82).

Eine weitere Bereicherung, die basierend auf den erhobenen Daten als relevant angesehen werden kann, ist der Beitrag des Zertifikatskurses zur Integration von Menschen mit Fluchthintergrund. So berichten die Interviewten von kontroversiellen Diskussionen mit Skeptiker*innen, die sie teilweise führten. Die Skepsis bezieht sich dabei jedoch nicht gegen das Konzept des ZEKU selbst oder die Rolle der Mentor*innen als solche. Vielmehr besteht nach Angaben der Mentor*innen eine allgemeine Ablehnung beziehungsweise ein Zweifel am Funktionieren von Integration. In solchen Diskussionen wird der ZEKU von den Mentor*innen als Argument gegen Stereotypen eingesetzt und kann Diskussionen häufig beenden, da ihrer Erfahrung nach die Aussagen der Gegner*innen entkräftet werden. Die Rolle als Mentor*in und die in der Zusammenarbeit mit den Mentees gemachten Erfahrungen stellen ein sehr konkretes Beispiel für funktionierende Integration dar, gegen welches meist nicht argumentiert werden kann.

„Und da kann man durchaus als Positiv-Beispiel sagen, ja die sind da, integrieren sich, machen Kurse, schauen dass sie da Fuß fassen und das klappt alles ganz toll“ (I3 S.4, Z.124-126).

„Es ist eines der Argumente, mit denen man in kontroversiellen Diskussionen einen persönlichen positiven Lebensbericht bringen kann und damit stellt man sozusagen automatisch Gegner schon ein bisschen kalt. Ja, es ist sozusagen quasi eine Diskussionsfinte, wenn Sie eine Diskussion haben über die Nicht-Integrierbarkeit von ungebildeten syrischen Landarbeitern in die europäische Wissensgesellschaft, dann ist das sozusagen das Argument, seit zwei Jahren begleiten mich ausgebildete Lehrkräfte aus Syrien oder aus Afghanistan. Da kann man nichts mehr drauf sagen, ja und den Effekt hat es“ (I1 S.3, Z.93-101).

Die angeführten Beispiele können als stellvertretende Argumente genannt werden, die die Mentor*innen anführten, um ihre bereichernden Erfahrungen im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit Mentees als Nachweis für gelingende Integration darzustellen. Allerdings muss auch darauf verwiesen werden, dass es sich sowohl bei den Mentees als auch bei Personen mit Fluchthintergrund im Allgemeinen um heterogene Gruppen handelt und somit ein differenzierter, reflektierter Umgang mit Zuschreibungen notwendig ist (vgl. Massumi 2014:92).

Des Weiteren kann die Erfahrung der Mentor*innen als Bereicherung damit begründet werden, dass sie in der Zusammenarbeit einen beiderseitigen Nutzen wahrnahmen, der auf ihrer Seite darin bestand, dass die Mentees die Akzeptanz geflüchteter Personen in Österreich durch ihre Anwesenheit in der Schule steigern und diese dadurch zur Normalität wird.

„Ja und ich glaub’, dass das eine ganz wesentliche Funktion der Mentees an unserer Schule ist und dadurch, dass jetzt schon so viele da sind, ist es schon wurscht. Und dieses es ist schon wurscht ist super“ (I1 S.8, Z.301-303).

Einen weiteren Aspekt, den zwei der Mentor*innen als Gewinn betrachten, ist die Unterstützung, die sie durch die Mentees erhalten. So können diese ihrer Ansicht nach unterstützende Aufgaben, wie Übersetzungsarbeit, Elternarbeit oder Unterricht im Team übernehmen. Da Lehrpersonen mit Fluchthintergrund durch ihre eigenen Erfahrungen in der Lage sind, sehr sensibel mit kultureller sowie sprachlicher Diversität umzugehen, kann ihnen dies den Zugang zu Schüler*innen mit Migrationshintergrund, aber auch zu deren Eltern vereinfachen. Massumi beschreibt das besondere Vertrauensverhältnis zwischen diesen Gruppen, aufgrund ihrer kulturellen und sprachlichen Nähe zueinander. Genau wie von den Mentor*innen als Bereicherung

beschrieben, erwähnt auch Massumi, dass Lehrkräfte mit Fluchthintergrund die gemeinsame Erstsprache nutzen können und „unter Umständen auch als Übersetzer fungieren, so dass die Grundlage für eine effektive und nachhaltige Elternarbeit geschaffen wird“ (Massumi 2014:89).

Allerdings kann diese Sonderrolle von Lehrkräften mit Fluchthintergrund als kulturelle und sprachliche Vermittler*innen für ihre Kolleg*innen – wie bereits in Kapitel 1.2 beschrieben wurde - auch belastend für sie sein, da „fremdbestimmte Differenzzuschreibungen her [gestellt werden], in denen stereotype Kulturvorstellungen zum Tragen kommen“ (Massumi 2014:91). Die Expert*innen-Rolle der Mentees in Bezug auf ihre nicht-österreichische Herkunft kann diese verletzen, weil sie sich dadurch möglicherweise als nicht gleichwertig angesehen fühlen. Außerdem kann der Fluchthintergrund beziehungsweise die Herkunft der Mentees nicht als Kompetenz bezeichnet werden, vielmehr handelt es sich um Stereotype, die die Nicht-Zugehörigkeit ausdrücken. Da die Mentees „den Anspruch, dass ihre pädagogischen sowie fachlichen Kompetenzen anerkannt und sie nicht auf ihre Herkunft bzw. auf Zuständigkeiten im Bereich der interkulturellen Schulentwicklung reduziert werden“ (Massumi 2014:91) haben, erscheint die angeführte Bereicherung der Mentor*innen unter Berücksichtigung der dargelegten Problematik, als einseitig:

„Das kann man ganz einfach umgehen indem man sagt, sie sind unterstützend mit Mentoren in der Schule, für die Direktion in Elterngesprächen und so weiter also es wird ja immer mehr [...] Also dass man, wenn man sie jetzt nicht Lehrer mit Fluchthintergrund nennt, sondern wirklich Brückenbauer, Unterstützer in dem Bereich dann wäre das natürlich ein Traum für alle Schulen“ (l2 S.12, Z.448-454).

Um stereotypen Denkweisen im Schulalltag entgegenzuwirken, ist es nötig, „Schule unter Bedingungen von migrationsbedingter Heterogenität neu zu denken“ (Massumi 2014:92). Dadurch soll die ethnische, kulturelle sowie sprachliche Vielfalt in den Klassen selbstverständlich als Teil der Gesellschaft angesehen werden. Hierbei könnte die vermehrte Anwesenheit von Lehrkräften mit Migrations- oder Fluchthintergrund dazu beitragen, ein positiveres sowie realistisches Bild von Minderheiten und Heterogenität in der Gesellschaft darzustellen. Die alleinige Erhöhung des Anteils von Lehrkräften mit Zuwanderungsgeschichte und Fluchthintergrund stellt nicht die Lösung dar, „denn es gilt die diversitätsbewusste Kompetenz aller (angehenden) Lehrkräfte unabhängig ihrer ethnisch kulturellen Herkunft auszubilden und zu fördern“ (ebd.).

Eine weitere Bereicherung, die von einer Befragten genannt wird, ist die Relativierung des eigenen Lehrer*innen-Bildes durch das Feedback der Mentees an die Mentor*innen. Die Mentees sehen den Unterricht der Mentor*innen mit einem „Blick von außen“ (I2 S.10, Z.369) und vermittelten der Mentorin im konkreten Fall, dass sie ihre Arbeit gut macht.

„Also das war so das, was ich wirklich auch im letzten Durchgang rückgemeldet gekriegt habe vom Kollegen, wo sich für mich mein Lehrerbild wieder relativiert hat und ich mir gedacht hab, schau eigentlich leisten wir eh was“ (I2 S.10, Z.384-387).

Die Mentorin schildert damit die bereichernde Erfahrung, den Mentees ihren Unterrichtsstil und Abläufe zu vermitteln und Feedback von ihnen zu erhalten, welches zeigte, dass selbst wenn sie am Fruchten ihrer Arbeit zeitweise zweifelt und das Gefühl hat, im Unterricht gäbe es keinen Fortschritt, neutrale Beobachter*innen von außen diesen sehr wohl sehen.

5.2.4 Kernkategorie Herausforderung

Neben der Erfahrung, dass die Zusammenarbeit mit Mentees eine Bereicherung darstellen kann, wurde von den Mentor*innen auch angemerkt, dass die Mentor*innen-Rolle auf der anderen Seite eine Herausforderung sein kann. Von einer der befragten Personen wird im Interview zum Beispiel folgende Aussage getätigt:

„Wobei das natürlich jetzt schon eine besondere Herausforderung war, also mit solchen Leuten zu arbeiten“ (I2 S.1, Z.35f.).

In diesem konkreten Fall beziehen sich die Herausforderung und die damit verbundene Bezeichnung *mit solchen Leuten* auf das Thema Sprache. Der Mentor drückt aus, dass sein Mentee eine Person ist, die noch nicht über ausreichend Deutschkenntnisse verfügt, was die Zusammenarbeit, aber auch die Kommunikation und Interaktion mit den Schüler*innen zur Herausforderung macht. In Bezug auf die Sprachkenntnisse kann folgender Auszug desselben Interviews aufgegriffen werden, in welchem verdeutlicht wird, aus welchem Grund die Befragten Sprache als solch relevantes Thema ansehen:

„Unterrichtssprache ist eine komplett andere Sprache als die Umgangssprache, die Alltagssprache. Und das Sprechen sollte so klar, so deutlich, wirklich fehlerfrei sein, weil das ja auch ein Rollenvorbild ist, weil ja die Kinder durch dieses Rolemodel auch die Sprache lernen, teilweise“ (I2 S.242-246).

Hinzu kommt noch, dass auch im privaten Umfeld der Befragten Skepsis bezüglich der Sprachkenntnisse von Lehrpersonen mit Fluchthintergrund besteht, die diese auch nachvollziehen und ebenso kritisch betrachten. Durch folgende Aussage kommt der Zweifel daran, dass eine Person, die nicht über ausreichende Deutschkenntnisse verfügt, eine Klasse allein unterrichten kann, zum Ausdruck:

„Die Angst ist, [...] dass der alleine in der Klasse steht, was dann passiert“ (I2 S.4, Z.126).

Des Weiteren wird dadurch auch die Sorge um jene Mentees, die in solch einer Situation möglicherweise nicht bestehen, betont. Um es nicht zu solch einer Situation kommen zu lassen, wollen die Mentor*innen die Mentees ausreichend vorbereiten - dazu mehr unter Punkt *Vorschläge zur Optimierung* in Anhang A6.

Eine weitere, sehr individuell herausfordernde Erfahrung machte eine Mentorin in Bezug auf die Kooperation mit ihrer Mentee. Wie bereits beschrieben, sprang eine der Befragten spontan als Mentor*in ein, da die Zusammenarbeit zwischen der Mentee und einer anderen Mentorin nicht funktionierte. Als Beispiel für die wiederkehrenden Komplikationen nennt die Befragte folgende Situation:

„Zum Beispiel, dass sie zu spät kommt und dann aber zum Kollegen in die andere Klasse gegangen ist. Und der Kollege ist dann zu mir gekommen, hat mich angesprochen und gefragt, warum schickst du sie mir? Und ich so, hä ich hab sie noch gar nicht gesehen heute“ (I5 S.1, Z.30-33).

Die geschilderten Herausforderungen stellen einzelne Erfahrungen der Mentor*innen dar, die individuell von den Befragten genannt wurden. Aus diesem Grund können sie nicht als allgemeingültig und auf die übrigen Mentor*innen zutreffend angesehen werden. Jedoch stellen sie individuelle Erfahrungswerte dar, die von den Betroffenen als herausfordernd wahrgenommen wurden.

Im Gegensatz zu diesen individuellen Erfahrungswerten, wurden die nachfolgenden Herausforderungen in einem Großteil der Interviews von den Befragten genannt und stellen somit kollektive Erfahrungswerte dar.

Darunter fällt zum einen die Erfahrung, dass eine Diskrepanz zwischen theoretischem Wissen und praktischen Fähigkeiten besteht. Dies wird von den Mentor*innen mitunter auch durch die Inhalte, die im Rahmen der theoretischen Module des Zertifikatskurses vermittelt werden, in Verbindung gebracht.

„Die theoretische Literatur ist zu schwierig und die Übersetzung eine Zeitverschwendung. Diese Literatur ist eigentlich für BIWI Student*innen“ (I6 S.1, Z.14f.).

Der gewählte Auszug aus dem transkribierten Protokoll des Gruppeninterviews verweist erneut auf das Thema Sprachkenntnisse und hebt die Meinung der Mentor*innen, dass zu viel Gewicht auf die Erarbeitung theoretischer Literatur gelegt wird. Ein größerer Praxisbezug sowie das Erlernen praktischer Fähigkeiten würde diese Problematik in den Augen der Befragten lösen, denn sie finden, an einem Tag in der Schule lerne man mehr als in einer Kurswoche an der Universität (vgl. I6 S.1, Z.17).

Zum anderen geben einige Mentor*innen an, dass die Mentees im Kontrast zu ihren großen Fachkenntnissen über unzureichende methodische sowie didaktische Fähigkeiten verfügen.

„Wissen heißt nicht gleich, ich habe gelernt zu unterrichten, ich habe Unterrichtsmethoden erfahren, ich kann die Dinge vermitteln. Die Methodik, die Didaktik, das ist das, was eigentlich allen Kolleginnen und Kollegen fehlt und was aber meiner Meinung nach die große Schwierigkeit ist, WIE sie das lernen sollen gleichzeitig mit der Sprache“ (I2 S.7, Z.237-242).

5.2.5 Kernkategorie Anforderungen

Die Mentor*innen wurden in den Interviews nach eventuellen Voraussetzungen und besonderen Fähigkeiten gefragt, die man für ihre Rolle im ZEKU benötigen könnte beziehungsweise, ob es überhaupt spezielle Fähigkeiten von Mentor*innen gibt. Die

durch die Datenanalyse gewonnenen Ergebnisse zeigen zwei unterschiedliche Linien auf, in die die Gedanken der Befragten sich teilen.

Einer der Interviewpartner gibt zunächst an, es wären bestimmte Eigenschaften notwendig, um Mentor zu sein und nennt dafür auch ein paar Beispiele, wie die Fähigkeit, Menschen beim Lernen zu unterstützen und ihnen jederzeit Einblicke in den eigenen Unterricht zu gewähren. Offenheit spielt demnach eine wichtige Rolle, wie er folgendermaßen betont: „Man sollte seine Stunden öffnen können. Das heißt, eigentlich jeder Zeit nix dagegen zu haben, dass jemand einfach vorbei kommt und dabei ist“ (I4 S.1, Z.15f.).

Im nächsten Satz allerdings spricht er davon, dass es ausreicht ein netter Mensch zu sein, der im Idealfall Führungsqualitäten besitzt, und jede*r die Aufgabe übernehmen könnte. Gemeint ist hierbei das Kollegium, da ihm keine Person aus diesem einfällt, die nicht als Mentor*in tätig sein könnte.

„Ein netter Mensch sein reicht aus und wenn man zusätzlich Führungsfähigkeiten hätte, wie man Feedback gibt zum Beispiel, oder wie man Probleme erkennt und bearbeitet, das wär schon ganz gut“ (I4 S.1, Z.22-25).

Diese Aussage zeigt die mit der mehrheitlichen Ansicht in Kontrast stehende Meinung auf, dass Lehrpersonen mit rein menschlichen Fähigkeiten wie Nettigkeit durchaus als Mentor*innen eingesetzt werden können, ohne spezielle Voraussetzungen zu erfüllen. Allerdings stellt der Mentor hierbei zusätzliche Fähigkeiten, die er als sinnvoll erachtet, dar und relativiert seine Angaben dadurch.

Von den übrigen Befragten wird eine Vielzahl an Voraussetzungen, die ihrer Ansicht nach notwendig sind, um als Mentor*in zu arbeiten sowie Fähigkeiten, die ebendiese besitzen sollten, genannt. Von einigen wird auch deutlich darauf verwiesen, dass nicht jede*r für die Mentor*innen-Rolle geeignet ist:

„Jeder ist glaub' ich nicht dafür geeignet“ (I2 S.1, Z.21).

In Kapitel 2.1 wurde bereits auf die Definition der Begriffe Mentoring sowie Mentor*in eingegangen, wobei auch eine Auseinandersetzung mit den Anforderungen an diese stattfand. Zudem wurde im Anschluss grafisch dargestellt, welche Voraussetzungen

und Fähigkeiten von eine*r gute*n Mentor*in erwartet werden können und welche Anforderungen im Rahmen des Zertifikatskurses relevant erscheinen.

An dieser Stelle erfolgt eine Gegenüberstellung der aus Sicht der Mentor*innen zentralen Voraussetzungen und Fähigkeiten, die sie aus ihren Erfahrungen als relevant bezeichnen, mit den in der Literatur formulierten Anforderungen. Um ein konkreteres Bild der Gedanken der Mentor*innen zu erhalten und die angeführten Anforderungen besser nachvollziehen zu können, wird jeweils ein Zitat aus dem Datenmaterial angeführt.

Anforderungen	Zitat	Theorie
Offenheit	„Die Offenheit jemanden in sein engstes Berufsfeld hineinzulassen. Also wirklich einen sehr intimen Blick auch auf die eigene Arbeit zu geben“ (I1 S.1, Z.25-27).	Die Mentor*innen geben Offenheit als grundlegende Voraussetzung an, wobei sie vor allem die Bereitschaft zur Öffnung des Unterrichts für klassenfremde Personen meinen, die dadurch einen Einblick in den Kernbereich des Lehrberufs erlangen. Nach Pflaum und Wüst wird Offenheit ebenfalls als Grundlage angeführt, die besonders als Offenheit zum Sammeln neuer Erfahrungen durch die Zusammenarbeit mit den Mentees definiert werden kann. Des Weiteren wird die Neugier, neue Menschen, Ansichten und Perspektiven kennenzulernen als Teil der Offenheit angesehen (vgl. Pflaum, Wüst 2019:26).
Flexibilität	„Also ich kann nicht erwarten, dass jemand immer alles haargenau so macht, wie ich mir das vorstell’, sondern ich brauch halt auch die Flexibilität zu akzeptieren, dass jeder seinen eigenen Zugang zu den Dingen hat und das vielleicht ein bisschen anders macht“(I3 S.1, Z.31-36).	Einer der Befragten nennt im Interview Flexibilität als notwendige Voraussetzung, die sich einerseits auf die eigene Wahrnehmung bezieht und als Beispiel nennt, individuelle Zugänge zum Unterricht akzeptieren zu können. Andererseits ist auch Flexibilität

		bezüglich persönlicher Ressourcen wie Zeit relevant. Zeit wird auch von Pflaum und Wüst als Anforderung an gute Mentor*innen genannt, da diese über ausreichend Zeit für ihre Mentees verfügen sollen. Dazu zählen regelmäßige Treffen beziehungsweise Vor- und Nachbereitungen (vgl. Pflaum, Wüst 2019:27).
Verantwortung übernehmen	„Man soll Menschen mögen, die etwas lernen und vielleicht auch noch nicht wissen, was sie lernen möchten, oder können und ein bisschen anleiten können, ein bisschen Verantwortung übernehmen können, finde ich“ (I4 S.1, Z.16-19).	Die von den Mentoren beschriebene Anforderung, Verantwortung zu übernehmen wird in den unterschiedlichen Definitionen von Mentoring, die im Rahmen dieser Arbeit dargestellt wurden, nicht direkt als Anforderung genannt. Allerdings kann das Übernehmen von Verantwortung im Allgemeinen als Voraussetzung für das pädagogisch-professionelle Handeln von Lehrpersonen betrachtet werden. Lehrpersonen übernehmen hierbei die Verantwortung für Handlungsfolgen in ihrem Einflussbereich, in welchen im Fall der Mentor*innen auch die Betreuung der Mentees fällt (vgl. Bauer 1998:364).

Anleiten, unterstützen und vermitteln	„Ja guiden, anleiten, das muss man halt können“ (I5 S.3, Z.88f.).	Die Mentees in den Lehrberuf einzuführen, sie anzuleiten und in ihrem Lernprozess zu unterstützen sind wichtige Aspekte der Mentor*innen-Rolle, die von einigen Befragten angeführt werden. Schmidt und Wolfe definieren den Begriff Mentor*innen als Kolleg*innen und Supervisor*innen, welche Anleitung, Unterstützung sowie Gelegenheiten für die Mentees bereitstellen (vgl. Schmidt, Wolfe 1980:45 zit. nach Jacobi 1991:507). Diese Definition spiegelt ebenfalls die Aussagen der Mentor*innen wieder.
„Begeisterungsfähigkeit“	„Wir haben uns eigentlich sofort bereit erklärt, weil wir das für eine sinnvolle Sache halten, weil wir beide Herausforderungen lieben. Und auch wirklich sehr sehr gerne und leidenschaftlich Praxisbetreuer von je her sind“ (I2 S.1, Z.13-17).	Diese Anforderung kann in Verbindung mit der positiven Grundeinstellung, die von den genannten Autoren angeführt wird, gebracht werden. Mentor*innen sollten also eine positive Grundeinstellung zum Thema Mentoring im Allgemeinen haben. Die beste Voraussetzung ist die freiwillige Bereitschaft zur Teilnahme, die im Falle der Befragten deutlich wird (vgl. Pflaum, Wüst 2019:25).

„Gefühl der Weltverbesserung“	„Ja, auch das Gefühl der Weltverbesserung, dass man zum Beispiel möchte, dass zukünftige Kolleginnen und Kollegen wirklich einen Einblick in unser Schulleben erhalten, und dass sie auch das Werkzeug dazu haben zu bestehen in unserem Beruf“ (I2 S.1, Z.23-26).	Das von einer Befragten angeführte Gefühl der Weltverbesserung kann mithilfe des Begriffs generativity beschrieben werden, nach welchem sich eine Person über die eigenen Interessen hinausreichend um das Wohl der Gesellschaft sowie zukünftiger Generationen sorgt (vgl. Jacobi 1991:512).
Motivation	„Zunächst einmal glaube ich, muss man selber motiviert sein. Dass man Leuten, die selber motiviert sind, Sachen beibringt, die für diese nützlich sind“ (I5 S.3, Z.81-83).	Die Motivation der Mentor*innen ist in der Begriffsdefinition umstritten, kann jedoch ebenfalls im Zusammenhang damit gesehen werden, dass diese Personen durch ihre Rolle immateriell belohnt werden (vgl. ebd.)
Problemlösefähigkeit	„Wenn man zusätzlich Führungskräfte-Fähigkeiten hätte, wie man Feedback gibt zum Beispiel, oder wie man Probleme erkennt und bearbeitet, das wäre schon ganz gut“ (I4 S.1, Z.23-25).	In Bezug auf die vom Befragten genannten Führungskräfte-Fähigkeiten kann das in der Literatur genannte Führungspotenzial herangezogen werden. Nach diesem sollten Mentor*innen in der Lage sein, die Mentees zu führen und ihnen Orientierung geben (vgl. Pflaum, Wüst 2019:26). Auch die Beschreibung einer weiteren Mentorin eines speziellen Mentor*innen-Typs, dem man entsprechen sollte, um geeignet zu sein, kann
Feedback geben		
Spezieller Mentor*innen-Typ	„Wenn man nicht so dieser Typ ist, der gerne an erster Stelle steht und dann den hinter sich versucht auf dieselbe Position zu bekommen, wenn man nicht der Typ dazu ist, glaub ich, ist man nicht so geeignet dafür“ (I5 S.3, Z.89-92).	

		in Verbindung zum beschriebenen Führungspotenzial gesehen werden. Zusätzlich wurde genannt, dass Mentor*innen Feedback geben können sollten. Die hierzu passende theoretische Anforderung <i>Reflektieren und Feedback geben</i> beschreibt die Fähigkeit, Mentees „immer wieder offenes und auch kritisches Feedback in fachlichen und in persönlichen Fragen zu geben“ (Pflaum, Wüst 2019:26).
Erfahrungen weitergeben	„Vielleicht die Fehler nicht machen lassen, die wir gemacht haben, oder ein bisschen Erfahrung mitgeben“ (I2 S.1, Z.27f.).	Diese Anforderung kann nach Pflaum und Wüst mit <i>Orientierung geben</i> beschrieben werden. Demnach sind Mentees häufig weniger erfahren als Mentor*innen und sollen vom Erfahrungsvorsprung dieser profitieren können (vgl. Pflaum, Wüst 2019:26).

Schützen	„Und sie auch zu schützen, vor dem, was sie erwartet wenn sie das alles nicht beherrschen“ (I2 S.11, Z.434f.).	Einige der Befragten äußerten das Bedürfnis, die Mentees vor den Konsequenzen zu schützen, die sie erwarten könnten, wenn sie nicht ausreichend auf den Lehrberuf vorbereitet werden und wollen ihnen aus diesem Grund die nötige Ausstattung mitgeben. In einigen Definitionsversuchen wird die schützende oder beschützende Rolle der Mentor*innen erwähnt, die diese unter ihre schützenden Flügel nehmen (vgl. Moses 1989:9 zit. nach Jacobi 1991:507), oder Mentoring als unterstützender sowie beschützender Prozess beschrieben (vgl. Shandley 1989:60 zit. nach Jacobi 1991:507).
----------	--	---

Tabelle 2 Anforderungen an Mentor*innen

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass fast alle Befragten die Mentor*innen-Rolle mit bestimmten Anforderungen verbinden. Als besonders zentrale Voraussetzung wird die Bereitschaft zur Öffnung des eigenen Unterrichts beziehungsweise die Offenheit, klassenfremden Personen einen Einblick in die eigene Arbeit zu gewähren, angesehen. Einer der Interviewpartner beschreibt die Offenheit damit, den Mentees einen intimen Einblick in den Kernbereich seiner Arbeit zu geben, was vermuten lässt, dass sich die Mentor*innen dadurch als Lehrpersonen auf gewisse Weise verwundbar machen, da sie auch Fehler und Misserfolge in ihrem professionellen Handeln offen darlegen. Dies zeigt wiederum die Bereitschaft zur Reflexion, durch welche die Mentor*innen selbst ihr Wissen sowie ihre Erfahrungen erweitern und ihr professionelles Selbstbild gegebenenfalls weiterentwickeln. Auf diesen Aspekt wird im nächsten Unterkapitel 5.2.6 eingegangen.

Offenheit hat außerdem eine besonders wichtige Stellung für einige Mentor*innen, da sie die Abgrenzung zu anderen Formen der Begleitung, wie zum Beispiel von Studierenden, darstellt.

„Insofern glaube ich, dass alle, die sich dafür melden, die Voraussetzung mitbringen. Für diese Form der Begleitung. Wenn es jetzt um Studenten als Unterrichtsbegleitung mit Praktika und verschiedenen Arbeitsaufträgen und speziellen Anforderungen gehen würde, dann ist das nochmal ein anderer Zugang. Aber so wie dieses Mentoren-Dasein hier gemeint ist, das ist wirklich eine Begleitung von voll ausgebildeten Kollegen, die sich akklimatisieren an das österreichische Schulsystem, ja und da ist meiner Meinung nach die Bereitschaft einer Offenheit, das grundsätzlich Wichtige“ (I1 S.1, Z.31-38).

Die Aussage dieses Mentors spiegelt seine Auffassung der Mentor*innen-Rolle wieder, die er vorrangig als Begleitung zur Vermittlung von Einblicken in das österreichische Schulsystem betrachtet und sich nicht auf die Erfüllung konkreter Anforderungen konzentriert. Aus diesem Grund ist er außerdem der Meinung, dass jede Lehrperson, die sich freiwillig als Mentor*in meldet auch dafür geeignet ist, notwendige Anforderungen erfüllt sowie die entsprechende Persönlichkeit dafür hat.

Ebenfalls erwähnenswert erscheint die Anforderung, Erfahrungen weiterzugeben, die von einem Interviewten auch damit in Verbindung gebracht wird, die Mentees Fehler nicht machen zu lassen, die die Mentor*innen bereits machten. Darin besteht wiederum ein Bezug zu der Anforderung, dass die Mentor*innen ihre Mentees gewissermaßen schützen wollen. Allerdings wurde bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit in Kapitel 2.4 erläutert, dass Erfahrungen stets selbst gemacht werden müssen,

da sie am eigenen Leibe erlebt werden müssen. Die Mentees durch das Weitergeben eigener Erfahrungen vor Fehlritten zu bewahren ist demzufolge nicht möglich, da Erzählungen über die Erfahrungen anderer Personen nicht ausreichen, um selbst daraus zu lernen. Die Mentees können also ausschließlich von den Erfahrungen der Mentor*innen profitieren, aber nicht davor geschützt werden, eigene unangenehme Erfahrungen zu machen (vgl. Bollnow 2013:24).

5.2.6 Kernkategorie Anregung zur Reflexion

Im Verlauf des Auswertungsprozesses wurde deutlich, dass die Mentor*innen-Rolle der befragten Personen sowie die damit einhergehende Zusammenarbeit mit ihren Mentees in einer Vielzahl der Fälle Reflexionsprozesse anregte. Eine detaillierte Auseinandersetzung mit dem Begriff *Reflexion* fand bereits in Kapitel 2.5 statt, deren Relevanz durch die nachfolgend angeführten Aussagen der Mentor*innen aus dem Datenmaterial bestärkt wird.

Die dieser Arbeit zugrundeliegende zweite Forschungsfrage *Wie wirkt sich die Zusammenarbeit mit Lehrkräften mit Fluchthintergrund auf das professionelle Selbstbild der Mentor*innen aus?* kann also zunächst damit in Zusammenhang gebracht werden, dass die Zusammenarbeit zur Reflexion und Selbstreflexion anregt. Wie von Barnard, Hartop und Wilkinson erläutert wird, ist das professionelle Selbstbild dynamisch und kann sich im Verlauf einer Karriere verändern. Diese Veränderung geschieht durch Selbstreflexion - während dieses Prozesses können eigene Ansichten in Frage gestellt werden und teilweise entwickeln die Reflektierenden neue Fähigkeiten sowie Ansichten (vgl. Hartop, Barnard, Wilkinson 2017:78f.).

Als individuelle Selbstreflexion wird das bewusste Nachdenken eines Individuums über sich selbst bezeichnet. Es handelt sich dabei um einen bewussten Prozess, bei dem die eigenen Vorstellungen oder Handlungen von einer Person durchdacht sowie expliziert werden. Diese Vorstellungen und Handlungen können sich entweder auf ihr reales oder ideales Selbstkonzept beziehen (vgl. Greif 2008:40).

Das reale Selbstkonzept sind Handlungen und typische Merkmale eines Individuums, während unter dem idealen Selbstkonzept angestrebte Ziele oder Merkmale verstanden werden.

Der Prozess der Selbstreflexion kann als ergebnisorientiert bezeichnet werden, wenn die reflektierende Person "dabei Folgerungen für künftige Handlungen oder Selbstreflexionen entwickelt" (Greif 2008:40). Im Gegensatz dazu ist ein reines Grübeln

über eigene Handlungen und Gefühle nicht als ergebnisorientierte Selbstreflexion zu bezeichnen. Ein zielloses Nachdenken über mehrere Stunden am Tag ist außerdem nicht förderlich für die betroffene Person, wenn keine praktischen Handlungen darauffolgen (vgl. Greif 2008:37).

Durch die erhobenen Daten wurde die Bereitschaft zur Reflexion der beteiligten Mentor*innen deutlich, welche auch den Willen zur beruflichen Weiterentwicklung zeigt. Die Mehrzahl der befragten Mentor*innen gab an, dass sich ihr professionelles Selbstbild durch die Zusammenarbeit mit den Mentees veränderte, was durch ebendiese Reflexionsbereitschaft und das professionelle Selbst begründet werden kann. Dieses kann Lehrpersonen intrinsisch zu lebenslanger Weiterbildung motivieren. Durch das andauernde Einholen von Feedback wird ihre professionelle Entwicklung stetig weitergeführt (vgl. Bauer 1998:354).

Die nachfolgenden Textpassagen wurden aus den Interview-Transkripten ausgewählt, um die Anregung zur Reflexion durch die Zusammenarbeit zwischen Mentor*innen und Mentees und die damit in Verbindung gebrachte Veränderung des professionellen Selbstbildes der Mentor*innen aufzuzeigen:

„Ja auf alle Fälle, weil ich natürlich auch ein bisschen durch die Brille des Mentees sehe, wie gestalte ich meinen Unterricht. Hat er ein Anfang, ein Ende, bin ich höflich zu den Leuten, wechsel ich meine Methoden, bin ich ein Vorbild in dem wie schön ich auf die Tafel schreibe, mache ich modernen Unterricht? [...] und das hat nur positive Auswirkungen auf mich. Also eine meiner stärksten Professionalisierungsphasen ist das, mit Mentees zu arbeiten“ (I4 S.5f., Z.174-180).

Der hier befragte Mentor antwortet auf die Frage, ob er eine Veränderung seines professionellen Selbstbildes durch seine Rolle als Mentor feststellen konnte mit „auf alle Fälle“ und sieht die Zusammenarbeit mit Mentees als seine „stärksten Professionalisierungsphasen“ an. Dies zeigt seine Bereitschaft, selbst auch noch etwas dazu zu lernen und sich zu verbessern. Die Überlegungen, die von der befragten Person in Bezug auf das eigene professionelle Selbstbild angestellt werden, wirken sehr reflektiert, was wiederum die Annahme, das professionelle Selbstbild verändere sich auf Basis von Selbstreflexion, bestätigt.

„Ich glaube, dass man durch die Zusammenarbeit schon viel dazugelernt hat. Ich glaube, dass es den persönlichen Erfahrungsschatz auch bereichert. Vor allem finde

ich auch gerade diesen Austausch mit anderen Kulturen relativ wichtig, weil uns das eigentlich die Augen öffnet, im Sinn von, okay andere Menschen, die in anderen Ländern wohnen, sind nicht anders als wir“ (I3 S.6, Z.228-233).

In diesem Beispiel steht nicht primär die Veränderung des professionellen Selbstbildes im Fokus, jedoch bestätigt auch dieser Mentor, dass er durch die Zusammenarbeit neue Erfahrungen gewinnen und dazulernen konnte. Die Bereicherung des persönlichen Erfahrungsschatzes kann hierbei in Bezug auf das professionelle Selbst - den Kern der Professionalität - gesehen werden. Es vereint Werte und Ziele, das pädagogische Handlungsrepertoire, Berufssprache, Fach- und Berufswissen sowie Verantwortung (vgl. Bauer 1998:353). Eine Bereicherung beziehungsweise eine Wissenserweiterung in diesen Bereichen kann ebenso die berufliche Weiterentwicklung fördern.

„Ich musste mich zurückerinnern an die Zeit, als ich selber noch hospitiert habe, also selber einer Lehrerin unterstanden bin und da sind mir auch viele Gedanken von früher gekommen. Wie war das für mich? Ich habe schon versucht zu reflektieren, war das jetzt richtig was ich gesagt habe zu ihr? Ja wie ich vorgegangen bin oder wie ich versucht habe zu erklären, was sie machen muss. Ja aber man überdenkt natürlich auch ein bisschen seine eigene Position“ (I5 S.2, Z.67-72).

Im Falle der hier befragten Mentorin fand während des Reflexionsprozesses vor allem eine Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen in der bereits erlebten Rolle als Mentee statt. Die Mentorin versuchte sich in die Position ihrer Mentee hinein zu versetzen, aber auch ihre gegenwärtige Rolle als Mentor*in zu reflektieren. Durch das Hinterfragen der eigenen Aussagen und Handlungen wird die Reflexion in Bezug auf das Selbst deutlich. Die Befragte berichtete auch über Herausforderungen bezüglich der Kooperation mit ihrer Mentee, welche eine nicht-funktionierende Zusammenarbeit und schließlich deren Auflösung zur Folge hatte. Die Mentorin führt im Interview weiter aus, dass sie zum damaligen Zeitpunkt noch kein Feedback zu ihrer Arbeit als Mentor*in erhalten hatte und wünscht sich dieses. Die Aussage „Ich hoffe mal, ja damit ich nicht leer ausgeh“. Das wäre ja dann schlecht für den - sollte ich wirklich was falsch gemacht haben - der als nächstes dann kommt“ (I5 S.5, Z.159f.) zeigt das Streben der Befragten nach Verbesserung für den nächsten Kursdurchgang. Dadurch wird deutlich, dass die nachträgliche Reflexion das Ziel verfolgt, Lösungen oder Alternativen für ähnliche, in Zukunft auftretende Situationen, zu finden (vgl. Aufschnaiter, Fraij, Kost 2019:146).

„Ja, es hat mein Selbstbild verändert“ (I1 S.7, Z.265).

„Jedes Mal, wenn eine fremde Person in meinen Unterricht kommt und das noch nicht eingespielt ist und ich auch nicht weiß, was ich erwarten kann, dann merk' ich, dass meine Erwartungshaltungen da sind, und dass sich Schubladen öffnen und die werden von dem, der dazu kommt, unterlaufen. Ja und insofern bewirkt jede Person, die mit einem in den Unterricht geht und begleitet und so weiter einen Professionalisierungsschub, weil man sich weniger festlegt und weil man sich öffnet“ (I1 S.7, Z.272-278).

Der Befragte gibt in dieser Darstellung klar an, dass sein Selbstbild durch die Zusammenarbeit mit Mentees verändert wurde. Begründet wird diese Veränderung damit, dass er selbst gewisse Erwartungen an Unterricht beziehungsweise an andere Personen hat. Da die Mentees - aber auch jede andere klassenfremde Person - Rituale und übliche Herangehensweisen in seinem Unterricht nicht kennen, werden diese Erwartungen nicht erfüllt, wodurch Schubladendenken weniger stattfinden kann. Auch dieser Interviewpartner spricht, wie auch der in Interview 4 Befragte von Professionalisierung durch die Zusammenarbeit mit Mentees. Die Professionalisierung entsteht seiner Meinung nach dadurch, dass man sich in der Anwesenheit eines Mentees mehr öffnen muss und auch der Unterricht ein größeres Maß an Offenheit erfährt. Interessant erscheint dabei, dass Offenheit nicht nur das Ergebnis der Zusammenarbeit zu sein scheint, sondern wie unter Punkt 5.2.5 beschrieben wurde, auch als notwendige Voraussetzung zur Ausübung der Mentor*innen-Rolle angesehen wird. Offenheit erscheint aus diesem Grund sowohl eine wichtige Voraussetzung für die Zusammenarbeit als auch ein Resultat ebendieser zu sein.

Erwähnenswert ist in Bezug auf die Anregung zur Reflexion außerdem die Aussage desselben Mentors, dass er seine Teilnahme am ZEKU als Bereicherung empfindet und diese eine „sehr selbstreflexive Auseinandersetzung mit eigenen Bildern im Kopf und dem, was die Realität [...] ist“ (I1 S.1 Z.16f.) in Gang bringt. Weiters beschreibt er seine „Lust dran [...] seine eigenen Bilder in Frage zu stellen (I1 S.1, Z.17f.). Dies zeigt, dass der Mentor, der bereits zum zweiten Mal als solcher in diesem Kursdurchgang mitmachte, zum Teil bewusst die Mentor*innen-Rolle übernahm, um seine eigenen Vorstellungen und Erfahrungen zu reflektieren, da er wusste, dass die Zusammenarbeit mit Mentees zur Reflexion anregen kann. In diesem Fall kann vornehmlich von Reflexion mit internaler Zielrichtung gesprochen werden, da der

Mentor diese als Mittel zur eigenen Weiterentwicklung als Lehrkraft benutzen möchte (vgl. Aufschnaiter, Fraij, Kost 2019:146).

Ein weiterer Fall, in dem sich das professionelle Selbstbild einer Mentorin durch die Zusammenarbeit mit ihrem Mentee veränderte, bezieht sich konkret auf die Mentor*innen-Rolle und die Aufgaben, die man in dieser auszuführen hat:

„Also für mich hat sich der Zugang zum Mentoren-Dasein insofern verändert mit diesen beiden Kursen, dass ich die Kolleginnen und Kollegen als fertige Akademiker sehe“ (I2 S.9, Z.318-321).

Die Befragte bezieht sich hierbei auf ihre langjährige Erfahrung in der Betreuung Studierender als Praxislehrerin, wobei sie sowohl fachliches Wissen vermittelte als auch als Begleiterin in der Persönlichkeitsentwicklung fungierte. Der Aspekt der Vermittlung von Fachwissen fiel in der Zusammenarbeit mit fertigen Akademiker*innen weg und auch die gemeinsame Erarbeitung bestimmter Kompetenzen und Zielsetzungen war kein Bestandteil der Mentor*innen-Rolle (siehe Punkt 7.7). Es handelt sich bei der Veränderung durch die Mentor*innen-Rolle also in erster Linie um eine Umgewöhnung im Bereich der Aufgaben als Begleiterin von Studierenden, die in unterschiedlichen Bereichen unterstützt werden sollen und geflüchteten Kolleg*innen, die bereits über Berufserfahrung verfügen und den Schulalltag an österreichischen Schulen kennenlernen sollen. Prinzipiell erweckte die Mentorin den Anschein, dass ihr das Loslassen von Kriterien, die ihr bei der Bewertung helfen und nötig sind, um bestimmte Ziele sowie Kompetenzen zu erarbeiten, eher schwer fiel. Es wirkt als könne sie in der Mentorinnen-Rolle noch nicht ganz aufgehen, da sie gerne noch mehr beitragen und erreichen würde, wie die Aussage „da blutet mir irgendwie auch das Herz, dass ich da nicht mehr mitgeben kann“ (I2 S.10, Z.361f.) unterstreicht.

Neben der Mentor*in, welche im beschriebenen Fall eine gewisse Veränderung durch die Mentor*innen-Rolle beschrieb, vermittelten auch andere Befragte den Eindruck, dass die Reflexion ihrer Rolle beziehungsweise ihrer Aufgaben zum Teil in einer Unsicherheit bezüglich ihrer Zuständigkeit aber auch des Endresultates der Praktika resultierte. Dies begründet die Kernkategorie *Konkretisierung der Mentor*innen-Rolle*, welche im nächsten Unterkapitel dargelegt wird.

Im Gegensatz zu den dargelegten Ausführungen der Befragten, gibt ein Mentor klar an, dass sich sein professionelles Selbstbild durch die Zusammenarbeit mit Mentees nicht veränderte:

„Ich würde nicht wirklich sagen, dass der Kurs mich irgendwie verändert hätte. Ich versuch’ nach wie vor mein Bestes zu geben, ich will das vermitteln wie wir hier leben, wie wir unterrichten, wie wir mit den Kindern umgehen, das sehen beide sehr gut“ (I2 S.8, Z.310-313).

Der Befragte erklärt, dass er stets darum bemüht war, den Mentees den schulischen Alltag zu vermitteln und dies auch immer noch im Zentrum seines Interesses steht. Des Weiteren gibt er an, dass für ihn kein Unterschied in der Betreuung von Studierenden und geflüchteten Lehrpersonen besteht, was durch seine Aussage „Für mich ist Student Student“ (I2 S.8, Z.299) betont wird.

Ein weiterer Fall, in dem es zu keiner Veränderung des professionellen Selbstbildes kam, war jener der Mentorin, die nur über einen kurzen Zeitraum von ungefähr zwei Monaten mit ihrer Mentee zusammenarbeitete. Hier kann die Vermutung angestellt werden, dass es ein Kooperationsverhältnis zwischen Mentor*in und Mentee über einen längeren Zeitraum braucht, um wirklich über eine Veränderung sprechen zu können. Dies ist allerdings ein umstrittenes Thema, welches selbst in der Definition des Mentoring Begriffes nicht eindeutig dargestellt werden konnte. So gehen einige Autoren davon aus, dass ein Mentoring-Verhältnis zwei bis zehn Jahre andauern muss, während andere den Zeitraum für ein Jahr festlegen, wiederum andere nur von einem einzelnen Zusammentreffen ausgehen (vgl. Jacobi 1991:511).

*5.2.7 Kernkategorie Konkretisierung der Mentor*innen-Rolle*

Die Interpretation der Mentor*innen-Rolle mit der Summe ihrer Aufgaben erwies sich im Rahmen der Interviews und im darauffolgenden Analyseprozess als sehr komplexes und teilweise missverständliches Thema. Unterschiedliche Personen interpretierten ihre Aufgaben im ZEKU auf unterschiedliche Weise und es wurde schließlich deutlich, dass die Mentor*innen sich eine Konkretisierung ihrer Rolle wünschen. Um diese Kernkategorie nachvollziehen zu können, werden zunächst einige unterschiedliche Aufgaben und Rollen-Interpretationen der Befragten dargestellt und Unklarheiten, die den Konkretisierungsbedarf hervorrufen, aufgezeigt.

Grundsätzlich wurde durch die Analyse deutlich, dass jene Mentor*innen, die bereits als Praxislehrer*innen für die Betreuung Studierender zuständig sind oder waren, häufig einen Vergleich dieser beiden Rollen herstellen. Dadurch mussten sie teilweise erst damit zurechtkommen, dass die Anforderungen sich von jenen als

Praxislehrer*innen unterscheiden und die Vorgaben für die Mentor*innen-Rolle weniger konkret sind.

Ein Mentor beschreibt den Unterschied zwischen Mentoring im ZEKU und der Betreuung Studierender dahingehend, dass er als Mentor einen voll ausgebildeten Kollegen begleitete, während in den Schulpraktischen Studien Studierender spezielle Arbeitsaufträge und Anforderungen gestellt werden, was er als anderen Zugang ansieht (vgl. I1 S.1, Z.35).

Da die Erarbeitung konkreter Kompetenzen in den Unterrichtspraktika nach Auffassung der Interviewten nicht gefragt ist, beschreiben einige ihre Rolle als weniger konkret und fokussiert als jene als Praxislehrer*innen. Eine der Befragten betrachtet die Mentees aufgrund der fehlenden Arbeitsaufträge als Gäste und beschreibt dies folgendermaßen:

„Sie sind halt für mich jetzt Gäste, die mit mir mitgehen, für die ich zuständig bin, die ich mit all meinem Wissen und all meinem Herz und all meiner Seele gerne [...] betreue und begleite“ (I2 S.8, Z.312f.).

Hier kommt zum Ausdruck, dass die Mentorin trotz des fehlenden Fokus und ihrer Unsicherheit bezüglich konkreter Aufträge alles dafür tut, die Mentees gut zu betreuen und ihnen ihr Wissen für ihre Laufbahn als Lehrkräfte mitgeben möchte. Sie würde gerne noch mehr beitragen, dies ist ihr durch die in Anhang A2 unter Punkt *Herausforderungen und Problematiken* beschriebenen Gründe jedoch nicht in dem von ihr angestrebten Ausmaß möglich. Dennoch begleitet und betreut sie die Mentees gerne und ist nicht nur halbherzig bei der Sache.

Ein Mentor, der über keinerlei Vorerfahrung verfügte - weder als Mentor noch als Praxislehrer - gab an, dass er keine genauen Vorstellungen bezüglich der Mentor*innen-Rolle hatte und durch die Ausübung positiv überrascht wurde. Dies begründet er mit der gut funktionierenden Zusammenarbeit und Kommunikation mit seiner Mentee (vgl. I3 S.2, Z.58-61).

In Interview 6, welches der Feedbackeinholung zum Verlauf des Praktikums sowie zur Reflexion der Erfahrungen der Mentor*innen diente, wurde die Unsicherheit bezüglich der Rolle und Aufgaben von den Interviewpartner*innen klar ins Zentrum gerückt. Eine wesentliche Erfahrung, welche die Mentor*innen durch die Zusammenarbeit mit den Mentees während des ZEKU machten, ist demnach die Unklarheit ihrer Zuständigkeit

und ihrer Rolle als Mentor*innen. Aus diesem Grund scheint der Wunsch nach Konkretisierung ebendieser Rolle nachvollziehbar, zudem einige der Befragten bereits in der Reflexion der Kurspraktika im Juni 2018 die Partizipation und das Mitspracherecht der Mentor*innen forderten.

Die Kategorie Partizipation und Mitspracherecht drückte den Wunsch der Mentor*innen nach Rahmenbedingungen zur Beurteilung der von den Mentees erbrachten Leistungen aus und zeigte auf, dass einheitliche Beurteilungskriterien als hilfreich erachtet werden (vgl. Gerwisch et al. 2020:187). Auch im Rahmen der für diese Masterarbeit analysierten Daten, konnte der Wunsch nach Partizipation und Mitspracherecht zur Konkretisierung der Mentor*innen-Rolle erneut erkannt werden.

Doch was genau verstehen die Befragten unter Partizipation und Mitspracherecht? Beispielsweise schlagen sie vor, die Rahmenbedingungen für die Praktika konkret zu definieren und vorzugeben, was gemacht werden soll beziehungsweise, was nicht in den Aufgabenbereich der Mentor*innen fällt. Auch die kurze Formulierung von Arbeitsaufträgen könnte erfolgen und an die Mentor*innen weitergeleitet werden, damit diese von vorne herein darüber informiert sind, welche Aufträge die Mentees jeweils zu erledigen haben. Da die Befragten gerne mehr unterstützen würden, teilweise jedoch die vorbereiteten Stundenbilder der Lehrpersonen mit Fluchthintergrund gar nicht sehen, würden sie es befürworten, die Ausarbeitungen und Vorbereitungen der Mentees zu kontrollieren und zu unterzeichnen. Dies würde auch ermöglichen, den Kursteilnehmer*innen Feedback zu ihren Arbeiten zu geben und einen jeweils individuellen Zeitaufwand für die Mentor*innen mit sich bringen, den sie gerne auf sich nehmen würden (vgl. I6 S.2, Z.47-49).

Im Vergleich zu der Arbeit als Praxislehrerin, bei welcher konkrete Ziele und zu erarbeitende Kompetenzen vorgegeben werden, ist die Arbeit als Mentorin für eine der Befragten viel weniger konkret und schwammiger, was sich durch die folgende Aussage darstellen lässt:

„Es gab Kriterienkataloge, die ich ursprünglich schon angefragt habe, warum man sich die für diesen Durchgang nicht auch überlegt: Welche Kriterien sind denn in der Lehrerbildung wichtig? Nach was gehen wir denn vor? Worauf legen wir das Augenmerk? Welche Rollenbilder, welche Kompetenzen muss jemand haben, der in einer Klasse steht? Das fehlt mir halt und dadurch kann ich hier auch nicht so viel rückmelden. Weil es auch weniger Aufträge gibt“ (I2 S.9, Z.330-336).

Die Nachfrage, wie genau die Mentor*innen-Rolle definiert wird, ob es sich nur um das teilhaben lassen am Unterricht, oder um eine Betreuung wie in der Schulpraxis handeln soll, zeigt, dass die erwähnte Unsicherheit eine kollektive Erfahrung mehrerer Mentor*innen darstellt und dadurch den Wunsch nach einer Konkretisierung der Mentor*innen-Rolle forciert.

Die Subkategorie *Unsicherheit* trug zu der Entstehung der Kernkategorie *Konkretisierung der Mentor*innen-Rolle* bei. Diese Konkretisierung kann als Verbesserungsmöglichkeit für zukünftige Kursdurchgänge angesehen werden und steht somit auch in Verbindung mit der Kernkategorie *Vorschläge zur Optimierung*. Ebenso wird diese Kernkategorie durch die unter Punkt 5.2.4 erläuterte Kernkategorie *Herausforderung* bedingt, da die herausfordernden Erfahrungen der Interviewpartner*innen in der Zusammenarbeit mit den Mentees ihre Ideen zur Optimierung anregen. Auf ebendiese Vorschläge zur Optimierung wird im nachfolgenden Unterkapitel genauer eingegangen, um eine Übersicht der Ideen zur Verbesserung erstellen zu können.

5.2.8 Kernkategorie *Vorschläge zur Optimierung*

Zunächst kann eine Verbindung zwischen den Kernkategorien *Konkretisierung der Mentor*innen-Rolle* und *Vorschläge zur Optimierung* erkannt werden - die Mentor*innen verfolgen durch ihre Ideen und Wünsche das Ziel, der *Verbesserung der Unterstützungsmöglichkeiten*. Um dies gewährleisten zu können, erachten sie es als wichtig, den Fokus der Praktika gezielt auf die Vorbereitung für den Schulalltag zu richten. Wie unter Punkt 5.2.4 erläutert wurde, sorgen sich einige Mentor*innen um Mentees, die aufgrund fehlender praktischer Vorbereitung im Schulalltag nicht bestehen. Um es nicht soweit kommen zu lassen, wollen die Mentor*innen die Mentees ausreichend vorbereiten.

Dies geht mit der Subkategorie *Definition der Rahmenbedingungen* einher, die eine exaktere Zielsetzung der gesamten Praktika ermöglichen könnte. Eine Interviewte führt aus, dass es zunächst notwendig erscheint, das Endresultat der Praktika

beziehungsweise des ZEKU zu kennen, um die Mentees dann mit den dafür benötigten Kompetenzen ausstatten zu können:

„Wo wollen wir hin und was soll am Ende rausschauen? Wenn ich jetzt sage, da geht's darum, dass diese Kolleg*innen in der Schule arbeiten, dann ist für mich wesentlich, dass sie in der Schule wissen was sie tun, dass sie in der Schule kommunizieren können, [...]. Ich glaube, dass es da noch viel mehr Fokus darauf braucht. Auch, um sie wirklich zu professionalisieren. Dass das einen Stempel hat, der heißt, das brauchst du in der Schule“ (I2 S.11, Z.426-432).

Die Praxis soll vor der Theorie kommen und an erster Stelle steht aus Sicht der Befragten der Erwerb methodischer sowie didaktischer Fähigkeiten. In Bezug auf die Didaktik wird genannt, dass kulturelle Unterschiede zwischen Schulen in Österreich und in den Ländern, in denen die Mentees in der Vergangenheit unterrichteten, bestehen, wie der größere Respekt gegenüber der Lehrperson in anderen Kulturen. Um den Umgang mit diesen Unterschieden zu erlernen, bräuchte es praktische Tools.

Ein weiterer Aspekt, der für die Interviewten relevant erscheint, um sich die Didaktik und Methodik anzueignen, ist selbst aktiv zu unterrichten und dabei eigene Erfahrungen zu sammeln, da diese von den Mentor*innen nicht übertragen werden können:

„Was ich sehr begrüßen würde, wäre [...], dass es auch in der Praxis, die doch sehr viele Stunden sind, mehr Möglichkeiten für die Kolleginnen und Kollegen gibt, selbst aktiv zu werden“ (I2 S.11, Z.421-424).

Die Subkategorie Umgestaltung der Organisation bezieht sich auf einige Vorschläge der Mentor*innen, durch welche sie unter anderem eine mögliche Optimierung der Nutzung von Ressourcen sehen. Im Großen und Ganzen wird die Organisation des Zertifikatskurses allerdings als gelungen betrachtet und von einigen Befragten gelobt. Eine Idee der Mentor*innen ist, die Zeiten der Theorie-Einheiten an der Universität zu verändern, welche vormittags stattfinden. Da am Vormittag allerdings mehr Unterrichtsgeschehen beobachtet werden kann und auch mehr Möglichkeiten, selbst zu unterrichten, bestehen, erachten es die Befragten als sinnvoll, die Praktika an die Unterrichtszeiten anzupassen und die Theorie-Einheiten auf die Nachmittage zu verlegen. Dies ist allerdings nicht umsetzbar, da an einigen Nachmittagen der

Deutschkurs besucht werden muss und die Mentees auch Zeit für ihre Familien brauchen. Aus diesem Grund entstand der Vorschlag, die Praktika an jeweils zwei festgelegten Tagen pro Woche stattfinden zu lassen, statt diese über einen längeren Zeitraum am Stück abzuhalten (vgl. I6 S.1, Z.26-28).

Bezüglich der Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis schlagen die Mentor*innen vor, Arbeitsaufträge, wie zum Beispiel Beobachtungen, nicht im Anschluss mit Theorie verknüpfen zu lassen, sondern diese niederschwelliger und praktischer zu gestalten. Die Mentees könnten etwa Arbeitsblätter erstellen, Texte korrigieren, oder auch bei der Verbesserung von Tests dabei sein (vgl. I6 S.1, Z.21-23), um sich so auf die Anforderungen im Schulalltag vorzubereiten.

Ein weiterer Vorschlag bezieht sich auf die Vergrößerung der Verbindlichkeit von Aufgaben, welche die Mentees während ihrer Praktika erledigen sollen. Einige Mentor*innen berichteten, dass sie den Mentees mehrmals angeboten hatten, selbst zu unterrichten, oder beispielsweise Unterrichtseinstiege zu üben - diese Angebote wurden allerdings oftmals nicht angenommen. Ebenso fand der Hinweis darauf, die Mentees sollen sich auch die Nachmittagsbetreuung ansehen, keinen Anklang bei diesen. Durch eine höhere Verbindlichkeit würden die Mentees mehr eigene Unterrichtserfahrung sammeln und sich unterschiedliche Settings ansehen. Von einer verpflichtenden Hospitation in der Nachmittagsbetreuung würden die Mentees ebenso profitieren, da Freizeitpädagogik eine zusätzliche Job-Chance für sie bieten kann (vgl. I6 S.2, Z.39f.).

Die folgenden Ideen zur Überarbeitung der Praktika wurden im Zuge eines Brainstormings am Ende des Gruppeninterviews von den befragten Mentor*innen genannt und fassen einige der zuvor dargelegten Einfälle nochmals prägnant zusammen:

- Kürzung des Praktikums, stattdessen Workshops, mehr Praxisbezug und Erlernen von Methoden
- Konkretisierung der Arbeitsaufträge
- Mehr Verbindlichkeit schaffen, indem Mentor*innen die Stundenbilder kontrollieren und unterschreiben
- Rolle der Mentor*innen genauer definieren

- Definition der Rahmenbedingungen in der Schule: Was soll gemacht werden/ was soll nicht gemacht werden? Konkretere Aufträge (kurz) formulieren und diese an die Mentor*innen weiterleiten
- Workshops zu verschiedenen Themen z.B. Musik, Jugendkultur, um einen Bezug zu den Schüler*innen zu haben
- Eventuelle Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule Wien, da diese einen starken Praxisbezug hat
- Schulstandorte während des Praktikums tauschen, um an unterschiedlichen Schulen zu hospitieren und ein weiteres Spektrum kennenzulernen

Im Kontrast zu den angeführten Optimierungsvorschlägen, die aus kollektiven Erfahrungswerten resultieren, kann das anschließende Beispiel als individueller Erfahrungswert betrachtet werden, da dieser in keiner Verbindung zu den übrigen Anliegen der Mehrzahl der Mentor*innen steht:

„Wichtig ist diese erste gemeinsame Begegnungsstunde, dass man die Mentees sieht, bevor sie an die Schulen kommen. Das haben wir beim zweiten Mal nicht gehabt und das ist dann eben beim Mentee D schief gegangen, da er dann unvorbereitet zu einer Lehrperson gekommen ist, die kannten einander nicht. Sie war gestresst, er war gestresst, das ist irgendwie blöd gelaufen“ (I4 S.7f., Z.251-256).

Der Vorschlag, das erste Aufeinandertreffen der Mentor*innen mit den Mentees besser zu organisieren, wurde von einem Mentor gemacht, der zu der Uhrzeit, zu welcher das Treffen stattfand, unterrichtete und deshalb ebenso wie seine Kolleg*innen nicht daran teilnehmen konnte. Obwohl es sich hierbei um ein Problem handelt, welches nur vereinzelte Mentor*innen betrifft, könnte eine Optimierung stattfinden und eventuell Treffen organisiert werden, die in den Zeitplan der Betroffenen passen, ohne an einem großen Mentor*innen-Mentees Treffen teilnehmen zu müssen.

6 Ergebnisse

Im Rahmen dieser Masterarbeit wurden sechs Leitfadeninterviews mit Mentor*innen des Zertifikatskurses *Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund* durchgeführt. Im Sinne der Grounded Theory Methodologie nach Kathy Charmaz besteht das Forschungsziel der Arbeit darin, das Zustandekommen der Zugänge und Sichtweisen der befragten Mentor*innen zu ihren Erfahrungen der Zusammenarbeit mit ihren Mentees zu beschreiben. Durch die Beantwortung der bearbeiteten Forschungsfragen soll erschlossen werden, wie pädagogische Realität aus Sicht der Befragten gestaltet sein soll und wie sich ihre Sichtweise begründen lässt.

Die entstandene Theorie erhebt keinen Anspruch auf Generalisierbarkeit, da das Forschungssetting einerseits in einem sehr spezifischen Rahmen stattfand, andererseits findet in der Grounded Theory beispielsweise während des Kodierprozesses eine interaktive, intensive Auseinandersetzung der forschenden Person mit dem Datenmaterial statt, wodurch sie ihre eigene *Linse* in die Forschung mitbringt (vgl. Aghamiri, Streck 2016:204f.).

In diesem Kapitel der Masterarbeit werden die Ergebnisse der Datenanalyse nach dem Prozess des ständigen Vergleiches dargestellt und die zugrundeliegenden Forschungsfragen mithilfe der daraus gewonnenen Erkenntnisse beantwortet.

Die erste Forschungsfrage, welche dieser Arbeit zugrunde liegt, lautet *Welche Erfahrungen sammeln im Zertifikatskurs Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund tätige Mentor*innen in der Zusammenarbeit mit Lehrkräften mit Fluchthintergrund?* und kann folgendermaßen beantwortet werden:

Zunächst muss darauf verwiesen werden, dass die individuellen und kollektiven Erfahrungen, die von den befragten Mentor*innen gemacht wurden, in einer Vielzahl der Fälle von der *Mentor*in-Mentee Beziehung* abhängt. Relevant für die Beziehung zu sein scheint, auf welche Weise die Mentor*innen ihre Schützlinge wahrnehmen. Es fiel auf, dass die analysierten Wahrnehmungen durchaus divergierten. Bereits bei der Reflexion der Kurspraktika 2018 wurden den Mentees viele unterschiedliche Bezeichnungen zugeschrieben, wie zum Beispiel „Kursteilnehmer*innen“, „Fachkraft“, „fünf so Leute“, oder „Lehrkörper“ (vgl. Gerwisch et al. 2020:185). Auch in den Interviews, die im Rahmen dieser Masterarbeit durchgeführt wurden, trat dies wieder auf und die Mentees wurden etwa als „Kolleg*innen“, „Studierende“, „solche Leute“,

oder „fertige Akademiker“ bezeichnet. Besonders fiel der Vergleich zwischen den Mentees als Kolleg*innen und Studierenden, die ihr Studium noch nicht abgeschlossen haben, auf. Dies kann damit in Verbindung gebracht werden, dass einige der Interviewten als Praxislehrer*innen tätig sind oder waren und daher die Betreuung von Lehramtsstudent*innen gewöhnt sind. Als Mentor*innen von Studierenden haben sie die Aufgabe, diesen Hilfestellung bei der Planung, Durchführung, Reflexion und Evaluation von (Situationen in) Unterricht und Erziehung zu geben (Pädagogische Hochschule Wien 2014:o.S. online). Als Mentor*innen der Lehrpersonen mit Fluchthintergrund sind sie weniger damit beauftragt, konkrete Aufgabenstellungen zu bearbeiten, da die Mentees bereits über Berufserfahrung verfügen.

Außerdem ist vor allem eine mehr oder weniger gut funktionierende Kommunikation zwischen Mentor*in und Mentee ausschlaggebend dafür, ob die Zusammenarbeit als bereichernde oder herausfordernde Erfahrung wahrgenommen wird.

Fehlende oder flüchtige Kommunikation kann dazu führen, dass die Kooperation des Mentees mit dem*der Mentor*in als Herausforderung betrachtet wird, während eine funktionierende Kommunikation im Gegensatz dazu, als positiv und bereichernd wahrgenommen wird, wie die beiden Interviewausschnitte zweier individueller Erfahrungswerte im Vergleich zeigen:

Fehlende Kommunikation	Funktionierende Kommunikation
„Zu spät kommen und dann aber zum Kollegen da in die andere Klasse gehen, ja und der Kollege ist dann zu mir gekommen, hat mich angesprochen und gefragt, warum schickst du sie mir? Und ich so hä ich hab sie noch gar nicht gesehen heute“ ¹² (I5 S.1, Z.30-33)	„Ich bin relativ froh, dass meine Mentee jetzt auch sagt was sie braucht. [...] Und das klappt relativ gut so auf beider Seiten, das find ich recht unterstützend“ (I3 S.2, Z.61,64f.).

Tabelle 3 Auswirkungen von Kommunikation auf die Mentor*in-Mentee Beziehung

Außerdem erscheint Kommunikation in Verbindung mit lückenhaften Sprachkenntnissen als Herausforderung. Einerseits in der Kommunikation und Interaktion mit Schüler*innen, bei welcher es die Fähigkeit, Unterrichtssprache einzusetzen, bedarf, andererseits in der Erarbeitung theoretischer Inhalte, die oftmals

¹² Die in diesem Kapitel angeführten Aussagen der befragten Mentor*innen wurden aus den Transkripten entnommen und zum Zweck des besseren Leseflusses teilweise verändert.

eine Überforderung durch das wissenschaftliche Sprachniveau darstellt. Damit geht eine weitere Herausforderung, welche die Mentor*innen erfahren, einher - Methodik und Didaktik werden von den Mentees nicht hinreichend beherrscht.

Unter Methodik kann in diesem Zusammenhang die Lehre von den Methoden bezeichnet werden, welche auch die Sammlung und Reflexion aller zugehörigen Techniken und Vorgehensweisen beinhaltet. Methoden sind Verfahren zur Vermittlung kultureller Inhalte (vgl. Standop, Jürgens 2015:28). Der Schwerpunkt der Methodik ist die Umsetzung didaktischer, fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Überlegungen (vgl. Kron et al. 2014:32).

Nach Klafki (1971) werden die didaktischen Überlegungen immer den methodischen vorausgesetzt. Laut dieser Interpretationsweise entscheidet eine Lehrperson sich anhand der didaktischen - also inhaltlichen Argumentation - für eine Unterrichtsmethode (vgl. Standop, Jürgens 2015:28).

Das Fehlen methodischer und didaktischer Fähigkeiten der Mentees lässt sich damit begründen, dass ein zu geringer Praxisbezug auf der einen Seite, eine sprachliche Überforderung und Überlastung durch Theorie auf der anderen Seite, herrscht. Die Mentees verfügen zwar über ein umfassendes fachliches Wissen, welches sich jedoch nicht unbedingt zu einem Können in konkreten Handlungsvollzügen transferieren lässt. Hier besteht eine Differenz von theoretischem Wissen und praktischem Können (vgl. Böing 2016:191). Dieser Aspekt stellt die Theorie-Praxis Diskrepanz dar, die von einer Mehrzahl der Befragten als kollektiver Erfahrungswert genannt wurde.

Eine weitere Herausforderung, die einen kollektiven Erfahrungswert beschreibt, stellte auch das Fehlen konkreter Vorgaben dar - zum einen in Bezug auf die Aufgaben und Rollendefinition der Mentor*innen, zum anderen die Rahmenbedingungen und Endresultate der Praktika betreffend.

Grundlegend kann gesagt werden, dass es *das* Mentoring-Konzept nicht gibt, da es einerseits stets von verschiedenen Aspekten, wie den Verantwortlichen, oder der Finanzierung abhängig ist. Zum anderen „variieren die Beschreibungen des Gegenstands Mentoring, die fokussierten Ziele der Maßnahme, die Zielgruppen sowie die an sie gestellten Anforderungen, die Gestaltung des Rahmens“ (Kaiser-Belz 2008:23), um ein paar Beispiele zu nennen. Aus der Vielzahl an Definitionsversuchen der Mentor*innen-Rolle, kann für die konkrete Situation des ZEKU darauf verwiesen werden, dass es besonders relevant erscheint, als Mentor*in eine vertrauensvolle Beziehung in einem geschützten Rahmen zu einem*einer Mentee aufzubauen, um

eine berufliche Weiterentwicklung zu ermöglichen (vgl. ebd.:24). Dabei spielt auch „die Weitergabe von Lebens- und Berufserfahrung“ (Haasen 2001:7) eine wichtige Rolle.

In Bezug auf die Ziele der Kurspraktika wird von den Verantwortlichen angegeben, dass die Mentees den Schulalltag kennenlernen und nach einer Orientierungsphase zunehmend selbst Unterrichtseinheiten abhalten sowie den Unterricht mitgestalten sollen. Auch die Reflexion ist zentral, um den Schulalltag klar nachvollziehen zu können. Teil der Praktika ist außerdem die Erarbeitung theoretischer Aufträge – beispielsweise das Verfassen von Beobachtungsprotokollen – sowie die Vor- und Nachbereitung der abzuhaltenden Unterrichtseinheiten (vgl. Kremsner, Proyer, Obermayr 2020:39).

Durch die Datenanalyse wurde deutlich, dass diese Beschreibung der Zielsetzung für die meisten Mentor*innen noch zu allgemein ist und diese sich konkretere Aufgabenstellungen, durch welche die Ziele erreicht werden sollen, wünschen. Um die Rolle der Mentor*innen sowie die in ihre Aufgabengebiete fallende Bereiche, besser abgrenzen und nachvollziehen zu können, wird also die *Konkretisierung der Mentor*innen-Rolle* gewünscht. Um diese zu erreichen, wollen die Befragten Partizipation und Mitspracherecht erlangen, beispielsweise indem ausgearbeitete Stundenbilder, welche die Mentees in den Praktika umsetzen sollen, von den Mentor*innen kontrolliert und unterschrieben werden - so könnten sie außerdem Feedback geben und individuell auf die Bedürfnisse der Mentees eingehen (vgl. I6 S.2, Z.47). Weiters machten die Befragten die kollektive Erfahrung, dass vorab festgelegte Beurteilungskriterien und Rahmenbedingungen hilfreich für ihre Arbeit wären (vgl. Gerwisch et al. 2020:187).

Ein weiterer Vorschlag zur Optimierung der Praktika, den die Mentor*innen durch ihre Erfahrungen als relevant erachten, ist, einen stärkeren Fokus auf die praktischen Fähigkeiten beziehungsweise die Praxis im Allgemeinen zu legen. Dazu zählt neben der Aneignung methodischer und didaktischer Fähigkeiten auch das Sammeln von Praxiserfahrung, welches die Mentees erlangen können, indem sie selbst unterrichten und wie in einem Interview beschrieben wird, „dass sie selbst ausprobieren dürfen, mit unserer Begleitung ihren Weg gehen dürfen“ (I2 S.1, Z.29f.). Die Vorschläge, die von den befragten Mentor*innen zur Optimierung zukünftiger Praktika gegeben werden, streben das Ziel an, Unterstützungsmöglichkeiten für die Mentees noch weiter zu verbessern und sie mit ausreichend Wissen und praktischen Tools auszustatten, um den Alltag im Lehrberuf an Schulen in Österreich später bewältigen zu können. Vor

allem die Aussage „Da blutet mir irgendwie auch das Herz, dass ich da nicht mehr mitgeben kann“ (I2 S.10, Z.361), die eine Mentorin tätigt, zeigt die Leidenschaft und Motivation, mit welcher die Befragten ihre Rolle im ZEKU ausüben. Dies erinnert an das Konzept der *generativity* nach Erikson (1968), welches ursprünglich auf Elternschaft oder Mentoring einer neuen Generation bezogen war, sich später jedoch in unterschiedliche Richtungen weiterentwickelte. *Communal generativity* ist die bekannteste Form und bezieht sich darauf, ein Vermächtnis zu hinterlassen, indem man beispielsweise jüngere Menschen betreut, wie es beim Mentoring der Fall ist (vgl. Adams-Price et al. 2018:246f.). Der Wunsch der Befragten, die Mentees bestmöglich für den Lehrberuf auszustatten und sie zu unterstützen, spiegelt das Gefühl der Nützlichkeit, welches auch im Konzept der *generativity* angestrebt wird, wider.

Ein weiterer Aspekt ist, dass die Mentor*innen-Rolle als die Mitte zwischen einer Expert*innenberatung und einem Coaching angesehen werden kann. Während Expert*innen mit Wissen ausgestattet sind und Klient*innen genau sagen können, was zu tun ist, um an das jeweilige Ziel zu gelangen, stellt das Coaching oftmals keine inhaltliche Expertise bereit. Stattdessen wird ein ausgereiftes Fragenrepertoire angewandt, um die Klient*innen zum Nachdenken und Fühlen anzuregen und dadurch eine passende Lösung generieren zu können. Je mehr Coaching-Anteile in der Mentor*in-Mentee Beziehung eingesetzt werden, umso mehr steigt die Problemlösungskompetenz des*der Mentee*s und ebenso seine*ihre Selbständigkeit. Häufig kann es daher helfen, als Mentor*in nicht immer Ideen und Lösungen vorzugeben, sondern die Mentees zum Nachdenken anzuregen. Obwohl dies für einige der Befragten nicht einfach erscheint, kann es den Entwicklungsprozess fördern und Mentor*innen schlussendlich erfüllen, die Fortschritte ihrer Schützlinge zu sehen (vgl. Pflaum, Wüst 2019:64f.), wie das Zitat „Und das zu beobachten, wie sich die dann auch verändern, das war irgendwie schon schön zu sehen, dass es anders auch geht“ (I2 S.11, Z.403-405) einer Mentorin bestätigt.

Im Kontrast zu der Erfahrung, dass die Zusammenarbeit der Mentor*innen mit Lehrpersonen mit Fluchthintergrund eine Herausforderung sein kann, steht die Erfahrung, dass sie auch eine Bereicherung darstellt. Durch die kontinuierliche Überarbeitung des Datenmaterials sowie die Auseinandersetzung mit diesem wurde ersichtlich, dass die Zusammenarbeit für fast alle Befragten eine Bereicherung darstellt und als kollektiver Erfahrungswert bezeichnet werden kann. Dass die Mentor*innen ihre Rolle als Bereicherung wahrnehmen, kann damit in Relation gebracht werden, dass es sich bei der Beziehung zwischen Mentor*innen und Mentees um eine

reziproke handelt, wodurch beide Parteien Vorteile daraus ziehen. Diese können sowohl emotional als auch materiell sein (vgl. Jacobi 1991:513). Von Löther wird das Verhältnis von Mentor*in und Mentee als „Lernbeziehung“ (Löther 2003:10) betitelt, wobei auch sie bestätigt, dass davon idealerweise beide beteiligten Personen profitieren (vgl. Kaiser-Belz 2008:25).

Die Bereicherung, die die Befragten feststellten, bezieht sich auf drei unterschiedliche Ebenen, der persönlichen, professionellen und kulturellen Ebene:

Persönlich	Professionell	Kulturell
„Das ist ein Paradigmenwechsel, der mir persönlich sehr gut gefällt und der mich bereichert hat“ (I1 S.4, Z.141f.).	„Eine meiner stärksten Professionalisierungsphasen ist das, mit Mentees zu arbeiten“ (I4 S.6, Z.179f.).	„Ich finde, dass sie Türöffner sind, zu einer besseren Akzeptanz geflüchteter Menschen in Österreich“ (I1 S.8, Z.291-293).
„Es hat auch meinen Erfahrungsschatz teilweise sehr bereichert“ (I3 S.3, Z.114f.).	„Jede Person, die mit einem in den Unterricht geht und begleitet, bewirkt einen Professionalisierungsschub, weil man sich weniger festlegt und weil man sich öffnet“ (I1 S.8, Z.276-278).	„Wir haben ja die Tatsache, dass das ganze antike Mathematikwissen vorhanden ist, dem arabischen Raum zu verdanken [...] das ist natürlich deswegen interessant, weil sie halt aus diesem Kulturkreis [...] kommt und das dann halt auch entsprechend vermitteln kann. Und das ist halt, wie gesagt, eine kulturelle Bereicherung“ (I3 S.8, Z.292-302).

Tabelle 4 Persönliche, professionelle und kulturelle Bereicherung

Die gewählten Interviewpassagen stellen beispielhaft dar, welche positiven und bereichernden Erfahrungen die Mentor*innen in der Zusammenarbeit erlebten. Die kulturellen Bereicherungen beziehen sich vorrangig auf die Integration geflüchteter Personen in Österreich und die große Relevanz eines kulturellen Austausches.

Zusätzlich kann gesagt werden, dass die Befragten durch ihr Rolle im ZEKU die Erfahrung machten, in Gesprächen und Diskussionen über Integration geflüchteter Personen einen positiven Beitrag leisten zu können, da sie die Zusammenarbeit mit Lehrkräften mit Fluchthintergrund als Beispiel für gelungene Integration nannten, wie in dieser Passage eines Interviews zum Ausdruck kommt: „Wenn Sie eine Diskussion haben über die Nicht-Integrierbarkeit von ungebildeten syrischen Landarbeitern in die europäische Wissensgesellschaft, dann ist sozusagen das Argument, seit zwei Jahren begleiten mich ausgebildete Lehrkräfte aus Syrien oder aus Afghanistan - da kann man nix mehr drauf sagen“ (I1 S.3, Z.97-101).

Auffallend ist, dass alle Mentor*innen in den gesamten Interviews von Integration der Mentees sprechen, jedoch nicht von Inklusion. Auch den Zertifikatskurs sowie die Teilnahme der Mentees in diesem bezeichnen sie als Beispiel für gelungene Integration. Häufig wird der Begriff Inklusion als Synonym für den älteren Begriff Integration verwendet, allerdings gibt es hierbei Unterschiede bezüglich der inhaltlichen Vorstellungen. Integration meint die Anpassung - beispielsweise von Personen mit Fluchthintergrund - an die Mehrheit der Gesellschaft, welche als normiert angesehen wird, wodurch wiederum Unterschiede zwischen einzelnen Gruppen verdeutlicht werden (vgl. West 2014:92-126).

Inklusion hingegen soll die benachteiligenden Ausgangslagen ausgleichen und den betroffenen Personen dadurch Partizipation ermöglichen (vgl. Georgi 2015:26). Sie kann als Orientierungsrahmen bezeichnet werden, welcher das Ziel eines humanen und demokratischen Zusammenlebens, -lernens und -arbeitens verfolgt. Im Gegensatz zur Integration werden bei der Inklusion die Anerkennung und Wertschätzung von Differenz in Gemeinschaften, Institutionen und Organisationen als grundlegend erachtet (vgl. Ziemer 2016:101)

Anhand dieser prägnanten Gegenüberstellung wird ersichtlich, dass der ZEKU nicht lediglich auf die Integration, sondern auf die Inklusion geflüchteter Lehrpersonen abzielt.

Die von den Mentor*innen genannten Aspekte einer kulturellen Bereicherung können also zur Inklusion geflüchteter Lehrkräfte beitragen und auch einen Beitrag zum Inklusionsverständnis von Schüler*innen leisten. Denn wie in der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte* aufgezeigt wird, hat Bildung die Aufgabe, für eine bestmögliche Entwicklung und Entfaltung von Kindern sowie Erwachsenen, zu sorgen. Außerdem sollen Vorurteile und Diskriminierungen abgebaut werden, um das

Zusammenleben der Gesellschaft zu stärken (vgl. Biewer, Proyer, Kremsner 2019:51). 2011 wurde eine Erklärung der Vereinten Nationen über Menschenrechtsbildung sowie -ausbildung verfasst, wonach im Sinne einer Inklusiven Pädagogik antidiskriminierende, antirassistische sowie antisexistische Perspektiven gelehrt werden sollen. Weiters geht es darum, den Schüler*innen Respekt für und vor Diversität zu zeigen (vgl. ebd.:52). Nach der Erfahrung der Mentor*innen tragen die Anwesenheit der Mentees an den Schulstandorten sowie ihre Interaktion mit den Schüler*innen zur Aufklärung bei und helfen ebendiese antidiskriminierende, antirassistische Perspektive zu vermitteln. Passend hierzu erscheint die Aussage eines Mentors er fände „diesen Austausch mit anderen Kulturen relativ wichtig, weil uns das eigentlich die Augen öffnet, im Sinn von, okay andere Menschen, die in anderen Ländern wohnen, sind nicht anders als wir“ (vgl. I3 S.6, Z.203-205).

Die persönlichen und professionellen Bereicherungen hingegen bestehen in Bezug auf die Professionalisierung sowie das Selbstbild der Befragten. Dabei kann die Professionalisierung als Prozess angesehen werden, durch welchen die Mentor*innen ihre Kenntnisse und Fähigkeiten verbessern, die für eine effektive Praxis nötig sind (vgl. Dlugosch 2005:28).

Des Weiteren profitierten die Mentor*innen teilweise auch von der Zusammenarbeit bezüglich ihrer Einstellung und Voreingenommenheit gegenüber den Mentees. Dies zeigt sich vor allem darin, dass ein Mentor berichtet: „Das Eigenschaftswort GEFLÜCHTET ist im Mittelpunkt gestanden, das hat sich jetzt geändert im Sinn von ein Lehrer, eine Lehrerin steht im Mittelpunkt“ (I1 S.4, Z.136-138). „Zuschreibungen zu hinterfragen und aufzulösen ist eine gemeinsame Aufgabe aller Akteur*innen in der Migrationsgesellschaft“ (Knappig, Dirim 2012:93). Die Mentees waren teilweise über mehrere Jahre hinweg bereits als Lehrpersonen in anderen Ländern tätig. Die Berufserfahrung sowie die Wahrnehmung der Mentees als Lehrpersonen standen zunächst nicht im Mittelpunkt, da, wie der Mentor ausführt, zunächst eine Betroffenheit herrschte, weil die Mentees aus ihrer Heimat flüchten mussten. Durch die Zusammenarbeit konnte diese Zuschreibung immer mehr aufgelöst werden und schließlich stand die Qualifikation der Mentees an erster Stelle.

Bei der Datenanalyse fiel außerdem auf, dass die Befragten Bereitschaft und Interesse an der Selbstreflexion zeigten, was auch durch die Darstellung der Beispiele persönlicher und professioneller Bereicherungen verdeutlicht wird. Aus diesem Grund kann die *Anregung zur Reflexion* als weitere Erfahrung genannt werden, die kollektiv

von der Mehrzahl der Befragten gemacht wurde. Die Reflexion steht allerdings auch mit der Kernkategorie *Anforderungen* in Verbindung, da als grundlegendste Anforderung für die Mentor*innen-Rolle Offenheit genannt wurde. Damit ist gemeint, dass, um als Mentor*in agieren zu können, eine Bereitschaft gegeben sein muss, seinen Unterricht zu öffnen und andere daran teilhaben zu lassen.

„Die Offenheit jemanden in sein engstes Berufsfeld hineinzulassen. Sozusagen also wirklich einen sehr intimen Blick auch auf die eigene Arbeit zu geben [...] Also man lässt sich halt beobachten im Kernbereich der eigenen Arbeit. [...] Da ist meiner Meinung nach die Bereitschaft einer Offenheit das grundsätzlich Wichtige“ (I1 S.1, Z.25-27,29f.,37f.). Diese Aussage beschreibt die Wichtigkeit, die der Offenheit als Voraussetzung zugeschrieben wird. Die Verbindung zwischen der Bereitschaft zur Offenheit und der Reflexion wird dadurch deutlich, dass die Mentor*innen an einer Professionalisierung und Verbesserung in ihrem Beruf interessiert sind. Hierzu braucht es also die Offenheit, einen Einblick in den eigenen Unterricht zu geben, um Feedback bekommen zu können und die Bereitschaft, Makel oder Misserfolge zu akzeptieren, um sie retrospektiv zu reflektieren. Neben Offenheit als Voraussetzung, um als Mentor*in agieren zu können, ist diese auch ein relevantes Resultat der Zusammenarbeit, da durch die Anwesenheit der Mentees andere Zugänge und Sichtweisen als die jeweils eigenen akzeptiert werden müssen und dadurch wiederum Offenheit entsteht.

Durch die Thematisierung der Anforderungen, die an Mentor*innen gestellt werden beziehungsweise, die sie selbst durch ihre Erfahrungen im ZEKU als relevant erachten, wurden zwei unterschiedliche Aspekte deutlich. Als kollektiven Erfahrungswert nannte die Mehrzahl der Befragten, dass bestimmte Eigenschaften und Voraussetzungen notwendig wären und konnten dazu auch einige Beispiele wichtiger Anforderungen nennen, die in der Literatur ebenso zu finden sind. Diese Anforderungen wurden in Kapitel 5.2.5 dargelegt und mit den, in der Theorie beschriebenen, Anforderungen an eine*n gute*n Mentor*in in Beziehung gesetzt. Es kann also gesagt werden, dass die theoretisch vorausgesetzten Fähigkeiten und Erwartungen an Mentor*innen mit den praktischen Erfahrungen der Befragten größtenteils übereinstimmen.

Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage *Wie wirkt sich die Zusammenarbeit mit Lehrkräften mit Fluchthintergrund auf das professionelle Selbstbild der Mentor*innen aus?* kann zunächst gesagt werden, dass die Anregung zur Reflexion abermals eine erhebliche Rolle spielt. Denn erst durch die Reflexion eigener Handlungen und Sichtweisen kann eine Veränderung in Gang gebracht werden.

Professionalität existiert nur in Verbindung einer konkreten Person mit ihrem Selbst und ihrem professionellen Habitus (vgl. Helsper 2002:95). Da es sich hierbei um einen stetigen Lern- und Entwicklungsprozesses während des Berufslebens handelt und auch das Selbstbild sich durch Reflexion und sich verändernde Ansichten im Laufe einer Karriere wandeln kann (vgl. Hartop, Barnard, Wilkinson 2017:78), bestärkt dies das Ergebnis der Datenanalyse, nach welchem die Mentor*innen mehrheitlich die Erfahrung machten, dass sich ihr professionelles Selbstbild veränderte. Die Veränderung wurde - wie bereits erwähnt - durch die Selbstreflexion angeregt, da die Mentor*innen ihre eigenen Handlungen hinterfragten, wie in folgender Aussage zum Ausdruck kommt: „Ich hab’ schon versucht zu reflektieren, war das jetzt richtig was ich gesagt hab’ zu ihr? Wie ich vorgegangen bin, oder wie ich versucht hab’ zu erklären, was sie machen muss. Ja aber man überdenkt natürlich auch ein bisschen seine eigene Position“ (I5 S.2, Z.69-72).

Dies zeigt das Potential zur Selbstreflexion von Menschen, durch welches sie sich von anderen Lebewesen unterscheiden. Sie können über sich selbst nachdenken, über ihre Gedanken sprechen und ihre eigenen Handlungen reflektieren (vgl. Greif 2008:19). Allerdings reicht es nicht aus, sich selbst zu beobachten und mit anderen zu vergleichen, um das „durch viele Erfahrungen im Laufe des Lebens entwickelte Selbstbild für bewusste Reflexionen zugänglich zu machen“ (Greif 2008:22). Vielmehr müssen Gefühle, die man in einer bestimmten Situation verspürte, nachgespürt werden (vgl. ebd.).

Als individuelle Selbstreflexion wird das bewusste Nachdenken eines Individuums über sich selbst bezeichnet. Es handelt sich dabei um einen Prozess, bei dem die eigenen Vorstellungen oder Handlungen von einer Person durchdacht sowie expliziert werden. Diese Vorstellungen und Handlungen können sich entweder auf ihr reales oder ideales Selbstkonzept beziehen (vgl. Greif 2008:40).

Das reale Selbstkonzept besteht aus Handlungen und typischen Merkmalen eines Individuums, während unter dem idealen Selbstkonzept angestrebte Ziele oder Merkmale verstanden werden.

Der Prozess der Selbstreflexion kann als ergebnisorientiert bezeichnet werden, wenn die reflektierende Person „dabei Folgerungen für künftige Handlungen oder Selbstreflexionen entwickelt“ (Greif 2008:40).

Dass die nötige Bereitschaft zur Selbstreflexion bei den Befragten vorhanden war, kann dadurch verdeutlicht werden, dass ein Mentor sagt, er würde die Mentor*innen-

Rolle als Bereicherung empfinden, weil sie eine „selbstreflexive Auseinandersetzung mit eigenen Bildern im Kopf und dem, was die Realität ist“ (I1 S.1, Z.16f.) mit sich bringt und er auch „die Lust dran, seine eigenen Bilder in Frage zu stellen“ (ebd. Z.17f.) verspürte.

Die Anregung zur Reflexion wird zusätzlich als bereichernde Erfahrung gesehen, da das Feedback der Mentees zu der Arbeit der Mentor*innen als Lehrpersonen diesen auch helfen kann und nach einem individuellen Erfahrungswert einer Mentorin sogar ihre Selbstzweifel bezüglich eigener Unterrichtssequenzen nehmen konnte: „Also das war so das, was ich wirklich auch im letzten Durchgang rückgemeldet gekriegt hab‘ vom Kollegen, wo für mich mein Lehrerbild sich wieder relativiert hat und ich mir gedacht hab‘, schau eigentlich leisten wir eh was“ (I2 S.10, Z.384-387).

Deutlich wurde auch, dass das Ziel der Reflexion der eigenen Handlungen und Perspektiven stets war, den Mentees die bestmögliche Unterstützung zu bieten und damit einhergehend auch die eigene berufliche Weiterentwicklung, um als Mentor*in diese Unterstützung bieten zu können. Allerdings führte die Reflexion teilweise auch zu *Unsicherheit*, was wiederum mit dem Fehlen konkreter Vorgaben und dem Bedarf einer Konkretisierung der Mentor*inne-Rolle in Zusammenhang steht.

Während die Aussagen der Mehrheit der interviewten Mentor*innen in die Subkategorie „Ja, es hat [...] mein Selbstbild verändert“ eingeordnet werden konnten, berichteten zwei Interviewpartner*innen darüber, dass sie keine Veränderung feststellten. Dies kann in einem Fall damit begründet werden, dass die Mentorin nur über zwei Monate hinweg in dieser Rolle tätig war und dieser Zeitraum zu kurz für eine Veränderung des professionellen Selbstbildes scheint. Von einigen Autoren wird betont, dass Mentoring als eine längere Zeit andauernder „begleitender Prozess“ (Hofmann-Lun et al.1999:9) verstanden werden kann. Die Auswirkungen der Zusammenarbeit mit Lehrkräften mit Fluchthintergrund auf das professionelle Selbstbild der Mentor*innen kann daher nicht generalisiert werden. Eine andere Art der Veränderung, die von einer Mentor*in beschrieben wurde, ist die Veränderung des Zugangs zum Mentoring. „Als Mentorin davor hab ich mich schon auch immer als sowohl didaktisch-methodische Instanz gesehen, als Persönlichkeitsentwicklungsbegleitung, aber auch als fachliche Instanz. Für mich bei diesem Durchgang hat sich insofern das geändert, dass ich weggegangen bin von dem, okay wir müssen immer bewerten oder rückmelden“ (I2 S.9, Z.323-329). Diese Veränderung des professionellen Selbstbildes steht abermals in Zusammenhang mit dem Willen, die Mentees bestmöglich zu unterstützen sowie der durch die Reflexion

entstehenden Unsicherheit, die in Bezug darauf durch die wenig konkreten Aufgabenstellungen in den Praktika, ausgelöst wird.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen mit Fluchthintergrund sich positiv auf das professionelle Selbstbild der Mentor*innen auswirkte und eine bereichernde Erfahrung darstellte, weil sie einerseits zu ihrer Professionalisierung beitrug und andererseits die Arbeit der Befragten im Lehrberuf aus der Beobachter*innen-Perspektive bestätigte. Voraussetzung dabei ist stets die Bereitschaft den eigenen Unterricht zu öffnen und außenstehenden Personen einen Einblick geben zu wollen sowie das Bestreben, eigene Handlungen und die eigene Praxis zu reflektieren.

Die zentrale Kategorie *Individuelle und kollektive Erfahrungswerte* stellt das Bindeglied zwischen den sieben beschriebenen Kernkategorien dar. Sie verdeutlicht, dass die Beziehung zwischen Mentor*in und Mentee jeweils eine spezielle und einzigartige ist, dabei allerdings auch Erfahrungen gesammelt werden, die ebenso in anderen Mentor*in-Mentee Konstellationen gemacht werden und typisch für solch eine Verbindung sind.

Die jeweilige Beziehung zwischen beiden Partner*innen wirkt sich darauf aus, ob die Zusammenarbeit mehr als Herausforderung oder Bereicherung wahrgenommen wird. Auch hier fällt auf, dass neben sehr individuellen Herausforderungen und Aspekten, die als bereichernd angesehen wurden, kollektive Erfahrungen bezüglich dieser beiden Punkte gemacht wurden – beispielsweise die Herausforderung die Rolle als Mentor*in ohne konkrete Vorgaben auszuüben, oder die Bereicherung, dass die Zusammenarbeit mit den Mentees zu einer Professionalisierung der Befragten führte.

Durch diese individuellen sowie kollektiven Erfahrungswerte wurde zunächst die Reflexion der Zusammenarbeit angeregt, welche einerseits das eigene professionelle Selbstbild sowie die Auseinandersetzung damit in den Fokus stellte. Auch eine Konfrontation mit den eigenen Ansprüchen an Mentor*innen wurde dadurch angeregt, wobei erneut zwei unterschiedliche Richtungen aufgezeigt wurden. Eine einzelne Person vermutete, dass jede Person seines Lehrer*innenkollegiums als Mentor*in geeignet wäre und nur Nettigkeit als Kriterium ausreichen würde, während der kollektive Erfahrungswert darin besteht, dass Mentor*innen spezifische Eigenschaften und Voraussetzungen mitbringen müssen – dass sozusagen ein spezieller Typ mit Führungsfähigkeiten gefragt sei.

Andererseits wurde durch die Reflexion eine kollektive Unsicherheit offenbart, die unter Berücksichtigung der erfahrenen Herausforderungen in der Zusammenarbeit, den Wunsch nach einer Konkretisierung der Mentor*innen-Rolle antreibt. In Verbindung damit stehen auch die Vorschläge zur Optimierung zukünftiger Praktika im Zertifikatskurs, welche vor allem aus den kollektiven Erfahrungswerten hervorgingen.

Die nachstehende Abbildung 14 zeigt die übergeordnete Kategorie *Individuelle und kollektive Erfahrungswerte*, die sieben Kernkategorien sowie deren Verbindungen zueinander, aus welchen die beschriebenen Forschungsergebnisse abgeleitet wurden und fasst diese abschließend zusammen, um einen Überblick darüber zu geben.

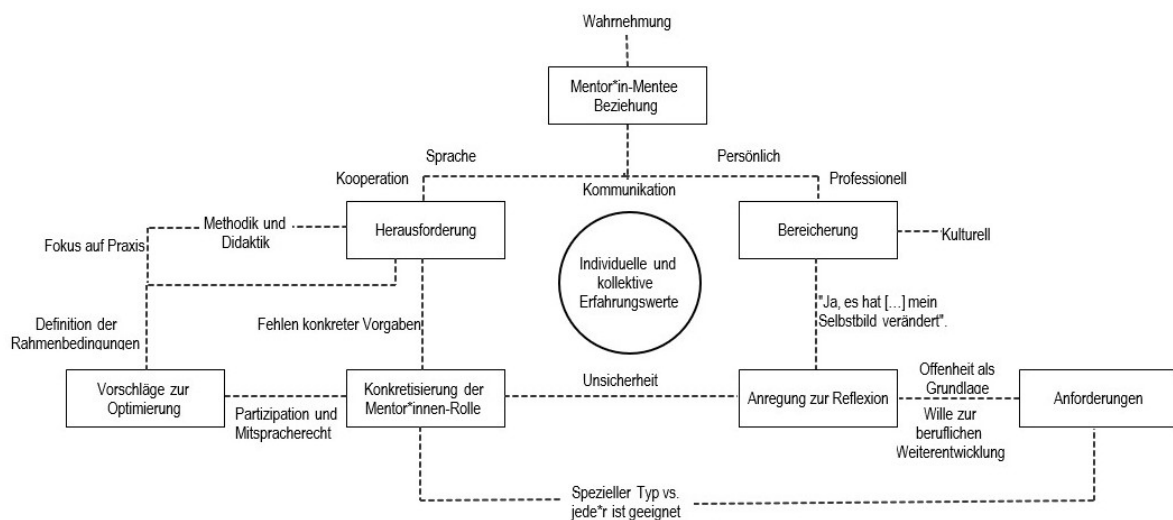


Abbildung 14 Finale Darstellung der Kernkategorien

7 Resümee und Ausblick

Die vorliegende Masterarbeit zielte auf die Darstellung der Erfahrungen von Mentor*innen in der Zusammenarbeit mit Teilnehmer*innen des Zertifikatskurses *Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund* ab. Außerdem wurde ein Fokus auf die Auswirkungen der Zusammenarbeit auf das professionelle Selbstbild der Mentor*innen gelegt. Der Zweck der Thematisierung dieser Aspekte war, den Mentor*innen einen Rahmen zur Reflexion ihrer Sichtweisen zu bieten, nachdem zum Abschluss des ersten ZEKU-Durchganges in einer Gruppendiskussion von einigen Mentor*innen der Wunsch nach mehr Partizipation und Mitspracherecht in weiteren Kursdurchgängen geäußert worden war. Die Erhebung der Sichtweisen der Mentor*innen sollte dazu dienen, aus ihren Erfahrungen zu lernen und Feedback sowie Optimierungsvorschläge für die Zukunft daraus zu gewinnen.

Aus den in Kapitel 6 vorgestellten Ergebnissen ging zunächst hervor, dass neben den kollektiven Erfahrungswerten, die von den meisten Befragten ähnlich wiedergegeben wurden, auch individuelle Erfahrungswerte existieren. Dies zeigt, dass die Ergebnisse nicht verallgemeinerbar sind und lediglich einen Ausschnitt von Sichtweisen und Erfahrungen im speziellen Setting des ZEKU widerspiegeln. Ähnliche Programme, die in Kapitel 1.2 vorgestellt wurden, beinhalten ebenfalls Praktika, in welchen Teilnehmer*innen von Mentor*innen betreut werden. Die im Rahmen dieser Arbeit dargestellten Ergebnisse sind nicht auf andere Programme übertragbar, allerdings erscheint die Erhebung der Erfahrungen von Mentor*innen dieser Projekte für künftige Forschungsarbeiten interessant, um die daraus gewonnenen Ergebnisse mit jenen dieser Arbeit im (internationalen) Vergleich zu betrachten.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Erfahrungen der Mentor*innen von der Wahrnehmung ihrer Mentees sowie deren Beziehung zu diesen abhängen und auch die Kommunikation eine wichtige Rolle spielt. Diese Faktoren beeinflussen die Erfahrungen der Mentor*innen, was dazu führt, dass die Zusammenarbeit einerseits als Bereicherung, andererseits als Herausforderung angesehen wurde.

In Bezug auf das Thema Inklusion stellte sich heraus, dass das Mentoring ebenfalls als zumeist bereichernde Erfahrung wahrgenommen wurde, da die Anwesenheit geflüchteter Lehrpersonen in den Schulen zum einen den Blick der Befragten auf das Thema Flucht positiv veränderte und die Kompetenzen der Mentees in den Vordergrund stellte, während das Attribut *geflüchtet* zunehmend in den Hintergrund trat. Zum anderen konnten Schüler*innen in Kontakt mit den Mentees treten, was einen kulturellen Austausch und die Vermittlung einer antidiskriminierenden Perspektive

ermöglicht. Aus diesem Grund kann gesagt werden, dass der ZEKU nicht nur die Integration von Lehrpersonen mit Fluchthintergrund, sondern auch deren Inklusion zum Ziel hat. Die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen mit Fluchthintergrund stellt außerdem einen bedeutenden Aspekt in Bezug auf das Thema Diversität im Lehrer*innen-Zimmer dar, welches beispielsweise von Mona Massumi (2014) behandelt wird und kann als Anregung für weitere Forschungsvorhaben herangezogen werden.

Eine zentrale Erfahrung der Mentor*innen, die durch die Datenanalyse ersichtlich wurde, ist die Bedeutsamkeit von Offenheit sowohl als Voraussetzung als auch Resultat der Zusammenarbeit. Den eigenen Unterricht für klassenfremde Personen zu öffnen, aber auch offen für neue Zugänge zu sein spielt dabei eine wichtige Rolle, die in Verbindung mit einer weiteren fundamentalen Erkenntnis in dieser Arbeit steht – Reflexion ist wesentlich für die Arbeit als Mentor*in und beeinflusst außerdem das professionelle Selbstbild.

Es konnte aufgezeigt werden, dass die Mentor*innen, die sich freiwillig für diese Rolle gemeldet hatten, eine Bereitschaft zur Selbstreflexion mitbrachten, wodurch sie eigene Handlungen und Sichtweisen hinterfragten, um die Mentees bestmöglich unterstützen zu können. Erst auf Basis dieser Reflexionsbereitschaft kann eine Veränderung des professionellen Selbstbildes hervorgerufen werden. Es zeigte sich, dass Mentor*innen durch die Reflexion auf der einen Seite selbst profitierten, da sie sich beruflich weiterentwickelten und neue Perspektiven gewinnen konnten.

Auf der anderen Seite wurden sich die Interviewten durch die Auseinandersetzung mit ihrer Rolle ihrer Unsicherheit bezüglich dieser bewusst. In dieser Masterarbeit verdeutlichte sich, was die Mentor*innen bereits im ersten Feedback-Interview nach dem Kursdurchgang im Jahr 2018 rückmeldeten – sie wollen stärker in die Planung der Praktika eingebunden werden sowie über mehr Mitspracherecht verfügen. Auf der Grundlage ihrer Erfahrungen als Mentor*innen verwiesen die befragten Personen auf die Problematiken und Herausforderungen in der Arbeit mit den Mentees und konnten hierzu einige Optimierungsvorschläge einbringen.

Als grundlegende Herausforderung der Arbeit der Mentor*innen konnten die Rahmenbedingungen der Praktika identifiziert werden, welche nach kollektiver Ansicht der Interviewpartner*innen einer genaueren Definition bedürfen. Dabei sollte zunächst die Mentor*innen-Rolle selbst konkretisiert werden, um die Frage nach der Zuständigkeit sowie den Aufgabengebieten der Mentor*innen im Rahmen der Praktika zu beantworten. Unter den in Kapitel 5.2.8 angeführten Ideen zur Optimierung befindet sich beispielsweise der Vorschlag, eine höhere Verbindlichkeit bei der Bearbeitung von

Arbeitsaufträgen zu schaffen, indem die Mentor*innen vorbereitete Stundenbilder der Mentees kontrollieren und unterschreiben. Zusammenfassend kann hier gesagt werden, dass das Curriculum des ZEKU, welches sich am regulären Lehramtsstudium orientiert, in Bezug auf Vorgaben und Zielsetzung konkreter ausgeführt werden könnte, um den Mentor*innen einen besseren Überblick über ihre Aufgaben zu verschaffen. Außerdem beschrieben die Befragten einen anderen Fokus des Mentorings beziehungsweise einen stärkeren Praxisbezug des Kurses als sinnvoll, um die Mentees besser auf ihre zukünftige Arbeit im Klassenzimmer vorbereiten zu können.

An dieser Stelle erscheint eine Limitation der organisatorischen Struktur erreicht zu sein, da neben der Praxis auch die Erarbeitung theoretischen Wissens im Lehramtsstudium vorgesehen ist und die Kursteilnehmer*innen zunächst in der Theorie über das Schulsystem in Österreich sowie damit in Verbindung stehende relevante Themen Bescheid wissen müssen. Ein Vorschlag der Mentor*innen, der mit dem Fokus auf einen stärkeren Praxisbezug umsetzbar erscheint, ist, neben den Praktika Workshops zu veranstalten, in welchen die Mentees Unterrichtsmethoden erlernen.

Für die Planung zukünftiger Kursdurchgänge wäre eine Möglichkeit, die in dieser Masterarbeit gewonnenen Erkenntnisse zu nutzen, einen Katalog aus den genannten Vorschlägen der Mentor*innen zu erstellen und ihre Erfahrungen in einen Leitfaden für Mentor*innen einfließen zu lassen, um die Rahmenbedingungen sowie die Mentor*innen-Rolle zu konkretisieren.

Ein Beispiel für die Anwendung der aus ähnlichen Forschungen hervorgehenden Erkenntnisse ist die Überarbeitung und Aktualisierung des Konzeptes des Programmes *Refugee Teachers Programm*. Diese zielt darauf ab, in zukünftigen Projektdurchgängen eine weiterentwickelte Version des Vorgängerkonzeptes anzubieten, welches auf Erhebungen aus vergangenen Durchgängen basiert.

Auch eine Evaluation der in dieser Arbeit aufgezeigten bereichernden sowie herausfordernden Erfahrungen der Mentor*innen kann als Basis für weitere Forschung im Rahmen des Zertifikatskurses herangezogen werden, da diese Erfahrungen einen Einblick in den Berufsalltag der Mentor*innen geben, die in engem Kontakt zu den Kursteilnehmer*innen stehen und diese auf die bestmögliche Weise unterstützen und fördern wollen. Auch die Verschränkung der in dieser Masterarbeit eruierten Perspektiven mit den bestehenden Erkenntnissen aus der Forschung bezüglich der Sichtweise der Kursteilnehmer*innen scheint von Nöten zu sein. Durch die Vereinigung beider Perspektiven auf die Zusammenarbeit könnten die Evaluation und

Überarbeitung des Zertifikatskurses amplifiziert und die Bedingungen zu Gunsten aller Beteiligten optimiert werden.

8 Literaturverzeichnis

- Ackermann, L. & Georgi, V. B. (2011). Lehrende mit Migrationshintergrund im Verhältnis zu schulischen Akteurinnen und Akteuren. (S. 145-183). In: V. B. Georgi, L. Ackermann & N. Karakaş (Hrsg.), *Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland* (S. 214-241). Münster: Waxmann.
- Adams-Price, C.; Nadorff, D.; Morse, L.; Davis, K.; Stearns, M. (2018): The Creative Benefits Scale: Connecting Generativity to Life Satisfaction. *The International Journal of Aging and Human Development*, 86(3), 242-265.
- Aghamiri, K., & Streck, R. (2016). Von der Arbeit am Begriff. Die Bedeutung des Suchens, Findens und Bearbeitens von kategorialen Begriffen in der Grounded Theory. In: C. Equit & C. Hohage (Hrsg.), *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis* (S. 201-216). Weinheim: Beltz.
- Aufschnaiter, C.; Fraij, A.; Kost, D. (2019): Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2(1), Herausforderung Lehrer_innenbildung, 01 July 2019, Vol.2(1).
- Bauer, K. (1998): Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern: In: *Zeitschrift für Pädagogik* 44 (1998) 3, S. 343-359.
- Bauer, K., Kopka, A.; Brindt, S. (1996): *Pädagogische Professionalität und Lehrarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein*. Weinheim: Juventa.
- Biewer, G.; Proyer, M.; Kremsner, G. (2019): *Inklusive Schule und Vielfalt*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Böing, U. (2016): Professionalisierung. In: Ameln-Haffke, H. et al.: *Lexikon Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bollnow, O. (2013): Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik . In: Bilstein, J.; Peskoller, H. (Hrsg.): *Erfahrung - Erfahrungen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S.17-49.
- Bryant, A.; Charmaz, K. (2007): *The SAGE handbook of Grounded Theory*. SAGE publications.
- Buber-Ennsner, I.; Kohlenberger, J.; Rengs, B.; Al Zalak, Z.; Goujon, A.; Striessnig, E.; Potančokova, M.; Gisser, R.; Testa, M. R.; Lutz, W. (2016): Human Capital, Values and Attitudes of Persons Seeking Refuge in Austria in 2015. In: *PLoS ONE* 11 (9):

- <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0163481#sec010>
am 01.06.2019
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (o.J.): Anerkennung von Abschlüssen. In: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/Hochschule-und-Universit%C3%A4t/Studium/Anerkennung-von-Abschl%C3%BCssen.html> am 06.07.2020
- Bundesministerium für Inneres (2018): Asylstatistik 2018. In: https://www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/Jahresstatistiken/Asyl-Jahresstatistik_2018.pdf am 01.06.2019
- Bundesministerium für Inneres (2020): Vorläufige Asylstatistik. Mai 2020. In: https://www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/2020/Asylstatistik_Mai_2020.pdf am 25.07.2020
- Buschle, C. (2014): Das Professionelle Pädagogische Selbstbild Von WeiterbildnerInnen Frühpädagogischer Fachkräfte.
- Charmaz, K. (2006): Constructing Grounded Theory. London [u.a.]: SAGE Publications.
- Charmaz, K. (2014): Constructing Grounded Theory. London [u.a.]: SAGE Publications.
- Dewe, B.; Ferchhoff, W.; Radtke, F. (1990): Die opake Wissensbasis pädagogischen Handelns. Einsichten aus der Verschränkung von Wissensverwertungsforschung und Professionalisierung. In: Alisch, L.; Baumert, J.; Beck, K. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft Band 28, S.9-76.
- Dlugosch, A. (2005): Professionelle Entwicklung in sonderpädagogischen Kontexten. In: Horster, D.; Hoyningen-Suess, U.; Liesen, C. (Hrsg.): Sonderpädagogische Professionalität. Wiesbaden, 27–52.
- Equit, C.; Hohage, C. (2016): Handbuch grounded theory: Von der Methodologie zur Forschungspraxis. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prengel, A. (Hrsg.) (2010): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa.
- Gadamer, H. G. (1960): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen.
- Georgi, V. (2015): Integration, Diversity, Inklusion. In: Magazin, II/2015, S. 25 – 27. <https://www.die-bonn.de/zeitschrift/22015/einwanderung-01.pdf> am 22.05.2020

- Georgi, V. B. (2011): Theoretischer Bezugsrahmen der Studie und Stand der Forschung zu Lehrenden mit Migrationshintergrund und minority teachers. In V. B. Georgi, L. Ackermann & N. Karakaş (Hrsg.), *Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland* (S. 16-43). Münster: Waxmann.
- Gerwisch, K.; Kieffer, N.; Strehn, D.; Proyer, M. (2020): Reflexion der Kurspraktika – Perspektiven der Mentor*innen und Mentees. In: Kreamsner, G., Proyer, M.; Biewer, G. (Hrsg.): *Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht: Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg*. Bad Heilbrunn, S.184-193.
- Giddens, A.; Sutton, P. W. (2014): *Essential Concepts in Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Greif, S. (2008): *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion: Theorie, Forschung und Praxis des Einzel- und Gruppencoachings*. Göttingen: Hogrefe.
- Haasen, N. (2001): *Mentoring: persönliche Karriereförderung als Erfolgskonzept*, München: Wilhelm Heyne.
- Härtel, P. et al. (2010): *LehrerInnenbildung NEU - Die Zukunft der pädagogischen Berufe: Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung.
- Hartop, N.; Barnard, A.; Wilkinson, M. (2017): Professional identity. In: *Developing Professional Practice in Health and Social Care* (pp. 73-91). Taylor and Francis.
- Helsper, W. (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki, & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hofmann-Lun, I.; Schönfeld, S.; Tschirner, N. (1999): *Mentoring für Frauen: Evaluation verschiedener Mentoring Programme; Kurzfassung d. Ergebnisberichtes*, München: Dji.
- Hohage, C. (2016): Kathy Charmaz konstruktivistische GTM. In: Equit, C.; Hohage, C. (Hrsg.), *Handbuch Grounded Theory*. Weinheim, Beltz Verlagsgruppe, S.30-35.
- Hülst, D. (2010): Grounded Theory. In: Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prengel, A. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/München: Juventa Verlag, S. 281-297.
- Jacobi, M. (1991): Mentoring and undergraduate academic success. A literature review. *Review of Educational Research*, 61, S.505–532.

- Kaiser-Belz, M. (2008): Mentoring im Spannungsfeld von Personalentwicklung und Frauenförderung: Eine gleichstellungspolitische Maßnahme im Kontext beruflicher Felder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.
- Kessel, L. (2015): Professionalität, Professionalisierung, Professionelles Handeln im Kontext von Supervision und Lehrsupervision. Organisationsberatung, Supervision, Coaching, 22(4), S.363-384.
- Knappik, M.; Dirim, I. (2012): Von Ressourcen zu Qualifikationen –Was es heißt, Lehrerin mit Migrationshintergrund zu sein. Sind Sie die neue Lehrerin für den Muttersprachlichen Unterricht? In: Fereidooni, K.: Das interkulturelle Lehrerzimmer: Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kohlenberger, J.; Buber-Ennser, I.; Rengs, B.; Al Zalak, Z. (2017): A Social Survey on Refugees in and Around Vienna in Fall 2015: Methodological Approach and Field Observations. In: Refugee Survey Quarterly 37.4, S.90-109.
- Kremsner, G.; Proyer, M.; Obermayr, T. (2020): Der Zertifikatskurs „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“. In: Kremsner, G., Proyer, M.; Biewer, G. (Hrsg.): Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht: Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg. Bad Heilbrunn, S.35-45.
- Kremsner, G.; Proyer, M.; Schmölz, A. et al. (2020): Das Forschungsprojekt, „Qualifizierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund“. In: Kremsner, G., Proyer, M. & Biewer, G. (Hrsg.): Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht: Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg. Bad Heilbrunn, 46-92.
- Kron, F. W.; Jürgens, E.; Standop, J. (2014): Grundwissen Didaktik. 6. Aufl., München u.a.: Reinhardt Verlag.
- Krüger, P.; Meyer, I. (2007): Review Essay: Eine Reise durch die Grounded Theory. Forum: Qualitative Social Research, 8(1).
- Kubicka, D.; Wojciechowicz, A. A.; Vock, M. (2018): Zwischenbericht-Dokumentation zum Projekt Refugee Teachers Program. Potsdam, Humanwissenschaftliche Fakultät. Arbeitspapier 03.
- Lehramt Nord-Ost (2020): Weiterbildung Mentoring PPS. In: <https://lehramt-ost.at/weiterbildung/mentoring-in-den-pps/> am 07.07.2020.

- Löther, A. (2003): Mentoring-Programme für Frauen in der Wissenschaft, Bielefeld: Kleine Verlag GmbH.
- Massumi, M. (2014): Diversität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung - zur Bedeutung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund. In: Haushalt in Bildung und Forschung Vol. 3 (1).
- Nguyen ; Q., Fernandez, N.; Karsenti, T.; Charlin, B. (2014) : What is reflection? A conceptual analysis of major definitions and a proposal of a five-component model. Medical Education, 48(12), 1176-1189.
- Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A.; Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S.70-182.
- Pädagogische Hochschule Wien (2014): Ausbildung zum/r Mentor/in in den Pädagogisch-praktischen Studien. In: <https://www.phwien.ac.at/hochschullehrgaenge-fortbildungsangebot/hochschullehrgaenge#id=3439> am 25.05.2020
- Pflaum, S.; Wüst, L. (2019): Der Mentoring Kompass für Unternehmen und Mentoren: Persönliche Erfahrungsberichte, Erfolgsprinzipien aus Forschung und Praxis. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Postgraduate Center Universität Wien (2020): Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund. In: <https://www.postgraduatecenter.at/weiterbildungsprogramme/bildung-soziales/bildungswissenschaftliche-grundlagen-fuer-lehrkraefte-mit-fluchthintergrund/> am 06.07.2020
- Proyer, M. et al. (2019): IO1 - Transnational Framework Comparative Analysis of the Administrative Frameworks on the (Re-)Qualification Situation of Internationally Trained Teachers in Austria, Germany and Sweden. In: <https://blog.hf.unikoeln.de/immigrated-and-refugee-teachers-requal/> am 24.05.2020
- Proyer, M. et al. (2020): Vorwort. In: Kremsner, G., Proyer, M.; Biewer, G. (Hrsg.): Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht: Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg. Bad Heilbrunn, S.9-13.

- Proyer, M.; Kremsner, G.; Pellech, C.; Doblmaier, M. (2019): Ankommen reloaded. Zur teilpartizipativen Entwicklung und Installierung einer pädagogischen Bildungsmaßnahme für „forced migrant“-Lehrer*innen und Lehrer. In: Donlic, J.; Jaksche-Hoffman, E.; Peterlini, H. (Hrsg.): *Ist inklusive Schule möglich?* Bielefeld, transcript Verlag.
- Purmann, K.; Schüssler, R. (2019): Lehrkräften mit Fluchthintergrund eine Perspektive ermöglichen. Das Qualifizierungsprogramm Lehrkräfte Plus. In: Sozial Extra, Volume 43, Issue 2, S.110-112.
- Rengs, B.; Buber-Ennsner, I.; Kohlenberger, J.; Hoffmann, R.; Soder, M.; Gatterbauer, M.; Themel, K.; Kopf, J. (2017): LABOUR MARKET PROFILE, PREVIOUS EMPLOYMENT AND ECONOMIC INTEGRATION OF REFUGEES: AN AUSTRIAN CASE STUDY. In: Vienna Institute of Demography, Working Papers 13.
- Riding, R.; Rayner, S. (2001): Self perception (International perspectives on individual differences ; v. 2). Westport, Conn.: Ablex Pub.
- Schenz, C. (2009): Zur Struktur professionellen Handelns im Lehrberuf. In: Schrittmesser, I. (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung: Einige aktuelle Fragen und Ansätze der universitären LehrerInnenbildung (Professionalisierung - Lernen in Netzwerken ; 2). Frankfurt am Main Wien [u.a.]: Lang.
- Standop, J.; Jürgens, E. (2015): Unterricht planen, gestalten und evaluieren (Aufl. ed., Vol. 4336, Studientexte Bildungswissenschaft).
- Stichweh, R. (1997): Inklusion/Exklusion, funktionale Differenzierung und die Theorie der Weltgesellschaft.
http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/inklusion_exklusion_weltgesellschaft_stichweh_2000_artikel.pdf am 05.03.2020]
- Strübing, Jörg (2014): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils. Wiesbaden: Springer VS.
- Sullivan, L. E. (2009): Das SAGE Glossar der Sozial- und Verhaltenswissenschaften. SAGE Publications, Inc.
- Terhart, E. (1992): Lehrerberuf und Professionalität. In B. Dewe, et al. (Hrsg.), Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern (S. 103–131). Opladen: Leske + Budrich.
- West, C. (2014): Zwischen kulturellem Pluralismus und Transkulturalität – Postmoderne Momente im Migrationsdiskurs, S. 101. In: Gans, Paul (Hrsg.): Räumliche

Auswirkungen der internationalen Migration, Hannover. In:
<https://ideas.repec.org/h/zbw/arlfba/141931.html> am 22.05.2020

Ziemen K. (2016): Inklusion. In: Ameln-Haffke, H. et al.: Lexikon Inklusion. Göttingen:
Vandenhoeck & Ruprecht.

9 Anhang

Anhang A1 - Interview 1

Voraussetzungen und Fähigkeiten

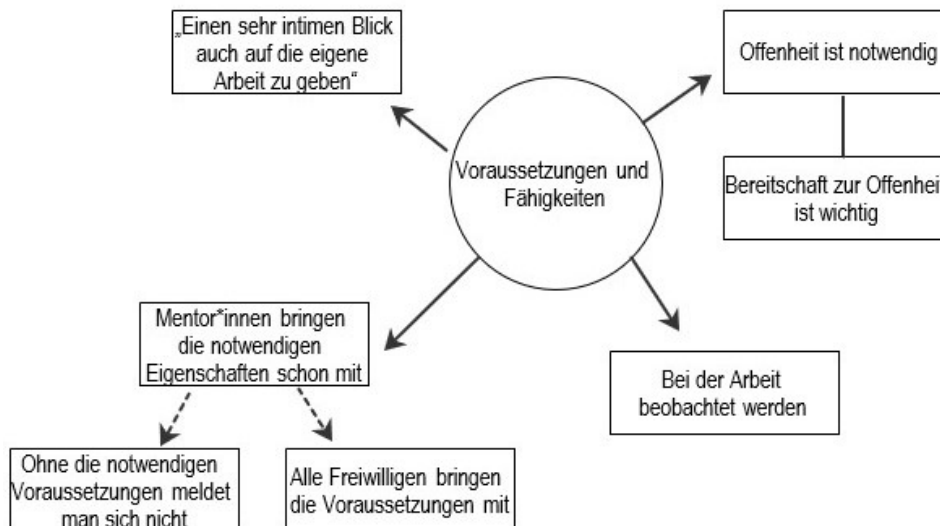


Abbildung 15 Voraussetzungen und Fähigkeiten I1

In Bezug auf die notwendigen Voraussetzungen und Fähigkeiten, die ein*e Mentor*in mitbringen beziehungsweise besitzen sollte, werden von der interviewten Person zwei unterschiedliche Aspekte angesprochen. Einerseits sieht der Mentor es als besonders relevant an, bereit zu sein, den eigenen Unterricht zu öffnen und sich bei der Arbeit im Klassenzimmer beobachten zu lassen. Diese Offenheit ist seiner Ansicht nach sogar eine Notwendigkeit, die von Mentor*innen umgesetzt werden muss. Die Öffnung des Unterrichts wird als intim beschrieben, da die Mentees die Mentor*innen im Kernbereich ihrer Arbeit beobachten dürfen (vgl. I1 S.1, Z.24-27) – aus diesem Grund sieht der Befragte die Bereitschaft, diesen intimen Blick zu gewährleisten, als wichtige Voraussetzung für die Übernahme der Mentor*innen-Rolle an.

Andererseits ist der Interviewpartner der Meinung, dass die notwendigen Eigenschaften der Mentor*innen von Lehrpersonen, die sich freiwillig für diese Rolle melden, automatisch mitgebracht werden. Er sieht einen Unterschied in der Betreuung der Mentees als ausgebildete Kolleg*innen zu der Betreuung von Studierenden als Praxislehrer*in, in welcher speziellere Arbeitsaufträge und Anforderungen bestehen. Wer diese Aufgabe übernehmen möchte, kann dies auch und hat die dementsprechenden Fähigkeiten, sonst würde man sich nicht freiwillig dazu bereit erklären (vgl. I1 S.1, Z.2832). Die Bereitschaft zur Offenheit kann hierbei wiederum als maßgebendes Kriterium gesehen werden, da der Mentor die Betreuung der

Kolleg*innen zur Akklimationierung an das Österreichische Schulsystem (vgl. I1 S.1, Z.33) als besondere Form der Betreuung beschreibt.

Wahrnehmung von außen

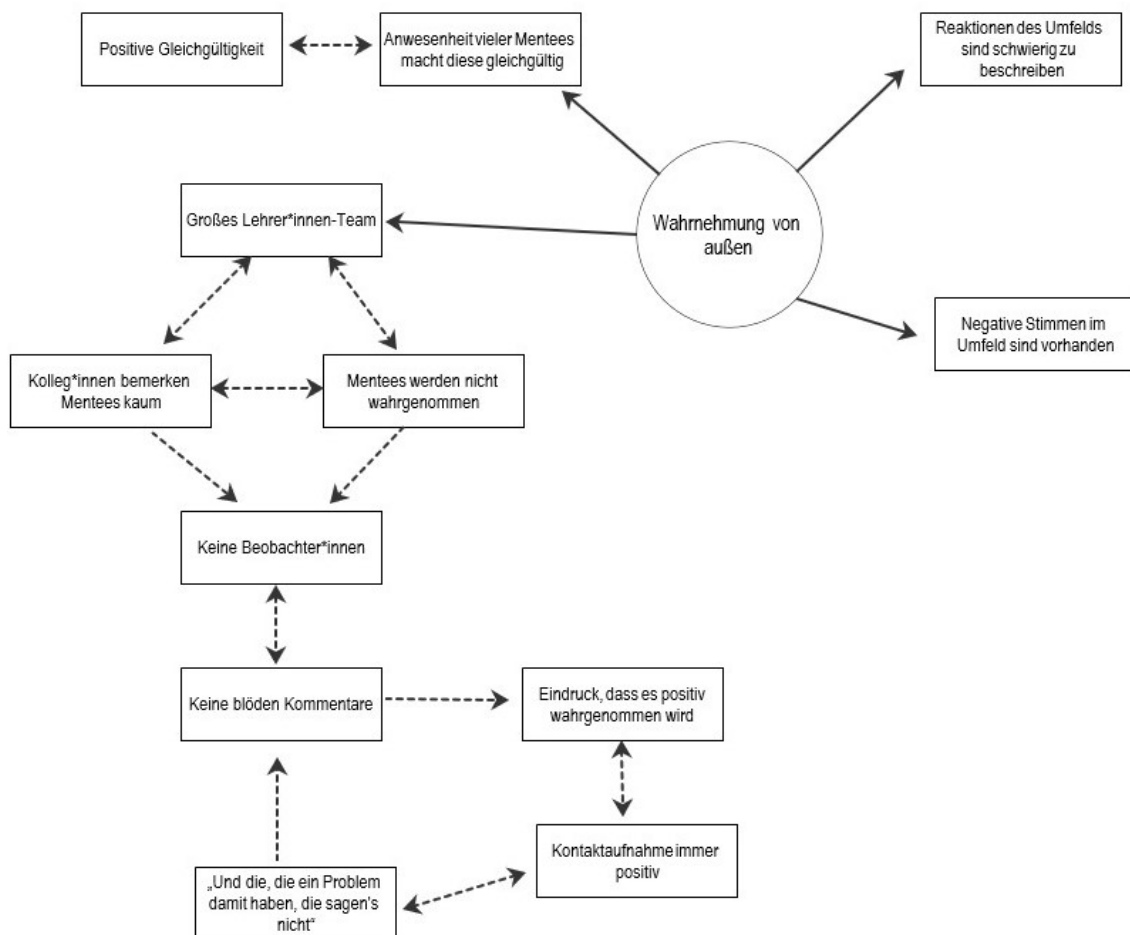


Abbildung 16 Wahrnehmung von außen I1

Das Lehrer*innen-Kollegium am Schulstandort des befragten Mentors ist so groß, dass die Anwesenheit eines Mentees kaum auffällt beziehungsweise ist es so, dass nicht alle Kolleg*innen einander kennen, wenn diese beispielsweise in Unter- und Oberstufe unterrichten und sich ihre Wege kaum kreuzen (vgl. I1 S.2, Z.55-58). Die Mentees werden daher häufig nicht aktiv wahrgenommen, außer im Fall einer Kontaktaufnahme. Diese Art der Begegnung verlief immer positiv, wobei der Mentor angibt, dass Kolleg*innen die möglicherweise ein Problem mit der Anwesenheit eines Mentees hätten, dies nicht ansprechen würden – vor allem nicht in seiner Gegenwart (vgl. I1 S.2, Z.65,67). Des Weiteren erwähnt der Mentor, dass er selbst davon ausgeht, dass seine Rolle als Mentor in der Schule durchaus positiv wahrgenommen wird, was er

durch die gute Zusammenarbeit sowohl mit der Direktion als auch mit drei weiteren Kolleg*innen, die als Mentor*innen tätig sind, begründet (vgl. I1 S.2f., Z.74f.,79).

Es wird auch erwähnt, dass die Reaktionen im privaten Umfeld eher schwierig zu beschreiben sind, wobei der Mentor wiederum auf die Vorteile in Diskussionen verweist, die durch die Mentor*innen-Rolle entstehen – diese wurden in Interview 1 unter Punkt 4.2 *Gedanken zur Mentor*innen-Rolle* beschrieben.

Als wesentlichen Punkt nennt der Interviewpartner, dass die Anwesenheit der Mentees dazu führt, dass diese auf positive Weise gleichgültig wird. Innerhalb des Schulstandortes waren zum Zeitpunkt des Interviews einige Mentees anwesend und der Mentor beschreibt die Situation so, dass dadurch dass „jetzt schon so viele da sind, es [...] schon wurscht [ist]. Und dieses es ist schon wurscht ist super“ (I1 S.8, Z.271f.) Seiner Ansicht nach wird nicht auf unangenehme Weise beobachtet oder nachgefragt, da die Anwesenheit der Mentees in der Schule keine Rolle spielt. Dies wird als positiv wahrgenommen.

*Veränderungen durch die Mentor*innen-Rolle*

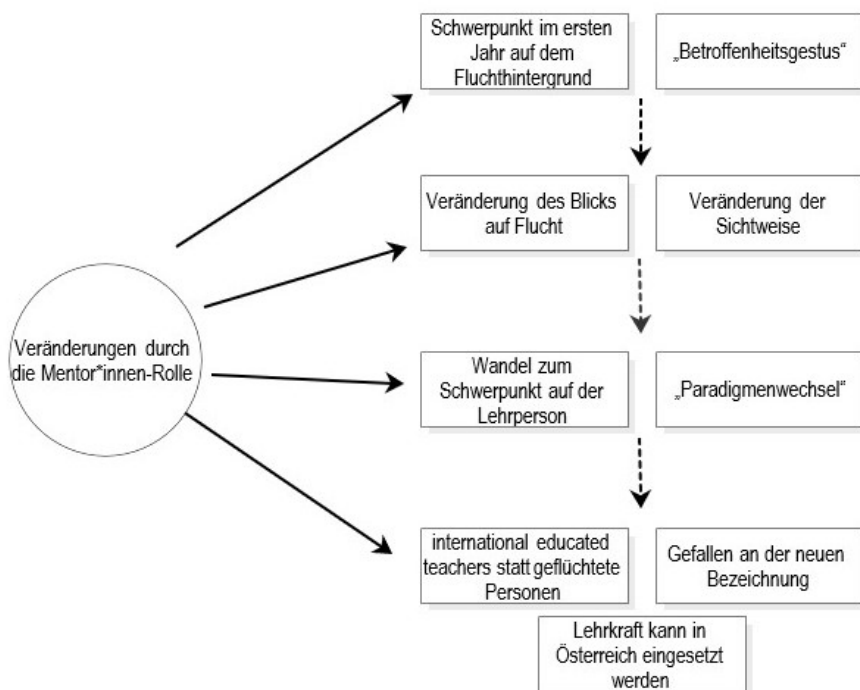


Abbildung 17 Veränderungen durch die Mentor*innen-Rolle I1

Betrachtet man die Veränderungen durch die Mentor*innen-Rolle die von dem befragten Mentor beschrieben wurde, lässt sich ein Verlauf feststellen, welcher damit beginnt, dass die Mentees im ersten Kursdurchgang mit dem Fokus auf ihren

Fluchthintergrund betrachtet wurden. Der Mentor spricht hierbei von einem „Betroffenheitsgestus“ (I1 S.4, Z.123), durch welchen sehr vorsichtig mit den Mentees umgegangen wurde. Während zu dieser Zeit der Begriff *geflüchtet* im Vordergrund stand, blickt der Mentor nun im zweiten Kursdurchgang vor allem darauf, dass es sich bei den Mentees um *Lehrpersonen* handelt. Die Veränderung des Blickwinkels auf das Thema Flucht allgemein sowie auf geflüchtete Lehrpersonen, die Fachwissen besitzen und zukünftig in österreichischen Schulen eingesetzt werden sollen, wird im Interview als „Paradigmenwechsel“ (I1 S.4, Z. 129) bezeichnet, wobei der Befragte diesen wiederum als Bereicherung ansieht. Die Verwendung der Bezeichnung *international educated teachers* anstelle der einer geflüchteten Person empfindet der Mentor ebenfalls als eine gute Entwicklung, da hierbei weniger das Thema Flucht und damit einhergehende traumatische Erlebnisse an erster Stelle stehen, sondern das Fachwissen der Mentees betont wird „und auf einmal ist es nur mehr eine Frage der Ratifizierung von Diplomen“ (I1 S.4, Z.147,f.).

Professionelles Selbstbild

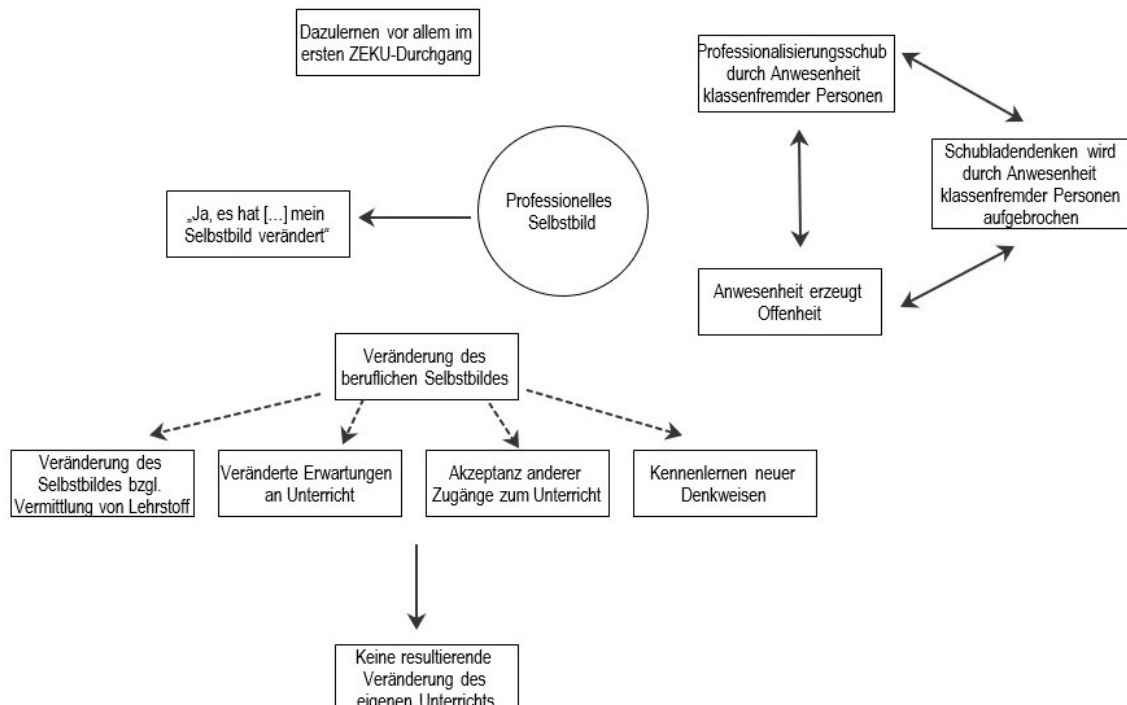


Abbildung 18 Professionelles Selbstbild I1

Der Mentor gibt an, dass sich sowohl sein persönliches als auch sein berufliches Selbstbild durch die Mentoren-Rolle veränderten. Die Veränderung des professionellen Selbstbildes besteht zum einen darin, einen neuen Zugang zur Vermittlung von

Lehrstoff zu bekommen und dadurch auch zu lernen, andere Zugänge zum Unterricht akzeptieren. Beispielsweise war der Mentor der Meinung, dass die Schüler*innen die Präsentation in einer Unterrichtssequenz auf eine bestimmte Art und Weise nicht verstehen würden, da er diese anders gemacht hätte. Es zeigte sich jedoch, dass die Schüler*innen das Präsentierte sehr wohl verstanden haben, und dass auch dieser Zugang zum Unterricht eine Möglichkeit war (vgl. I1 S.7, Z.230-236). Der Mentor lernte dadurch neue Denkweisen kennen und konnte auch seine Erwartung an den Unterricht verändern, da er merkte, dass er selbst durch seinen anderen Zugang nicht die gleichen Lernprozesse bei den Schüler*innen anstoßen hätte können. (vgl. I1 S.7, Z.234-236). Diese Erfahrung machte der Befragte vor allem in seinem ersten Jahr als Mentor, als ihm bewusst wurde, dass unterschiedliche Herangehensweisen akzeptiert werden können. Eine Veränderung des eigenen Unterrichts erfolgte nach dieser Erkenntnis nicht, allerdings beschreibt der Interviewte, dass sowohl durch die Anwesenheit der Mentees als auch jeder anderen klassenfremden Person eine Öffnung des Unterrichts stattfindet. Bestimmte Erwartungen werden von diesen Menschen häufig nicht erfüllt, da die Unterrichtsstrukturen noch unbekannt sind. Dies erzeugt laut der befragten Person einen Professionalisierungsschub, da Gewohnheiten abgelegt werden müssen und Offenheit für Neues erzeugt wird (vgl. I1 S.7, Z.244-249).

*Eindrücke der Mentor*innen von den Mentees*

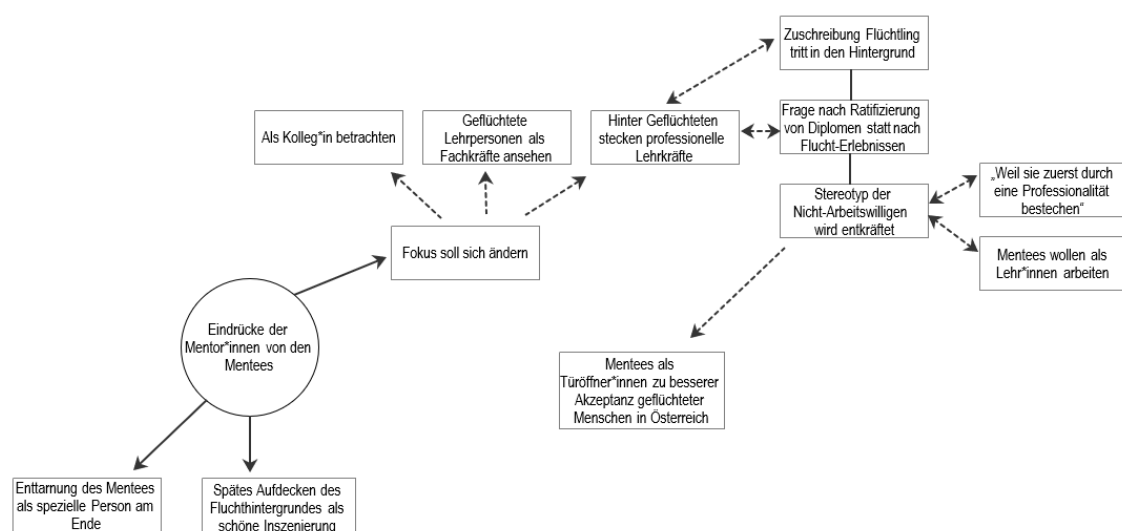


Abbildung 19 Eindrücke der Mentor*innen von den Mentees I1

Wie bereits in Anhang A1 zum Themenfeld *Veränderungen durch die Mentor*innen-Rolle* beschrieben, ist der Mentor der Meinung, der Fokus der Aufmerksamkeit sollte weg vom Thema Flucht und hin zur Professionalität der Mentees führen. Die Mentees

sind bereit in ihrem Beruf als Lehrkraft zu arbeiten, in welchem sie bereits erfahren sind. Durch den Willen zu arbeiten wird die stereotype Ansicht, geflüchtete Personen wären nicht arbeitswillig, entkräftet, „weil sie zuerst durch eine Professionalität bestechen“ (I1 S.7, Z.262f.). Dadurch seien die Mentees Türöffner*innen, die die Akzeptanz geflüchteter Personen in Österreich fördern würden. Der Mentor beschreibt seine Begeisterung dafür, dass der Fluchthintergrund der Mentees nicht von Beginn an bekannt ist, denn er sieht dies als schöne Inszenierung an. Die Enttarnung der Mentees als spezielle Person stellt die Professionalität in den Vordergrund, wenn sie erst zu einem späteren Zeitpunkt stattfindet. Somit ist nicht von Anfang an bekannt, dass es sich um eine Person mit Fluchthintergrund handelt und dies kann dadurch nicht im Vordergrund stehen.

Vergleich Mentoring – Betreuung Studierender

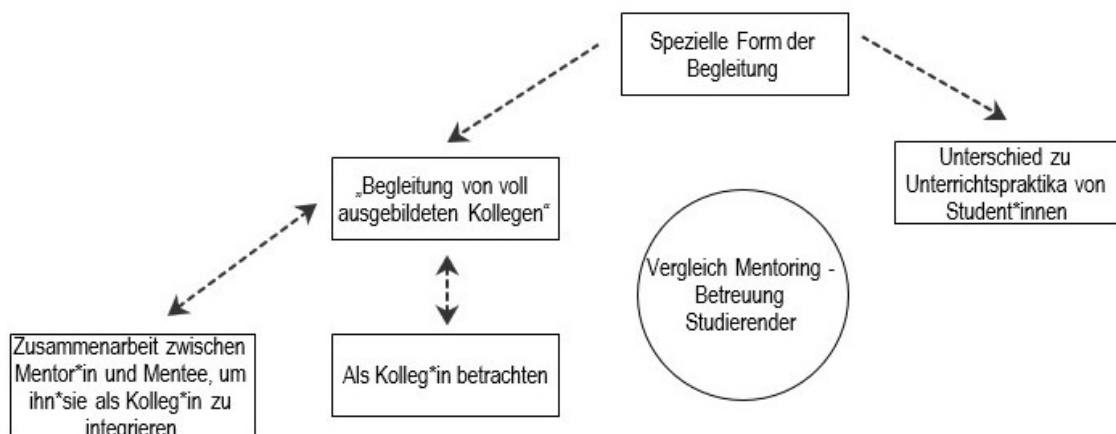


Abbildung 20 Vergleich Mentoring - Betreuung Studierender I1

In diesem Interview wird klar unterschieden zwischen dem Zugang der Betreuung von Studierenden, die im Rahmen ihrer Praktika unterschiedliche Arbeitsaufträge erfüllen müssen und dabei unterstützt werden, und dem Zugang der Betreuung der Mentees als spezielle Form der Betreuung (vgl. I1 S.1, Z.29-31). Besonders wird betont, dass es sich bei den Mentees um Lehrer*innen handelt, die bereits über eine fachliche Ausbildung verfügen. Der Mentor verweist auch darauf, dass sie aus diesem Grund als Kolleg*innen angesehen werden sollten und er beschreibt die Aufgabe der Mentor*innen als die „Begleitung von voll ausgebildeten Kollegen“ (I1 S.1, Z.32). Des Weiteren geht es für den Mentor darum, als Fachkraft mit einer weiteren Fachkraft zusammenzuarbeiten und diese in das österreichische Schulsystem zu integrieren.

Herausforderungen und Problematiken

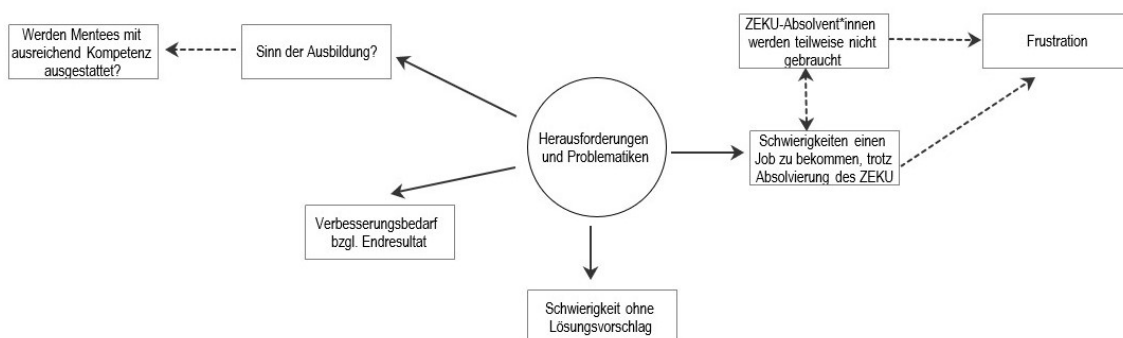


Abbildung 21 Herausforderungen und Problematiken I1

Als problematisch wird von der befragten Person das Endresultat des Kurses angesehen, da den Mentees danach kein Job garantiert werden kann. Allerdings gibt der Mentor auch an, dass ihm klar ist, dass die Verantwortlichen des Kurses sich des Problems bewusst sind und es auch keine Lösung für diese Schwierigkeit gibt. Er führt seinen Gedanken dahingehend aus, dass möglicherweise Personen für etwas ausgebildet werden, das in weiterer Folge nicht benötigt wird und somit zu Frustration unter den Kursteilnehmer*innen führt. Außerdem wird der Sinn der Ausbildung hinterfragt sowie, ob die Mentees dabei mit ausreichend Kompetenzen ausgestattet werden, um anschließend im Schulalltag beziehungsweise in Unterrichtseinheiten allein zurechtzukommen und als klassenführende Lehrer*innen bestehen können (vgl. I1 S.10, Z.367f.).

Verbesserungsvorschläge und Wünsche

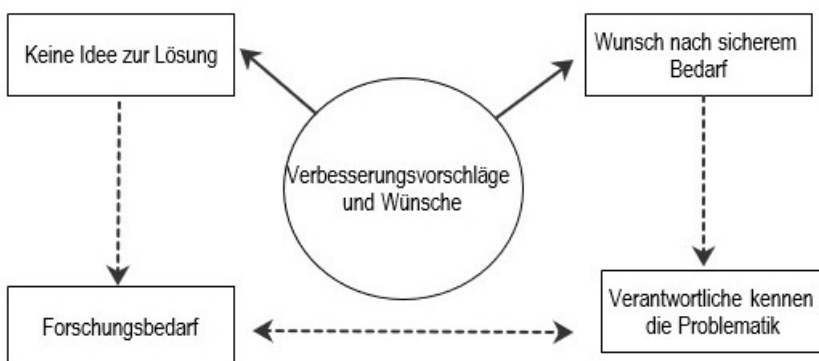


Abbildung 22 Verbesserungsvorschläge und Wünsche I1

Wie bereits unter Punkt *Herausforderungen und Problematiken* (siehe Anhang A1) erwähnt wurde, äußert der Befragte den Wunsch nach einem sicheren Bedarf der

Mentees nach der Absolvierung des Zertifikatskurses. Er meint dazu, dass die Nachfrage im Vorfeld zumindest zu einem gewissen Grad gesichert werden sollte, um Frustration bei den Absolvent*innen zu vermeiden. Dass die Verantwortlichen die Problematik kennen, ist dem Mentor bewusst und er gibt außerdem an, dass auch er keine Ideen zur Lösung dieser Problematik hat. Daher spricht er den Forschungsbedarf bezüglich des Endresultates des Kurses an. Sowohl die Intention des Kurses als auch der Kurs selbst werden als gut beschrieben, lediglich das Endresultat der Ausbildung sollte nach dem Empfinden des Befragten genauer beforscht beziehungsweise konkreter formuliert werden (vgl. I1 S.10, Z.353-356).

Anhang A2 - Interview 2

Voraussetzungen und Fähigkeiten

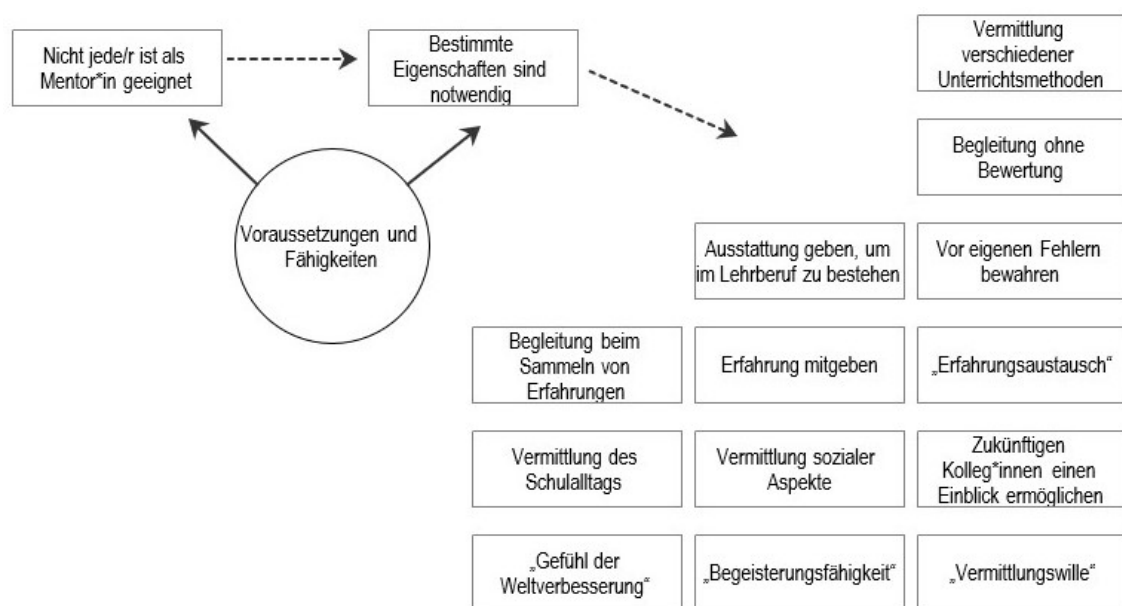


Abbildung 23 Voraussetzungen und Fähigkeiten I2

Die in diesem Interview befragten Personen sind sich einig, dass nicht jede*r Lehrer*in automatisch auch als Mentor*in geeignet ist, sondern bestimmte Eigenschaften dazu erforderlich sind. Im Anschluss werden einige Eigenschaften sowie Voraussetzungen angeführt, die von den Befragten als nötig und relevant erachtet werden. Dazu gehört beispielsweise die Vermittlung unterschiedlicher Aspekte wie Unterrichtsmethoden, Schulalltag, oder Sozialem. Außerdem beinhaltet die Rolle der Mentor*in die Mentees zu begleiten, um sie mit den notwendigen Fähigkeiten auszustatten, um als Lehrperson in Österreich zu bestehen. Die Begleitung erfolgt nach Aussage der Befragten ohne Bewertung und soll die Mentees vor Fehlern bewahren, welche die Mentor*innen

bereits in ihrer beruflichen Laufbahn machten. Die Mentor*innen sind der Meinung, dass sie die Mentees beim Sammeln von Erfahrungen begleiten und ihnen ihre eigenen mitgeben sollen, zusätzlich müsste auch ein „Erfahrungsaustausch“ (I2 S.1, Z.20) stattfinden.

Weitere Eigenschaften die genannt werden sind das „Gefühl der Weltverbesserung“ (I2 S.1, Z.21), welches sich darauf bezieht, Kolleg*innen auf den Lehrberuf in Österreich vorzubereiten und ihnen notwendige Werkzeuge mitzugeben, um im Schulalltag bestehen zu können, „Begeisterungsfähigkeit“ (I2 S.1, Z.20) sowie „Vermittlungswille“ (ebd.).

Wahrnehmung von außen

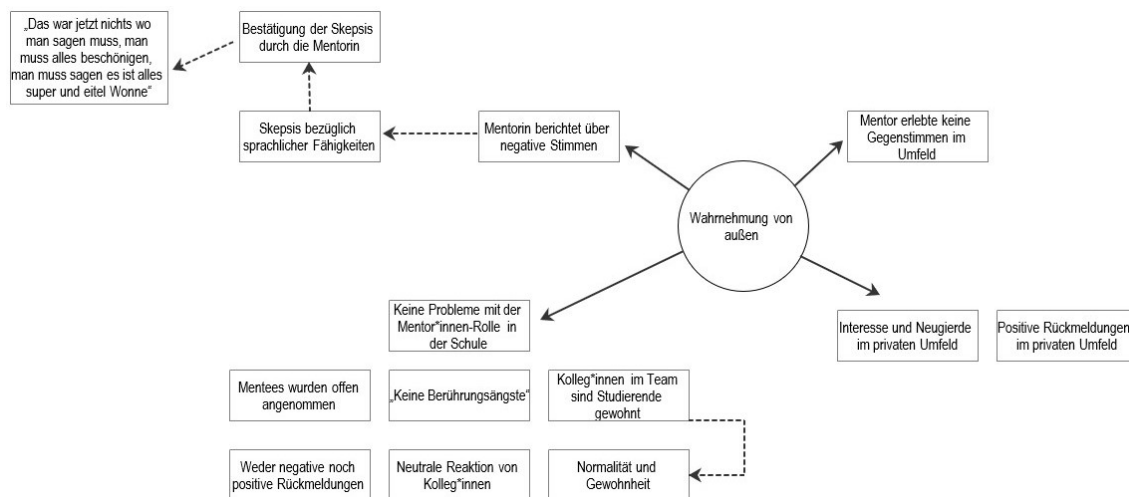


Abbildung 24 Wahrnehmung von außen I2

Die Mentor*innen beschreiben die Reaktionen beziehungsweise die Wahrnehmung ihrer Rolle von außenstehenden Personen einerseits im privaten Umfeld als positiv, wobei die Menschen auch Interesse sowie Neugierde an ihrer Tätigkeit zeigten. Besonderes Interesse galt dabei auch den Geschichten und Schicksalen der Mentees (vgl. I2 S.3, Z.83).

Im schulischen Bereich wurden die Mentees vom Lehrer*innenkollegium offen angenommen und es gab nach Angabe des Mentors „keine Berührungsängste“ (I2 S.2, Z.58). Andererseits wird auch davon berichtet, dass die Kolleg*innen der Anwesenheit der Mentees sowie der Rolle der Befragten als Mentor*innen neutral begegnen und teilweise weder positive noch negative Rückmeldungen gegeben werden. Das Kollegium am Schulstandort der Interviewten ist die Anwesenheit schulfremder Personen gewohnt, da im Rahmen schulpraktischer Studien immer wieder Studierende anwesend sind, die von beiden als Praxislehrer*innen betreut werden. Dadurch wird ihre Anwesenheit zur Gewohnheit und schlussendlich auch zur Normalität, wobei der

Mentor berichtet, der einzige Unterschied für die Kolleg*innen in der Anwesenheit der Mentees zu jener der Studierenden bestehe in dem Wissen, dass die Mentees einen Fluchthintergrund besitzen, womit ebenso offen umgegangen wird (vgl. I2 S.2, Z.50-54).

Während der eine Mentor in seinem privaten Umfeld keine Gegenstimmen in Bezug auf seine Tätigkeit als Mentor erfuhr, war dies bei seiner Kollegin sehr wohl der Fall. Die Skepsis bezog sich dabei auf die Frage, ob die Mentees gut genug Deutsch sprechen würden, um eine Klasse leiten zu können. Die andere Mentorin beschreibt, dass diese Skepsis durchaus berechtigt sei und sie den kritisch hinterfragenden Personen in diesem Punkt auch zustimmt. Viel mehr sehe sie die Mentees zukünftig als unterstützende Kolleg*innen, nicht als klassenführende Lehrpersonen. Als Beispiel für den Umgang mit kritischen oder skeptischen Stimmen kann die Aussage „Das war jetzt nichts wo man sagen muss, man muss alles beschönigen, man muss sagen es ist alles super und eitel Wonne“ (I2 S.4, Z.120f.) der Befragten genannt werden.

*Veränderungen durch die Mentor*innen-Rolle*

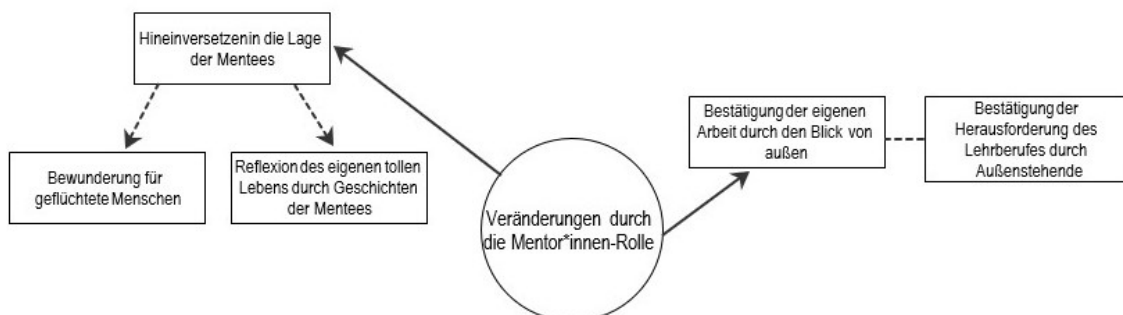


Abbildung 25 Veränderungen durch die Mentor*innen-Rolle I2

Im Hinblick auf die Veränderungen, die die Mentor*innen durch ihre Rolle im Zertifikatskurs wahrnehmen, wird zum einen die Bestätigung der eigenen Arbeit durch den Blick von außen genannt. Diese Veränderung bezieht sich auf das Lehrer*innenbild sowie das professionelle Selbstbild der Befragten, welche unter Punkt *Professionelles Selbstbild* in Anhang A2 genauer erläutert werden.

Zum anderen geben die Interviewten an, dass sie sich durch die Erzählungen der Mentees über ihre Fluchterfahrungen in deren Lage versetzten, was einerseits Bewunderung für geflüchtete Menschen auslöste, die in einem anderen Land erneut den Weg einschlagen, eine Ausbildung zu absolvieren, um wieder unterrichten zu können. Andererseits regte es die Mentor*innen auch zur Reflexion über ihr eigenes tolles Leben an. Besonders schön erachteten die erzählenden Mentor*innen

beobachten zu können, wie sich die Mentees im Verlauf ihres Praktikums veränderten und zum Beispiel lernten, neue Methoden im Unterricht anzuwenden (vgl. I2 S.9, Z.359f.).

Professionelles Selbstbild

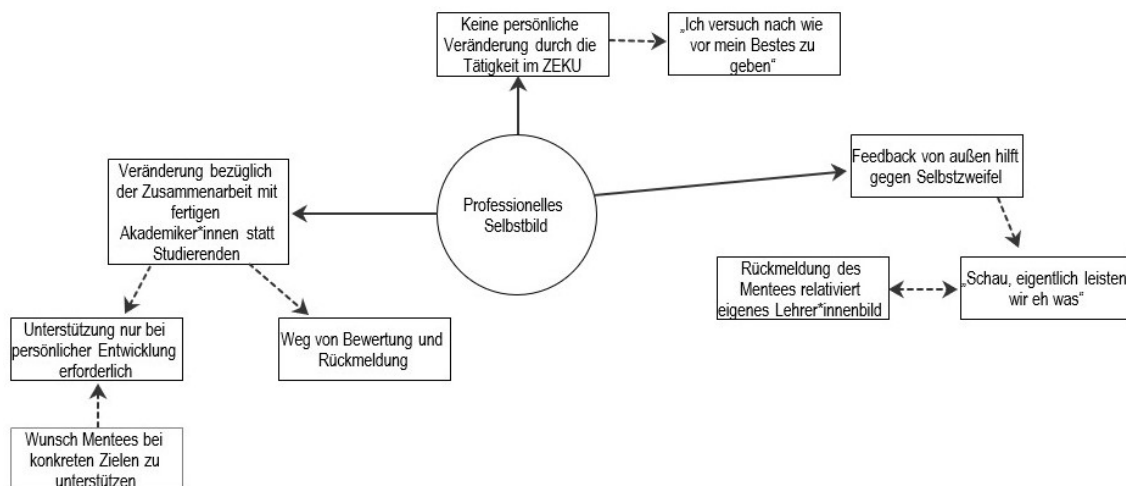


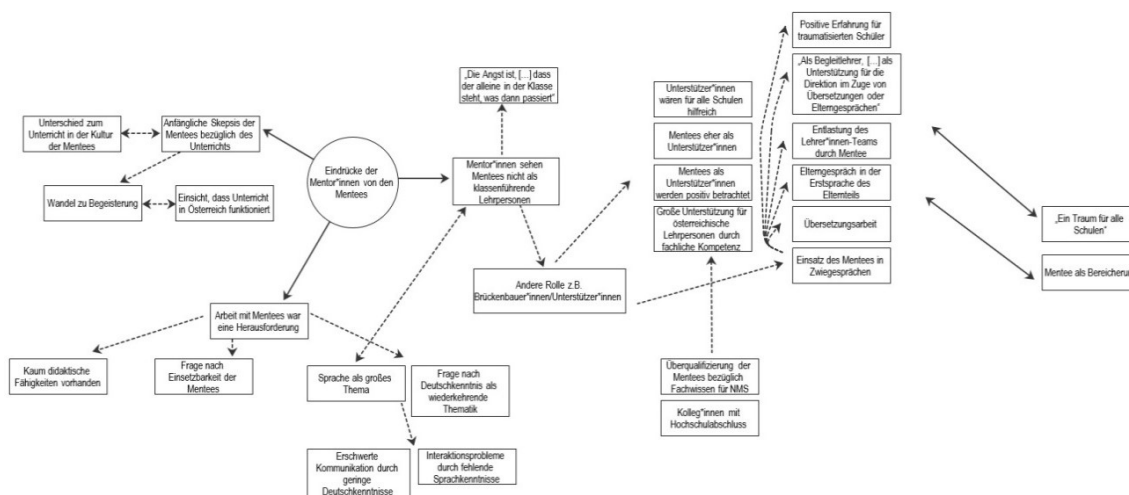
Abbildung 26 Professionelles Selbstbild I2

Der Mentor gibt an, dass sich sein professionelles Selbstbild im Verlauf der beiden Kurse nicht verändert hat, und dass er auch sonst keine Veränderung an sich selbst feststellt. Er gäbe nach wie vor sein Bestes, um den Kursteilnehmer*innen Einblicke in unterschiedliche Aspekte des Lehrberufes zu geben, wie zum Beispiel den Umgang mit den Kindern und seiner Ansicht nach können die Mentees sehr viel aus diesen Beobachtungen mitbekommen (vgl. I2 S.8, Z.278-283). Im Gegensatz dazu beschreibt die Mentorin, ihr Zugang zum Mentor*innen-Dasein habe sich vom ersten zum zweiten Kurs verändert. Sie realisierte, dass sie mit fertigen Akademiker*innen zusammenarbeitete, die nicht auf dem Weg zu einer fachlichen Ausbildung, sondern zu einer persönlichen Entwicklung begleitet werden sollen. Während sie im ersten Durchgang versuchte Rückmeldung zu geben und auch zu bewerten, wie sie es durch ihre Tätigkeit als Praxislehrerin gewohnt war, ging sie im zweiten Kurs davon weg, da sich ihr Wunsch, Mentees bei konkreteren Zielen zu unterstützen nicht durchführbar war. Auf diese Thematik wird unter den Punkten 5.2.8 sowie 5.2.9 genauer eingegangen.

Neben der veränderten Einstellung zu der Mentor*innen-Rolle wurde auch das eigene Lehrer*innenbild durch die (positive) Rückmeldung ihres Mentees relativiert. Dieses Feedback von außen helfe ihr als Lehrerin, da es eine Bestätigung der eigenen Arbeit darstellt, wenn sie selbst am Funktionieren ihres Unterrichts zweifelt. Dies wird durch den Gedanken „Schau, eigentlich leisten wir eh was“ (I2 S.9, Z.344) der Befragten

hervorgehoben, der in Momenten des Selbstzweifels durch die Bestätigung von außen aufkommt.

*Eindrücke der Mentor*innen von den Mentees*



Im Verlauf des Interviews kommt immer wieder das Thema Sprache auf und die Mentor*innen setzten sich mit der Problematik der teilweise fehlenden Deutschkenntnisse der Mentees auseinander. Diese führt dazu, dass die Kommunikation und Interaktion mit den Schüler*innen im Unterricht erschwert wird (vgl. I2 S.2, Z.45f.) und wirft die Frage auf, wie die Mentees zukünftig im schulischen Umfeld eingesetzt werden können. Die Zusammenarbeit mit ihren Mentees beschreiben die Mentor*innen einerseits aufgrund der genannten Sprachbarrieren, andererseits aber auch wegen der kaum vorhandenen didaktischen Fähigkeiten als herausfordernd. Eine weitere Folge der sprachlichen Schwierigkeiten, ist, dass die Befragten die Kursteilnehmer*innen in ihrer beruflichen Zukunft nicht als klassenführende Lehrpersonen sehen. „Die Angst ist, [...] dass der alleine in der Klasse steht, was dann passiert“ (I2 S.4, Z.126) beschreibt der Mentor die Skepsis, die

Abbildung 27 Eindrücke der Mentor*innen von den Mentees I2

aus dem Umfeld der beiden Lehrpersonen kommt und von diesen auch nachvollzogen werden kann.

Statt die Mentees später alleine Klassen übernehmen zu lassen, schlagen die Interviewten vor, diesen von vorne herein andere Rollen zu übertragen und nennen als Beispiele für mögliche Bezeichnungen der Rollen Unterstützer*innen oder Brückenbauer*innen (vgl. I2 S.10, Z.403f.). Die Mentees wären beispielsweise eine große Bereicherung durch ihre fachlichen Kompetenzen, die häufig über die fachlichen Anforderungen, die an Neuen Mittelschulen herrschen, hinausgehen. Die Mentor*innen

betonen dabei, dass es sich um Kolleg*innen mit Hochschulabschluss handelt, deren Unterstützung hilfreich für alle Schulen wäre und durchwegs positiv ankommen würde. Bereiche in denen die Mentees unterstützend arbeiten könnten wären zum Beispiel die Betreuung traumatisierter Schüler*innen mit Fluchthintergrund (vgl. I2 S.3, Z.95-104), Übersetzungsarbeiten in Elterngesprächen oder das Führen von Elterngesprächen in der Erstsprache der Eltern (vgl. I2 S.3, Z.107-110). Generell sehen die Mentor*innen einen Vorteil in der entlastenden, unterstützenden Funktion der Mentees für Direktion und Lehrer*innenteams, da diese sich auf Aufgaben wie Persönlichkeitsbildung fokussieren könnten (vgl. I2 S.11, Z.407-409). Würden die Mentees ebendiese beschriebenen Aufgaben übernehmen wäre das „ein Traum für alle Schulen“ (I2 S-10, Z.405) und eine große Bereicherung.

Ein anderer Aspekt, den die Mentor*innen im Zusammenhang mit ihren Eindrücken zu den Mentees schildern, ist die anfängliche Skepsis der Mentees gegenüber der Unterrichtsmethoden an österreichischen Schulen aufgrund kultureller Unterschiede gegenüber zu dem ihnen bekannten Unterricht. Durch die Beobachtung wandelte sich die Skepsis jedoch nach einiger Zeit zu Begeisterung und die Mentees stellten fest, dass der Unterricht auch in Österreich funktioniert und die Schüler*innen den Lernstoff über längere Zeiträume hinweg beherrschen (vgl. I2 S.9, Z. 331-339).

Vergleich Mentoring – Betreuung Studierender

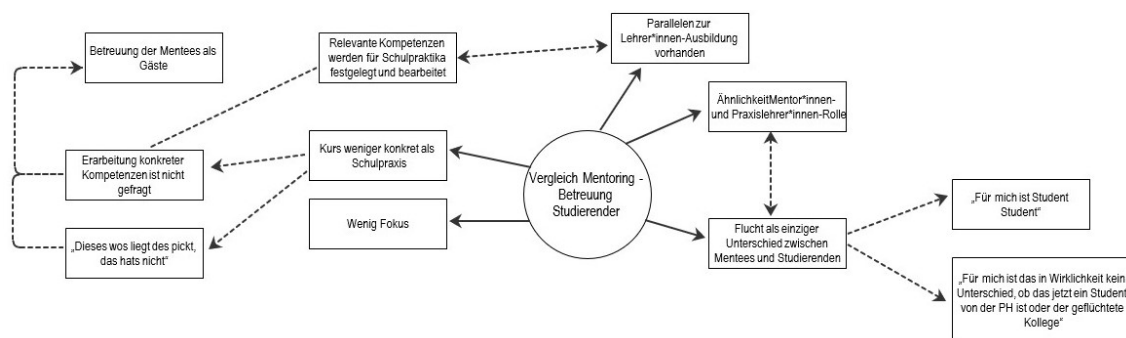


Abbildung 28 Vergleich Mentoring - Betreuung Studierender I2

Einerseits berichtet der befragte Mentor über die Ähnlichkeit der Mentor*innen- und der Praxislehrer*innen-Rolle, die sich lediglich dadurch unterscheiden, dass er als Mentor eine Person mit Fluchthintergrund betreut, was er durch die Aussage „Für mich ist das in Wirklichkeit kein Unterschied, ob das jetzt ein Student von der PH ist oder der geflüchtete Kollege“ (I2 S.7, Z.267f.) untermauert. Hier wird also klar betont, dass es sich um einen Kollegen – im Gegensatz zu einem Studierenden, der sein Studium noch nicht abgeschlossen hat – handelt. Im nächsten Satz allerdings sagt der Befragte „Für mich ist Student Student“ (I2 S.7, Z.268), was Mentees und Studierende wiederum

gleichsetzt und die abgeschlossene akademische Ausbildung der Lehrpersonen mit Fluchthintergrund nicht berücksichtigt.

Auch die Parallelen zwischen der Lehrer*innen-Ausbildung und der Betreuung der Mentees in den Praktika wird hervorgehoben, wobei der große Unterschied für die Mentor*innen darin besteht, dass im Rahmen schulpraktischer Studien relevante Kompetenzen zunächst festgelegt und im Verlauf des jeweiligen Praktikums bearbeitet werden. Dies scheint im Zertifikatskurs anders zu sein, da die Erarbeitung konkreter Kompetenzen hier nicht gefragt ist. Grundsätzlich beschreiben die Interviewpartner*innen den Kurs als weniger konkret und fokussiert beziehungsweise meinen „Dieses was liegt des pickt, das hat's nicht“ (I2 S.8 Z.314).

Aufgrund des fehlenden Fokus und weil die Erarbeitung konkreter Kompetenzen nicht gefordert wird, sehen die Mentor*innen ihre Mentees als Gäste an, die sie während ihrer Praktikumszeit betreuen. Die Mentorin erläutert hierzu „sie sind halt für mich jetzt Gäste, die mit mir mitgehen, für die ich zuständig bin, die ich mit all meinem Wissen und all meinem Herz und all meiner Seele gerne [...] betreue und begleite“ (I2 S.8, Z.312f.).

Herausforderungen und Problematiken

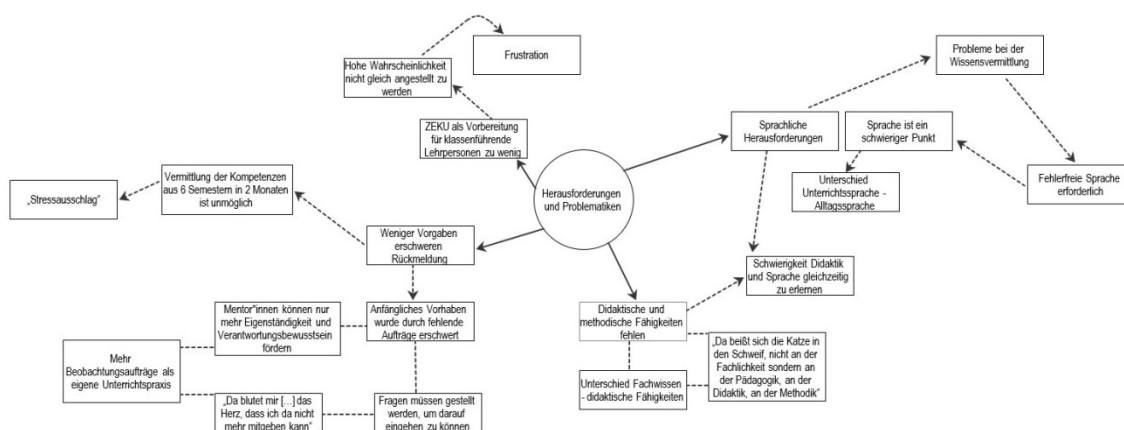


Abbildung 29 Herausforderungen und Problematiken I2

Ein großes Thema in diesem Interview stellt die Sprache dar, die von den Mentor*innen als schwierig beschrieben wird, da die Deutschkenntnisse der Mentees teilweise nicht ausreichend sind und somit eine Herausforderung beim Unterrichten ist. Beispielsweise befürchten die Befragten dadurch Probleme bei der Wissensvermittlung (vgl. I2 S.2, Z.69), was wiederum das Erfordernis fehlerfreier Sprache begründet. Fehlt diese, führt dies wiederum dazu, dass Sprache als schwieriger Punkt betrachtet wird, wobei die Mentor*innen auch auf den Unterschied zwischen Unterrichtssprache und Alltagssprache verweisen – Unterrichtssprache sollte ebenso wie die Art und Weise,

auf welche der Lernstoff den Schüler*innen vermittelt wird, von den Mentees beherrscht werden, da sie als sprachliche Vorbilder, vor allem für Kinder mit Migrationshintergrund, dienen (vgl. I2 S.6, Z.216-220). Auch die didaktischen und methodischen Fähigkeiten der Mentees schätzen die Mentor*innen als zu gering beziehungsweise fehlend ein. Während sie auf der einen Seite über hohe fachliche Kompetenzen verfügen, fehlen auf der anderen Seite Didaktik und Methodik (vgl. I2 S.6, Z. 220f.). Die Befragten schätzen es als schwierig ein, Didaktik und Sprache gleichzeitig zu erlernen.

Eine weitere Schwierigkeit, die im Interview geschildert wird, ist, dass die Mentor*innen wenig Vorgaben bezüglich der Zielsetzung sowie der zu erarbeitenden Kompetenzen in den Praktika erhielten. Das anfängliche Vorhaben, die Mentees fachlich, methodisch sowie in der Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen und immer wieder Rückmeldung zu geben, wie sie es in ihrer Rolle als Praxislehrer*innen gewohnt waren, wurde den Mentor*innen ihrer Ansicht nach durch das Fehlen von konkreten Aufträgen erschwert. Des Weiteren fällt den beiden Befragten auf, dass sowohl im Zertifikatskurs als auch im Lehramtsstudium vermehrt Beobachtungsaufträge durchgeführt werden müssen und Studierende immer weniger die Möglichkeit haben selbst zu unterrichten sowie sich selbst in der Lehrer*innen-Rolle zu erfahren (vgl. I2 S.6, Z.228f.). Daher empfinden die Mentor*innen es als schwierig, den Mentees ihre Erfahrungen mitzugeben – vielmehr läuft ihre Rolle darauf hinaus, die Eigenständigkeit und das Verantwortungsbewusstsein der Kursteilnehmer*innen zu fördern und auf Fragen einzugehen, sofern diese überhaupt gestellt werden. „Da blutet mir [...] das Herz, dass ich da nicht mehr mitgeben kann“ (I2 S.8, Z.322f.) beschreibt die Mentorin die Herausforderung, keine konkreten Kompetenzen mit den Mentees erarbeiten zu können.

Konkrete Kompetenzen wie Methoden oder Unterrichtssprache zu erarbeiten, sollte aus Sicht der Befragten über mehrere Module des Kurses hinweg geschehen, da die Vermittlung solcher Kompetenzen innerhalb von zwei Monaten während der Unterrichtspraktika unmöglich erscheint und bei der Mentorin, wie sie es ausdrückt „Stressauschlag“ (I2 S.8, Z.320) verursacht.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Befragten den Zertifikatskurs als Vorbereitung der Mentees als klassenführende Lehrpersonen als nicht ausreichend empfinden (vgl. I2 S.11, Z.412f.) und auch die hohe Wahrscheinlichkeit, dass die Teilnehmer*innen nach Abschluss des Zertifikatskurses keine Anstellung erhalten, als problematisch ansehen. Sie sehen dies als Grund für Frustration an, da kein konkretes

Ziel beziehungsweise kein konkreter Einsatzbereich der Mentees nach ihrem Abschluss definiert werden kann (vgl. I2 S.10, Z.391-395).

Verbesserungsvorschläge und Wünsche

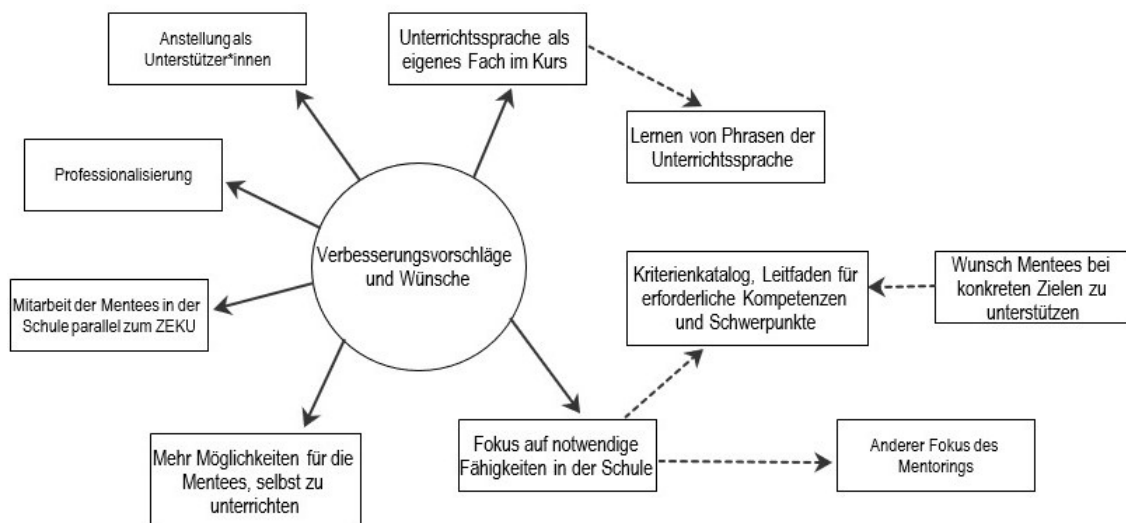


Abbildung 30 Verbesserungsvorschläge und Wünsche I2

Zu den in Anhang A2 angeführten *Herausforderungen und Problematiken* werden von den Befragten auch einige Verbesserungsvorschläge und Wünsche für weitere Kursdurchgänge geäußert.

In Bezug auf die vielfach diskutierte Thematik der (Unterrichts-)Sprache schlugen die Mentor*innen vor, Unterrichtssprache als eigenes Fach in einem Modul des Kurses anzubieten, wobei wichtige Phrasen erlernt werden sollten. Außerdem sind die Mentor*innen der Meinung, es bräuchte einen verstärkten Fokus auf jene Fähigkeiten, die in der Schule relevant sind sowie auch einen anderen Fokus des Mentorings beziehungsweise der Aufgaben der Mentor*innen. Hierzu empfehlen sie einen Kriterienkatalog und einen Leitfaden, in welchen erforderliche Kompetenzen, die erarbeitet werden sollen und wichtige Schwerpunkte festgelegt werden, um die Mentees gezielt fördern und beim Erreichen konkreter Ziele unterstützen zu können. Durch die Erarbeitung dieser konkreten Vorgaben sollen die Mentees besser für ihre zukünftigen Aufgaben in der Schule vorbereitet werden und es hat eine Professionalisierung stattzufinden, auch, um sie vor den Konsequenzen zu schützen, die es eventuell geben könnte, wenn sie gewisse Kompetenzen nicht aufweisen (vgl. I2 S.10, Z.387f.).

Ein weiterer Wunsch ist, die Mentees im Rahmen ihres Praktikums selbst mehr unterrichten zu lassen, um ihnen das Sammeln von Unterrichtserfahrung zu ermöglichen. Auch die Möglichkeit, Mentees parallel zum Zertifikatskurs an Schulen mitarbeiten zu lassen und sie dabei im Bereich der Persönlichkeitsbildung, Elternarbeit und Aufgaben, die in der Schule erledigt werden müssen vorzubereiten, äußern die Befragten als Idee zur Optimierung, denn dadurch würden die Mentees wichtige Wordings und schulische Abläufe nebenbei schon erlernen (vgl. I2 S.11, Z.410f.). Das Ziel des Kurses wäre der Ansicht der Mentor*innen nach, die Teilnehmer*innen nach Abschluss des Kurses als Unterstützer*innen an Schulen einzusetzen.

Anhang A3 - Interview 3

Voraussetzungen und Fähigkeiten

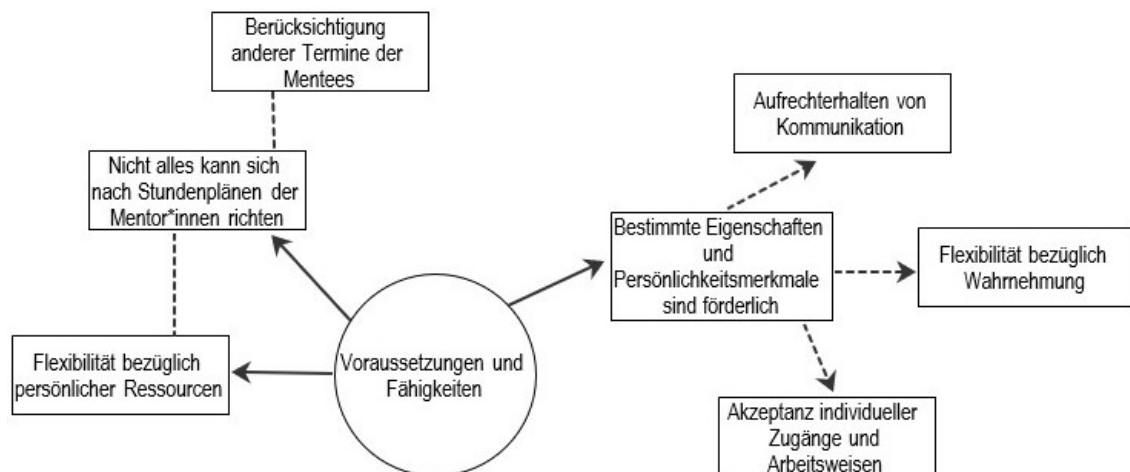


Abbildung 31 Voraussetzungen und Fähigkeiten I3

Der Mentor sieht bestimmte Eigenschaften und Persönlichkeitsmerkmale als förderlich an, wie zum Beispiel Flexibilität. Diese bezieht er einerseits auf persönliche Ressourcen wie Zeitmanagement, da die Betreuung der Mentees sich nicht nur nach den Stundenplänen der Lehrer*innen richten kann, sondern auch die Termine der Mentees berücksichtigt werden müssen. „Wenn ich jetzt nur sag‘, da hab ich eine Stunde, da nicht, wird’s halt schwierig, weil ich überhaupt nicht in der Lage bin zu sagen, gut [...] ich bin bereit da vielleicht doch mal was zu machen wenn ich nicht eingeteilt bin, oder es muss sich alles nach mir richten, ist glaub’ ich schwierig“ (I3 S.1, Z.22-25), beschreibt der Mentor die zeitliche Flexibilität, die er als notwendig erachtet, um der Mentor*innen-Rolle gerecht werden zu können.

Andererseits sieht der Befragte auch den Bedarf nach Flexibilität bezüglich der Wahrnehmung. Damit ist gemeint, dass Mentor*innen sich flexibel an verschiedene Zugänge und Arbeitsweisen adaptieren können und diese akzeptieren sollten, denn

nicht jede*r hat den gleichen Zugang zum Unterricht und wird diesen nicht genauso umsetzen, wie der*die Mentor*in sich das vorstellt (vgl. I3 S.1, Z.26-30).

Zusätzlich nennt der Mentor die Kommunikation zwischen Mentor und Mentee als wichtigen Punkt, denn er machte die Erfahrung, dass die Aufrechterhaltung dieser sich als Vorteil erwies. So sieht er es als sehr gewinnbringend an, dass seine Mentee ihm sagt, was sie braucht, oder welche Unterrichtseinheiten sie gerne übernehmen will.

Wahrnehmung von außen

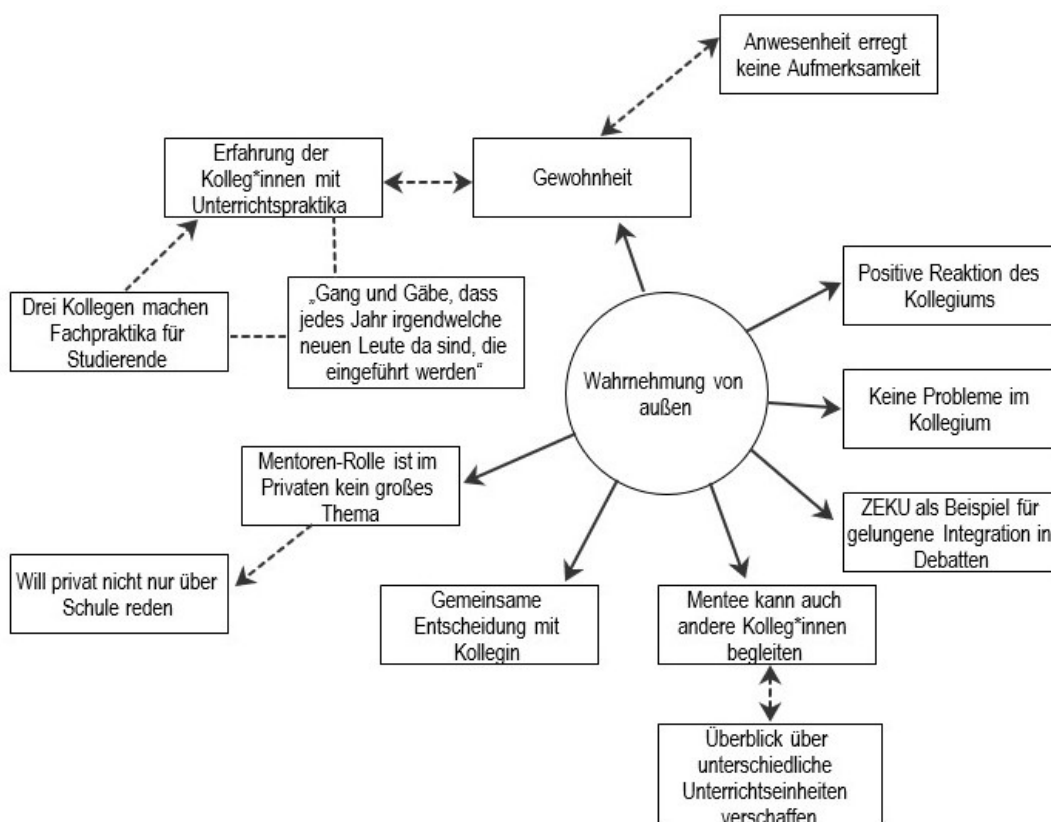


Abbildung 32 Wahrnehmung von außen I3

Das Lehrer*innenkollegium reagierte durchwegs positiv auf die neue Rolle des Mentors und er schildert, dass es keine Probleme gab, zumal eine seiner Kolleginnen sich gemeinsam mit ihm entschloss, als Mentorin tätig zu werden. Da am Schulstandort des Interviewpartners schon seit mehreren Jahren immer wieder Lehramts-Studierende im Rahmen ihrer Unterrichtspraktika anwesend sind, sind die Kolleg*innen diese gewohnt. Drei Kolleg*innen des Mentors sind als Praxislehrer*innen tätig, wodurch bereits Erfahrung mit Praktika an der Schule gemacht wurden und der Mentor meint es wäre bei ihnen „Gang und Gäbe, dass jedes Jahr irgendwelche neuen Leute da sind, die eingeführt werden“ (I3 S.2, Z.71f.). Durch die Gewohnheit erregt die Anwesenheit der Mentees somit auch keine Aufmerksamkeit. Die Mentees können teilweise auch in

Unterrichtseinheiten anderer Lehrpersonen anwesend sein, um sich einen Überblick zu verschaffen.

Im privaten Umfeld des Mentors ist seine neue Rolle jedoch kein großes Thema, da er privat nicht nur über seine Arbeit in der Schule reden möchte. Sehr positiv beschreibt er aber seine Erfahrungen in Debatten, in welchen er sein Wissen über den Zertifikatskurs ausführen und diesen als positives Beispiel für gelungene Integration anführen konnte (vgl. I3 S.3, Z.102-104).

*Veränderungen durch die Mentor*innen-Rolle*

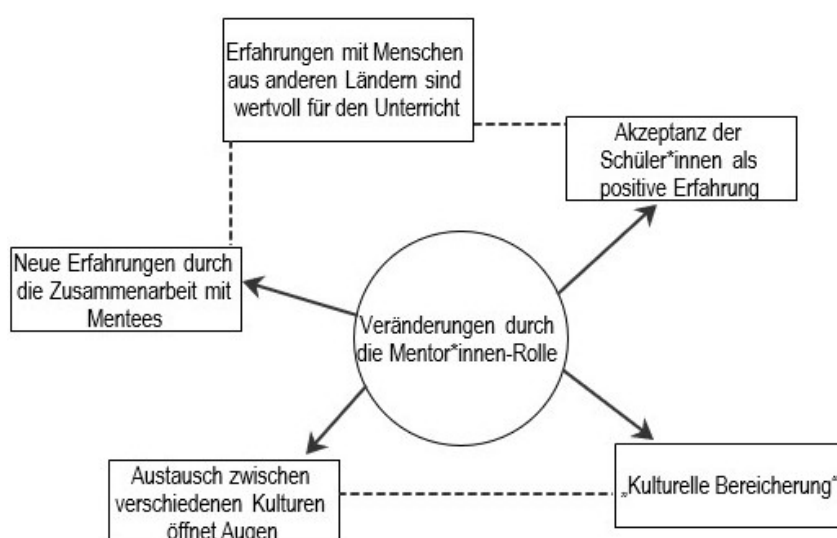


Abbildung 33 Veränderungen durch die Mentor*innen-Rolle I3

Durch die Mentor*innen-Rolle sowie die Zusammenarbeit mit seiner Mentee konnte der Befragte neue Erfahrungen sammeln und er ist der Meinung, dass der Austausch zwischen verschiedenen Kulturen einen wichtigen, augenöffnenden Effekt mit sich bringt. Beispielsweise nennt er, dass einem bewusst wird, dass Menschen aus anderen Ländern nicht anders als Menschen in Österreich sind, was wiederum auch wertvoll für den Unterricht erscheint, da die Schüler*innen Erfahrungen mit Menschen aus anderen Ländern sammeln können. Dies führt zu einer Akzeptanz der Schüler*innen, die auch für den Mentor eine positive Erfahrung darstellt. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Mentor die Anwesenheit der Mentee als „Kulturelle Bereicherung“ (I3 S.7, Z.264) ansieht, zum Beispiel in Bezug auf die Vermittlung mathematischer Geschichte, welche sich im arabischen Raum entwickelte, aus welchem auch die Mentee stammt und demnach dieses Wissen besser vermitteln kann als der Mentor selbst (vgl. I3 S.7, Z.257-265).

Professionelles Selbstbild

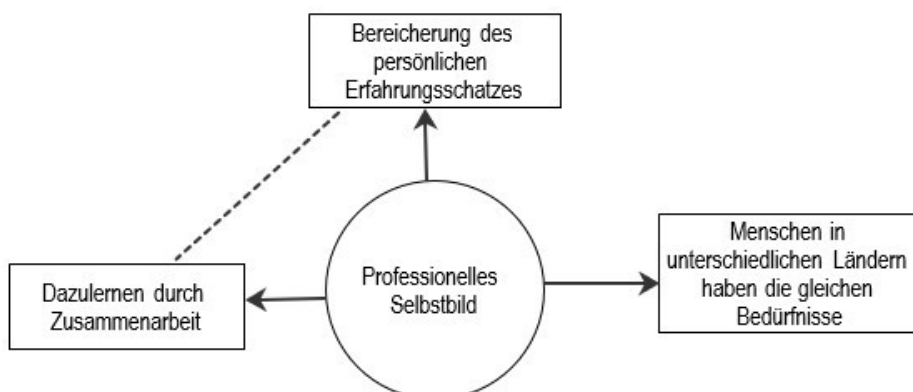


Abbildung 34 Professionelles Selbstbild I3

In Bezug auf die Veränderung des professionellen Selbstbildes fokussiert sich der Mentor eher auf den sozialen Aspekt sowie Erfahrungen, die ihn menschlich bereicherten. Einerseits konnte er durch die Zusammenarbeit mit der Mentee einiges dazulernen und auch sein persönlicher Erfahrungsschatz wurde dadurch bereichert. Als Beispiel nennt er, dass durch den Kontakt beziehungsweise durch den Austausch mit Menschen aus anderen Ländern, die dabei gemachten Erfahrungen und Einstellungen in den Unterricht eingebracht werden und somit an Schüler*innen weitergegeben werden können. Diese Aufgabe erachtet er als besonders relevant und zentral für österreichische Schulen, um entstehenden Ressentiments vorzubeugen (vgl. I3 S.6, Z.210-214). Die Zusammenarbeit öffnete ihm auch die Augen, wie bereits in Anhang A3 unter *Veränderungen durch die Mentor*innen-Rolle* beschrieben wurde, und erinnert ihn daran, dass unterschiedliche Menschen aus verschiedenen Ländern dieselben Bedürfnisse haben.

Eindrücke der Mentor*innen von den Mentees

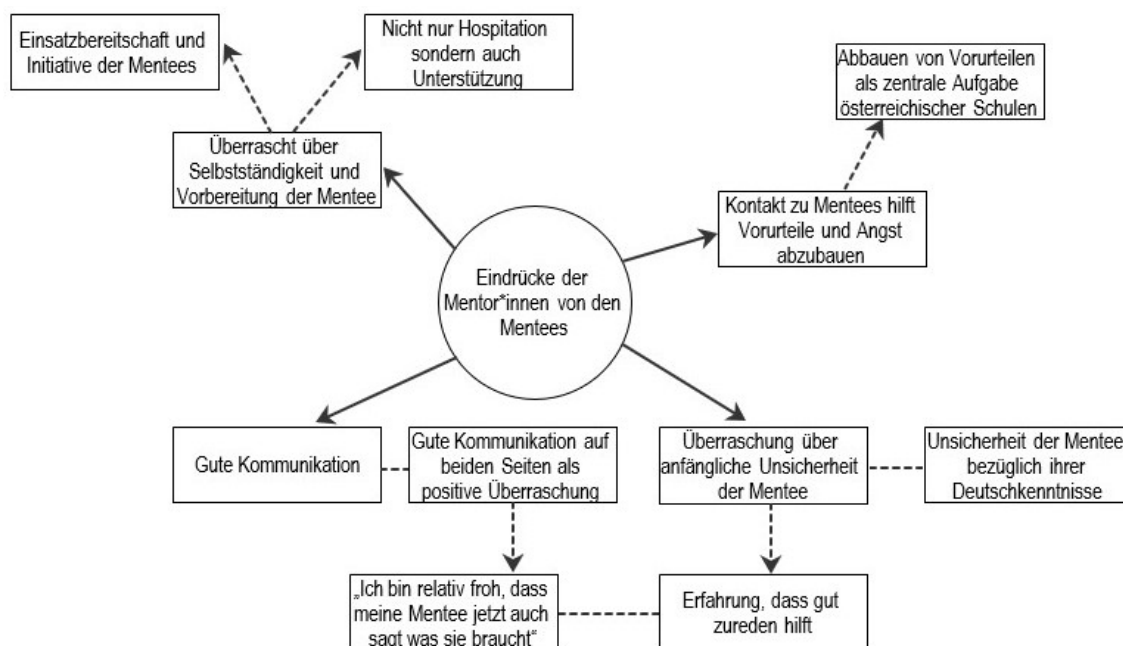


Abbildung 35 Eindrücke der Mentor*innen von den Mentees I3

Der Mentor schildert, dass er zunächst überrascht über die anfängliche Unsicherheit der Mentee in Bezug auf ihre Deutschkenntnisse war. Er empfand sie zu Beginn als schüchtern und sie hatte aufgrund ihres nicht perfekten Deutschs Angst, von den Schüler*innen ausgelacht beziehungsweise nicht respektiert zu werden. Daraus zog der Befragte die Erfahrung, dass gutes Zureden helfen kann (vgl. I3 S.6, Z.231-236). In Verbindung dazu kann auch die Erkenntnis, dass gute Kommunikation zwischen Mentor und Mentee wichtig ist, betrachtet werden, wobei der Mentor angibt, zunächst durch die gute Kommunikation mit seiner Mentee positiv überrascht worden zu sein. Die Aussage „Ich bin relativ froh, dass meine Mentee jetzt auch sagt was sie braucht“ (I3 S.2, Z.53f.) bezieht sich auf die Organisation der Unterrichtseinheiten sowie mögliche Wünsche der Mentee, die sie gerne umsetzen möchte. Diese gut funktionierende Kommunikation empfindet der Mentor als unterstützend (vgl. I3 S.2, Z.57).

Eine weitere positive Überraschung war für den Mentor die Selbstständigkeit der Mentee, die auch selbst Unterrichtseinheiten vorbereitete, eigene Erfahrungen einbrachte sowie Gelegenheiten bei anderen Lehrer*innen zu hospitieren gerne wahrnahm. In Freiarbeitsphasen beispielsweise sah sie sich selbstständig nach Möglichkeiten um, wie sie die Lehrpersonen unterstützen konnte, wodurch es nicht nur bei der Hospitation blieb (vgl. I3 S.7, Z.248-254). Dem Mentor gefällt vor allem die Einsatzbereitschaft und Initiative der Mentees (vgl. I3 S.7, Z.247).

Wie bereits in den beiden zuvor erläuterten Punkten beschrieben wurde, empfindet der Mentor den Kontakt zu den Mentees in der Schule als wichtig, um Vorurteile abzubauen, was seiner Ansicht nach eine zentrale Aufgabe der Schule in Österreich ist.

Vergleich Mentoring – Betreuung Studierender

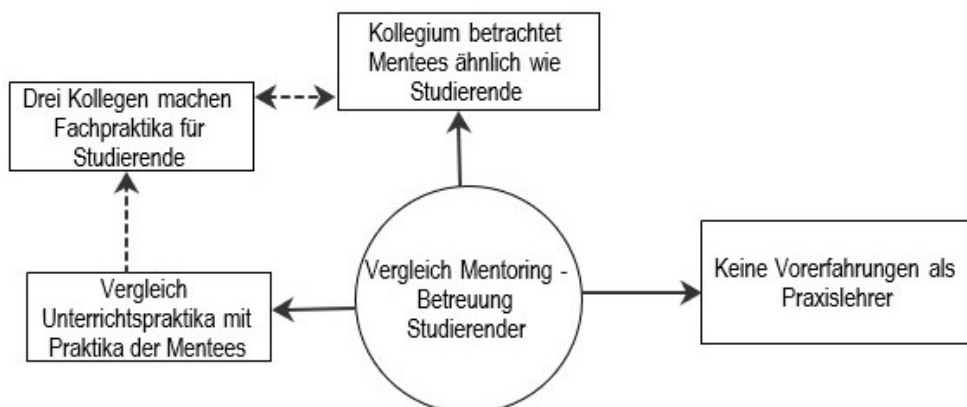


Abbildung 36 Vergleich Mentoring - Betreuung Studierender I3

Der befragte Mentor verfügte zum Zeitpunkt des Interviews über keinerlei Vorerfahrungen als Praxislehrer oder Mentor. Da einige Kolleg*innen an der Schule als Praxislehrer*innen tätig sind ist das Prinzip der Unterrichtspraktika allerdings bekannt und es entsteht der Vergleich zwischen Unterrichtspraktika der Studierenden mit jenen der Mentees. Der Mentor denkt auch, dass die Mentees im Kollegium ähnlich wie Studierende betrachtet werden, die in den Unterricht mitgehen, hospitieren und sich den Schulalltag ansehen. Der Mentor sagt dazu „das ist glaub ich im Prinzip da auch nichts anderes“ (I3 S.2, Z.72f.).

Herausforderungen und Problematiken

Bei der Durchsicht des Datenmaterials fällt auf, dass der Mentor keine Herausforderungen in der Zusammenarbeit mit der Mentee beschreibt. Vielmehr sieht er den Zertifikatskurs und die gesamte Zusammenarbeit als sehr positiv und wurde in unterschiedlichen Bereichen positiv überrascht.

Verbesserungsvorschläge und Wünsche

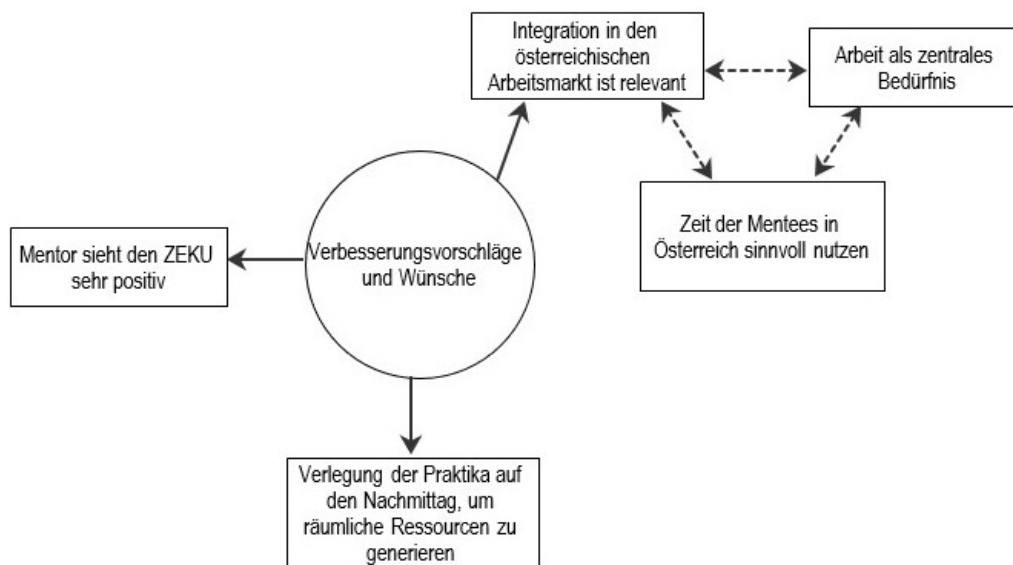


Abbildung 37 Verbesserungsvorschläge und Wünsche I3

In Bezug auf die Organisation des Zertifikatskurses hat der Mentor die Idee, diesen nachmittags durchzuführen, da Schulen zu dieser Zeit ausreichend Räume zur Verfügung stellen könnten und so die Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern möglicherweise einfacher gestaltet werden könnte (vgl. I3 S.7f., Z.281-283).

Außerdem sieht der Befragte die Integration der Mentees in den österreichischen Arbeitsmarkt als relevant an, da Arbeit ein zentrales menschliches Bedürfnis ist und die Zeit der Mentees in Österreich – egal ob diese lang- oder kurzfristig bleiben – so sinnvoll genutzt werden könnte (vgl. I3 S.7, Z.271-274).

Anhang A4 - Interview 4

Voraussetzungen und Fähigkeiten

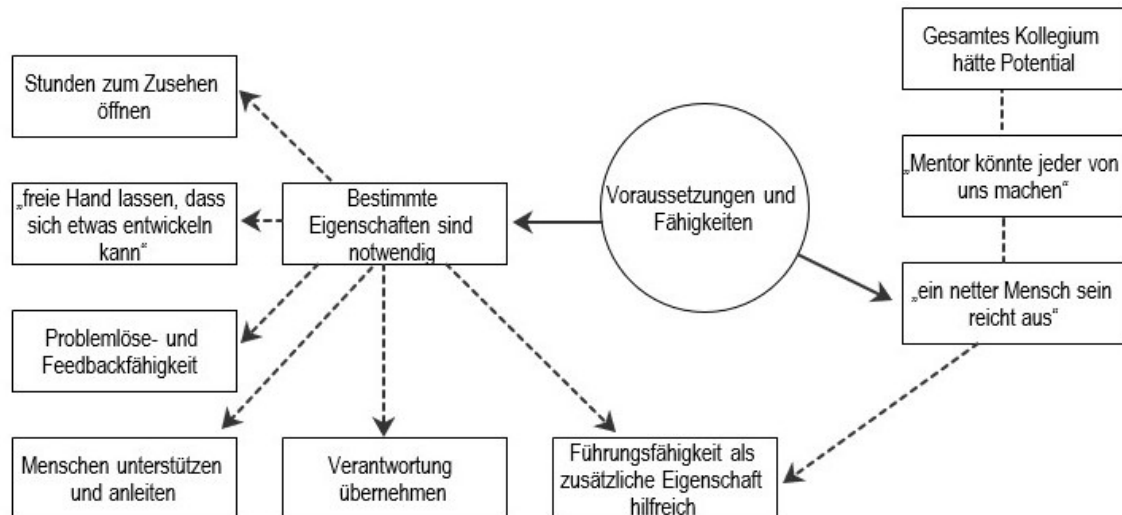


Abbildung 38 Voraussetzungen und Fähigkeiten I4

In Bezug auf die notwendigen Voraussetzungen für die Mentor*innen-Rolle nennt der Mentor zwei unterschiedliche Aspekte. Einerseits ist er der Meinung, dass bestimmte Eigenschaften notwendig sind und nennt als Beispiele, die Bereitschaft, seine Unterrichtsstunden zum Zusehen öffnen zu können, sodass jederzeit Personen kommen und zusehen können, außerdem sollte man die Zusammenarbeit mit Menschen, die etwas erlernen, mögen und diese unterstützen, anleiten und Verantwortung für sie übernehmen können. Des Weiteren sollte ein*e Mentor*in „freie Hand lassen, dass sich etwas entwickeln kann“ (I4 S.1, Z.17).

Andererseits führt der Befragte aus, dass jede*r aus dem Kollegium als Mentor*in arbeiten könnte, denn „ein netter Mensch sein reicht aus“ (I4 S.1, Z.19), wobei er anschließend wieder darauf verweist, die Fähigkeiten Menschen anzuführen, Feedback zu geben sowie Probleme zu erkennen und zu lösen wären ein wichtiger Zusatz.

Wahrnehmung von außen

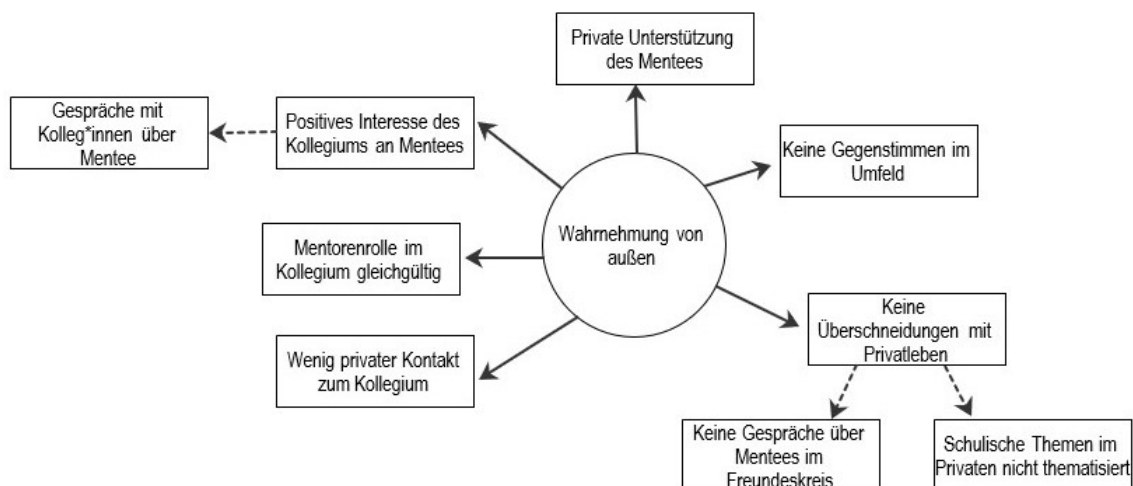


Abbildung 39 Wahrnehmung von außen I4

Den Kolleg*innen des Mentors ist seine Rolle gleichgültig, während sie die Mentees positiv aufnehmen und Interesse für diese zeigten. Mit Kolleg*innen finden Gespräche über die Anwesenheit der Mentees am Schulstandort statt, während die Mentor*innen-Rolle sowie die Zusammenarbeit mit den Mentees im Privatleben nicht thematisiert werden. Dies begründet der Befragte damit, dass sich sein Privatleben mit dem Schulleben in Bezug auf die Mentees nicht überschneidet. Aufgrund dessen gibt es im gesamten Umfeld des Mentors keine kritischen Stimmen oder Gegenstimmen zu dieser Thematik. Während des ersten Zertifikatskurses kam es jedoch zu einer privaten Überschneidung, da die damalige Mentee von dem Mentor und seiner Frau bei der Jobsuche unterstützt wurde (vgl. I4 S.2, Z.45f.). Da es im zweiten Kursdurchgang keine derartige Überschneidung gab, sah er auch nicht die Notwendigkeit, im Privaten von seinem Mentee zu erzählen.

Veränderungen durch die Mentor*innen-Rolle

In Interview 4 werden keine konkreten Veränderungen genannt, die durch die Rolle als Mentor hervorgerufen wurden. Es kam jedoch zu einer Veränderung des professionellen Selbstbildes des befragten Mentors, diese werden unter dem Punkt *Professionelles Selbstbild* in Anhang A4 genauer erläutert.

Professionelles Selbstbild

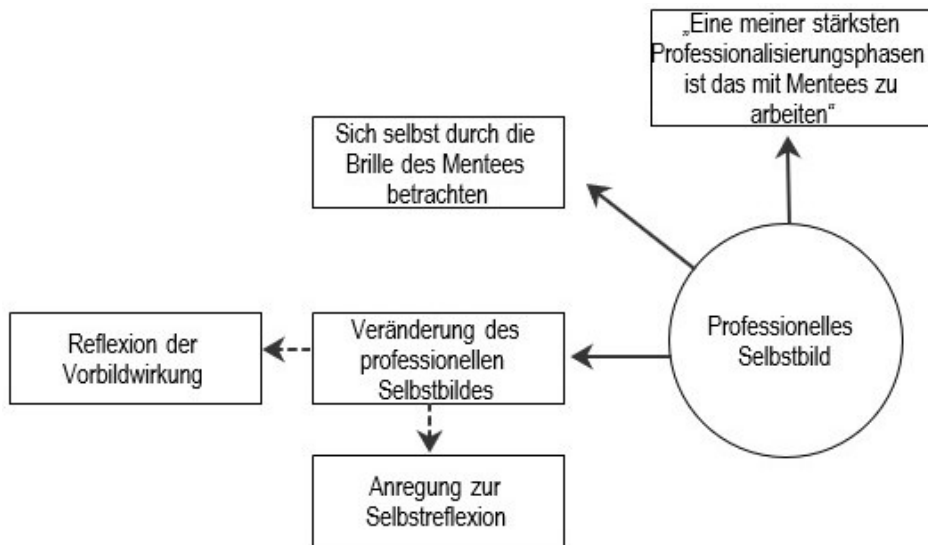


Abbildung 40 Professionelles Selbstbild I4

Die Zusammenarbeit mit seinem Mentee führte dazu, dass der Mentor sich selbst durch die Brille des Mentees betrachtete, was seine Selbstreflexion anregte. Er dachte beispielsweise darüber nach, wie er seinen eigenen Unterricht gestaltet, ob er höflich mit seinen Schüler*innen umgeht, und ob er unterschiedliche Unterrichtsmethoden anwendet. Auch eine Reflexion der Vorbildwirkung fand statt, was laut Aussage des Mentors sein professionelles Selbstbild durchaus veränderte. „Eine meiner stärksten Professionalisierungsphasen ist das mit Mentees zu arbeiten“ (I4 S.5, Z.163f.), berichtet der Befragte.

Eindrücke der Mentor*innen von den Mentees

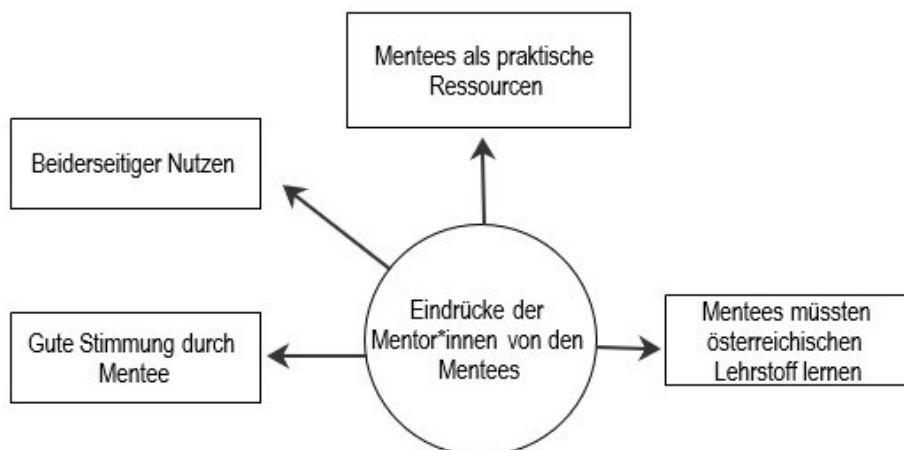


Abbildung 41 Eindrücke der Mentor*innen von den Mentees I4

Der Mentor empfindet die Mentees an der Schule als praktische Ressource, wobei er einen beiderseitigen Nutzen sowohl für die Mentees als auch für die Mentor*innen sieht. Als Beispiel für eine positive Situation mit seinem Mentee schildert er, dass er die Anwesenheit des Mentees in seinen Physikstunden genießt. Wenn dieser einfach dabei ist, sich mit den Schüler*innen unterhält, oder auch eigene Unterrichtseinheiten hält, empfindet der Mentor dies als sehr positiv und er ist der Ansicht, dass die Stimmung im Unterricht durch die Anwesenheit des Mentees stets verbessert wird (vgl. I4 S.5, Z.173-177).

Der Mentor merkt außerdem an, dass die Mentees den österreichischen Lehrstoff erlernen müssten, um einen Überblick über die gesamten Inhalte zu erlangen. Auf dieses Thema wird unter Punkt in Anhang 4 unter Punkt *Herausforderungen und Problematiken* noch weiter eingegangen.

Herausforderungen und Problematiken

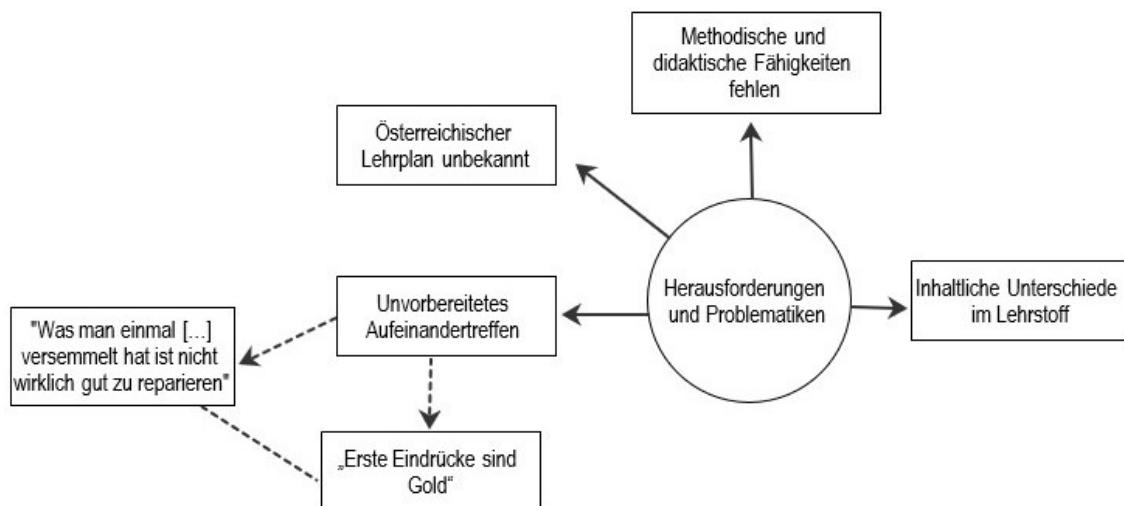


Abbildung 42 Herausforderungen und Problematiken I4

Eine Herausforderung, die von der interviewten Person beschrieben wird, ist, dass der österreichische Lehrplan den Mentees unbekannt ist und große inhaltliche Unterschiede zwischen den Lehrplänen verschiedener Länder bestehen. Des Weiteren fehlen den Mentees auch methodische und didaktische Fähigkeiten, die sie als Lehrer*innen in Schulen in Österreich benötigen werden.

Ein anderer Aspekt, der genannt wird, ist die Organisation des ersten Aufeinandertreffens zwischen Mentor*innen und Mentees. Der Mentor erzählt, dass das erste Treffen an einem Nachmittag stattfand und die Mentor*innen eines Gymnasiums bei diesem nicht anwesend sein konnten, da zu ebendieser Zeit Unterricht stattfand. Ein Mentee kam daraufhin unvorbereitet zu einer Mentorin und das erste Treffen in einer Stresssituation verlief darauf hin nicht gut. Der Mentor sagt „was

man einmal [...] versemmelt hat ist nicht wirklich gut zu reparieren“ (I4 S.7, Z.239f.), denn seiner Meinung nach sind erste Eindrücke besonders wichtig und in der beschriebenen Situation belastete der negative erste Eindruck die weitere Zusammenarbeit.

Verbesserungsvorschläge und Wünsche

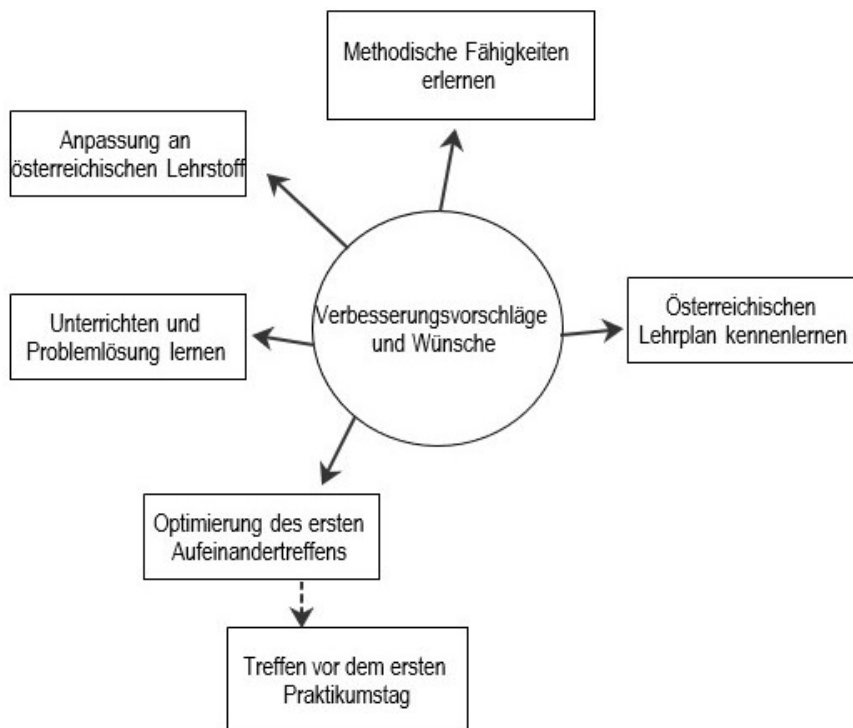


Abbildung 43 Verbesserungsvorschläge und Wünsche I4

In dem Interview wird von dem Befragten vorgeschlagen, den österreichischen Lehrstoff in einer Art Schnelldurchgang überblicksmäßig zu erlernen und den Lehrplan kennenzulernen, indem beispielsweise Schulbücher durchgearbeitet werden. Nur ein paar Unterrichtseinheiten auszugsweise zu beobachten erachtet der Mentor als nicht ausreichend. Auch der Erwerb methodischer und didaktischer Fähigkeiten sollte aus seiner Sicht stattfinden, da die korrekte Vermittlung des Stoffes nicht einfach gekonnt wird, sondern diese Fähigkeiten ebenfalls erlernt werden müssen.

In Bezug auf das erste Aufeinandertreffen der Mentor*innen mit ihren Mentees schlägt der Interviewpartner vor, dass ein Treffen vorab stattfinden sollte, in welchem sich die Akteur*innen kennenlernen, bevor die Mentees zum ersten Mal in die Schule kommen und ihr Praktikum beginnt.

Anhang A5 - Interview 5

Voraussetzungen und Fähigkeiten

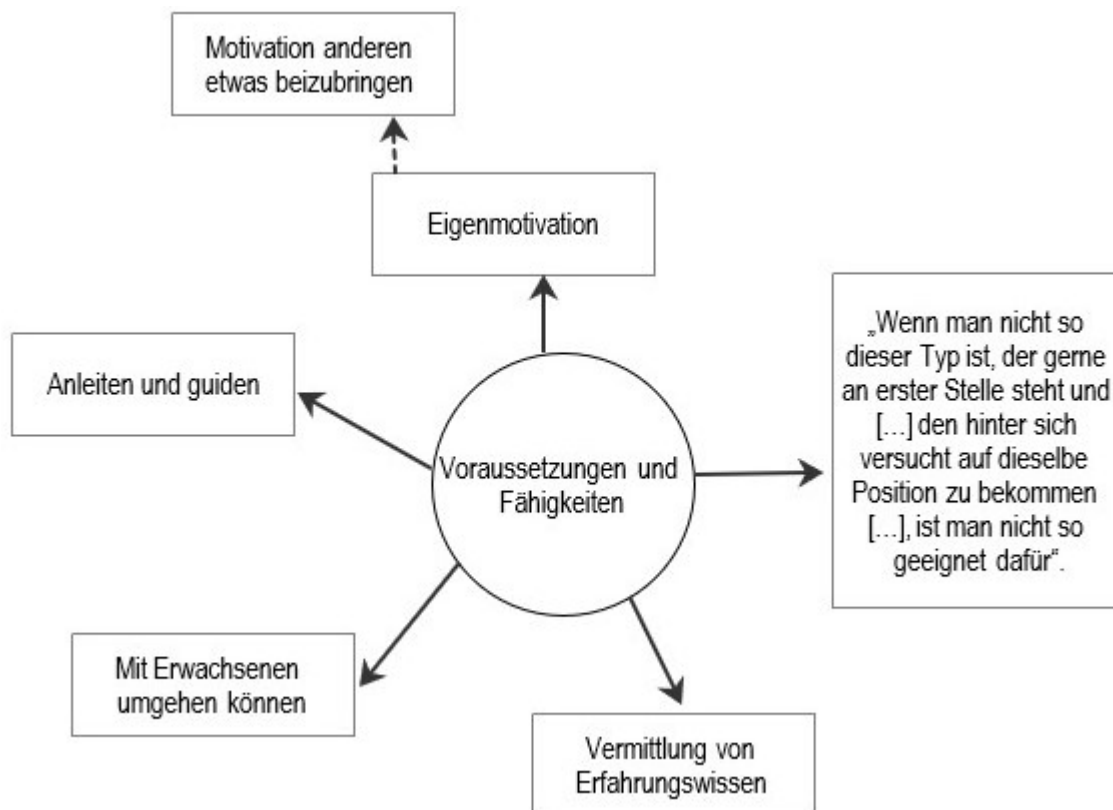


Abbildung 44 Voraussetzungen und Fähigkeiten I5

Als notwendige Voraussetzungen für die Mentor*innen-Rolle erachtet die Interviewte zunächst Eigenmotivation sowie die Motivation dazu, anderen motivierten Personen etwas beizubringen und auch eigene Erfahrungen aus dem Schulalltag weiterzugeben, da ihrer Meinung nach an der Universität viele Kleinigkeiten, die man als Lehrperson wissen sollte, nicht vermittelt werden. Sie selbst konnte von ihrer einstigen Mentorin ebendieses Erfahrungswissen mitnehmen, worüber sie heute sehr froh ist (vgl. I5 S.3, Z.76f.). Eine weitere Fähigkeit, die als Mentor*in wichtig erscheint, ist, mit Erwachsenen umgehen zu können, da dies einen Unterschied zum Unterrichten von Kindern und Jugendlichen macht. Auch guiden und anleiten sollte ein*e Mentor*in können.

Außerdem wird in diesem Interview ein gewisser Typ beschrieben, dem Mentor*innen entsprechen sollten. Dieser Persönlichkeitstyp steht gerne an erster Stelle und verhilft der Person, die betreut wird, die gleiche Position zu erreichen. Ist man nicht dieser Typ, ist man der Ansicht der befragten Mentorin nach nicht unbedingt als Mentor*in geeignet (vgl. I5 S.3, Z.80-82).

Wahrnehmung von außen

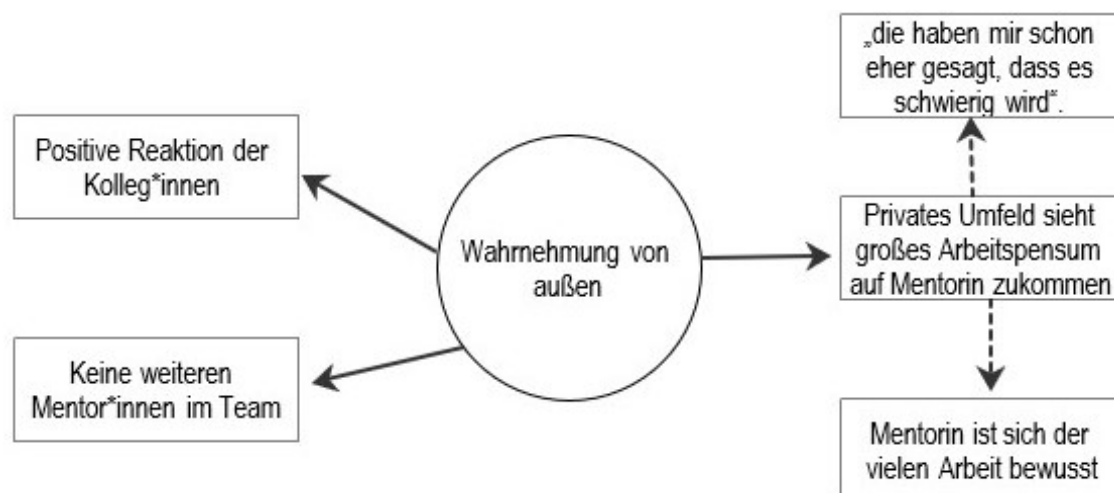


Abbildung 45 Wahrnehmung von außen I5

Im Falle der interviewten Mentorin äußerte das private Umfeld Bedenken bezüglich des großen Arbeitspensums, welches auf die Mentorin zukomme – diese war nämlich zum Zeitpunkt des Interviews im Begriff, zusätzlich zu ihrer Tätigkeit als Lehrerin und Mentorin ihre Ausbildung zur Praxislehrerin im Herbst 2019 zu beginnen und im gleichen Zeitraum auch die Therapiehundeausbildung mit ihrer Hündin anzutreten. In Bezug auf die Reaktion ihres privaten Umfeldes sagt sie, „die haben mir schon eher gesagt, dass es schwierig wird“ (I5 S.3, Z.98), und dass sie sich der vielen Arbeit bewusst sei.

Im Kollegium wurde die Entscheidung, die Mentor*innen-Rolle einzunehmen, durchwegs als positiv angesehen, zumal es keine*n weitere*n Mentor*in am Schulstandort gibt.

Veränderungen durch die Mentor*innen-Rolle

Die Zusammenarbeit zwischen Mentorin und Mentee dauerte in diesem Fall aufgrund der Unstimmigkeiten nur zwei Monate an, wobei die Mentee nur fünf bis sechs Mal anwesend war (vgl. I5 S.4, Z.123f.). Daher können in diesem Interview keine konkreten Angaben bezüglich Veränderungen durch die Mentor*innen-Rolle gegeben werden. Die Probleme in der Zusammenarbeit werden unter dem Punkt *Herausforderungen und Problematiken* (siehe Anhang A5) angeführt.

Professionelles Selbstbild



Abbildung 46 Professionelles Selbstbild I5

Die Mentorin gibt an, keine Veränderung ihres professionellen Selbstbildes beziehungsweise ihres Lehrer*innen-Bildes bemerkt zu haben, wobei die Zusammenarbeit sowie die Treffen mit ihrer Mentee sich auf fünf bis sechs Mal innerhalb von zwei Monaten beschränkte.

Allerdings führte die Zusammenarbeit mit ihrer Mentee dazu, dass die Mentorin ihre eigene Rolle überdachte und reflektierte, wie sie mit der geflüchteten Lehrperson kommunizierte, wie ihre Vorgehensweise aussah und wie sie der Mentee ihre Aufgaben erklärte (vgl. I5 S.2, Z.62-65). Außerdem wurde auch versucht, sich in die Lage der Mentee zu versetzen und sich an die eigene Hospitationszeit zurückzuerinnern, um die eigenen Aussagen und Handlungen zu hinterfragen (vgl. I5 S.2, Z.62f.).

*Eindrücke der Mentor*innen von den Mentees*

Die interviewte Person sprang als Mentorin im Zertifikatskurs spontan ein, da die Zusammenarbeit einer Mentee mit ihrer ersten Mentorin nicht funktionierte und es einige Schwierigkeiten, beispielsweise mit Unpünktlichkeit, gab. Diese Problematik setzte sich allerdings auch in der Zusammenarbeit zwischen der Mentee und der Interviewten fort, weshalb ihr Eindruck von der besagten Mentee als Negativbeispiel herangezogen werden kann und unter Punkt *Herausforderungen und Problematiken* (siehe Anhang A5) genauer betrachtet wird.

Vergleich Mentoring – Betreuung Studierender

Die befragte Mentorin gibt an, dass sie im Herbst 2019 mit der Ausbildung zur Praxislehrerin für Studierende beginnen werde. Zum Zeitpunkt des Interviews hatte sie

somit noch keine Erfahrungen in der Betreuung Studierender und kann diese demnach auch nicht mit der Tätigkeit als Mentorin vergleichen.

Herausforderungen und Problematiken

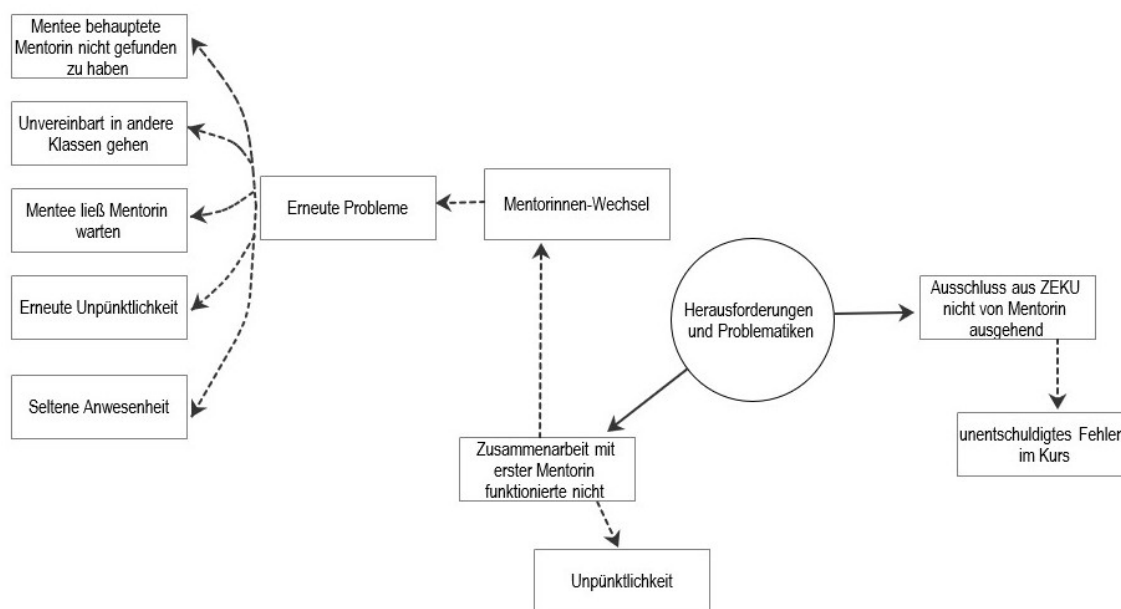


Abbildung 47 Herausforderungen und Problematiken I5

Der Fokus des Interviews liegt auf den Herausforderungen und Problematiken, welchen die Mentorin im Verlauf ihres kurzen Betreuungsverhältnisses mit ihrer Mentee begegnete. Die Ausgangssituation, welche die Mentorin schildert, war, dass die Mentee ihr Praktikum zuvor an einem Gymnasium absolvieren sollte, was jedoch nicht reibungslos funktionierte. Die Mentee fiel durch Unpünktlichkeit auf, gab an, Räume nicht zu finden und auch die Zusammenarbeit mit ihrer Mentorin funktionierte nicht, weshalb ein Wechsel des Praktikumsortes sowie der Mentorin vorgeschlagen wurde. Dies war für die Befragte kein Problem und sie wollte die Betreuung der Mentee für die wenigen übrigen Praktikumsstunden übernehmen. Nach dem Mentorinnen-Wechsel kam es aber erneut zu Problemen, wie die Befragte schildert. Die Mentee kam erneut zu spät, behauptete, die Mentorin im Schulhaus nicht gefunden zu haben und ließ diese daher warten, hospitierte in anderen Klassen, ohne dies vorher mit der Mentorin abgesprochen zu haben und war prinzipiell selten anwesend.

Die Schwierigkeiten führten schlussendlich dazu, dass die Mentee den Zertifikatskurs verließ, jedoch ging diese Entscheidung nicht von der Mentorin aus. Sie erzählt, dass ihres Wissens nach auch Probleme im Zertifikatskurs – wie unentschuldigtes Fehlen – zu ihrem Ausstieg führten.

Verbesserungsvorschläge und Wünsche

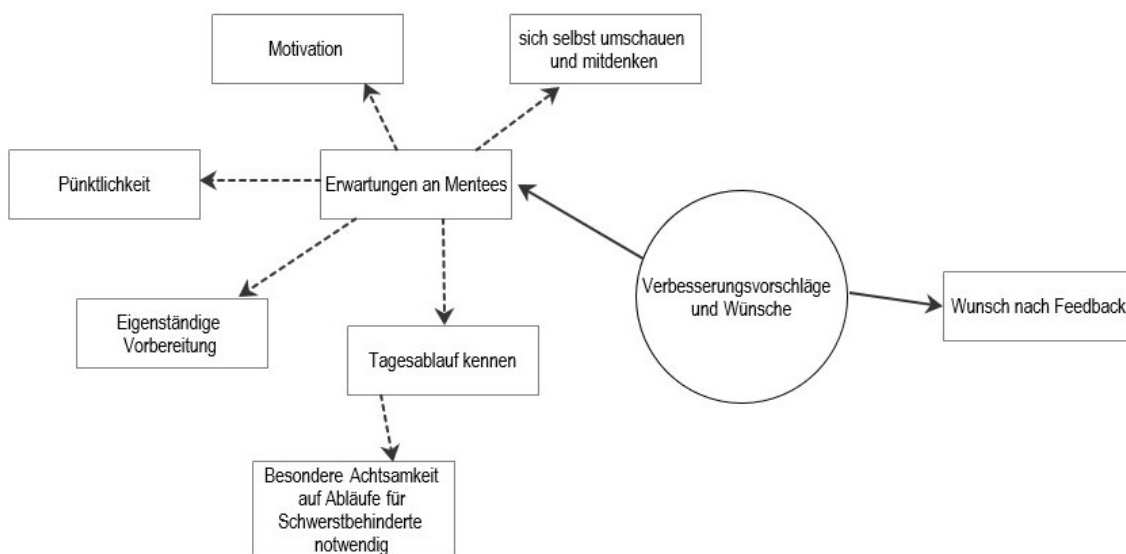


Abbildung 48 Verbesserungsvorschläge und Wünsche I5

Die Mentorin äußert den Wunsch, Feedback zu ihrer Tätigkeit zu erhalten, um etwaige Fehler in Zukunft vermeiden zu können und selbst nicht leer auszugehen (vgl. I5 S.4, Z.142). Auf die Frage, welche Erwartungen sie an ihre*n zukünftige*n Mentee hätte, um eine bessere Zusammenarbeit zu erzielen, gibt sie folgende wichtige Aspekte an. Mentees sollten sich selbst in der Schule umsehen und mitdenken, welche Gepflogenheiten herrschen. Weiters sollten sie motiviert für ihr Praktikum sein und auch Pünktlichkeit wäre der Mentorin sehr wichtig. In Bezug auf die Unterrichtsvorbereitung würde die Mentorin es begrüßen, wenn Mentees teilweise selbst etwas vorbereiten, auch wenn ihr bewusst ist, dass dies nicht immer möglich ist. Ein essentieller Punkt an ihrem Schulstandort ist es, Tagesabläufe zu kennen, da besonders Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen diese Abläufe brauchen. Aufgrund des besonderen Konzeptes an ihrer Schule befindet die Mentorin Selbstständigkeit und die Verinnerlichung von Tagesabläufen und Gepflogenheiten als besonders wichtig.

Anhang A6 - Interview 6

Herausforderungen und Problematiken

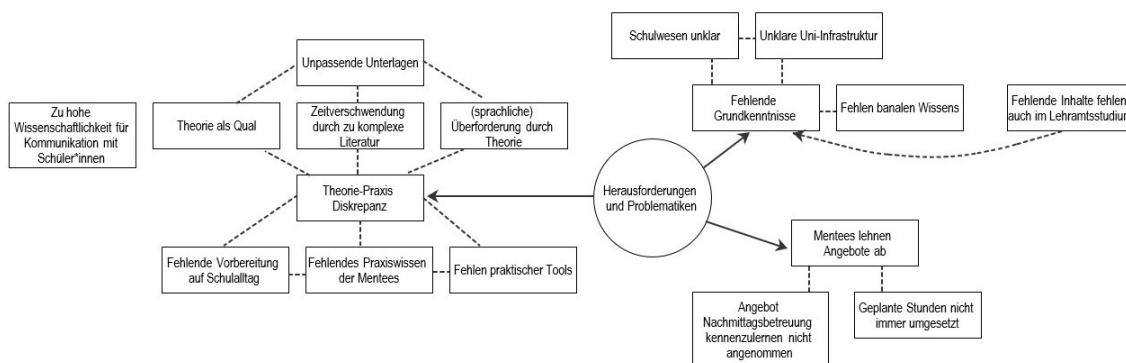


Abbildung 49 Herausforderungen und Problematiken I6

Abbildung 45 zeigt Herausforderungen, vor denen die Mentor*innen im Rahmen der Zusammenarbeit mit den Mentees standen sowie Problematiken, die sie in ihrer Tätigkeit feststellten. Zunächst fiel den Befragten auf, dass den Mentees, die in den Modulen 3, 6 und 7 des Zertifikatskurses ihre Praktika absolvierten, trotz der bereits besuchten theoretischen Module Grundkenntnisse fehlten. Als Beispiel wird genannt, dass den Mentees banale Dinge, wie das bei der Korrektur übliche Fehlt-Zeichen nicht bekannt waren. Weiters war den Mentees das österreichische Schulwesen nicht klar, was die Mentor*innen damit in Verbindung bringen, dass keine ausreichende Vorbereitung auf alltägliche Herausforderungen in der Schule stattfand, sondern hauptsächlich auf der Metaebene gearbeitet wurde. Dies kann mit der Theorie-Praxis Diskrepanz in Verbindung gebracht werden, die von den Mentor*innen angesprochen wird. Zunächst muss allerdings festgehalten werden, dass fehlende Inhalte des Zertifikatskurses auch im regulären Lehramtsstudium nicht thematisiert werden, denn der Kurs baut auf dessen Struktur auf.

Die Mentor*innen erwähnen auch, dass die Infrastruktur der Universität den Mentees noch nicht klar war, beispielsweise wurde nicht durchschaut, wie eine Recherche durchgeführt wird.

Neben den genannten Problemen fehlender Grundkenntnisse und herausfordernder Infrastrukturen liegt der Fokus des Feedbackgesprächs auf der Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis im Zertifikatskurs. Einerseits werden die zu hohen theoretischen Anforderungen von den Befragten kritisiert, da sie die Literatur, die die Mentees im Rahmen des Kurses durcharbeiten sollen, als sprachlich zu komplex erachten. Dies stellt eine sprachliche Überforderung dar und die Übersetzung ist Zeitverschwendung, wie die Mentor*innen berichten. Die Unterlagen der Universität, die die Mentees

erhalten werden als unpassend erachtet und die Interviewten sind der Meinung, Mentees werden mit Theorie gequält obwohl die meisten von ihnen nach dem Zertifikatskurs an Schulen arbeiten und nicht weiter studieren wollen. Da die verwendete Literatur ein hohes Maß an Wissenschaftlichkeit aufweist wird die verwendete Sprache auch als zu kompliziert für die Kommunikation mit den Schüler*innen erachtet.

Andererseits vertreten die Mentor*innen die Ansicht, dass die Förderung praktischer Fähigkeiten im Kurs nicht ausreicht, da den Mentees Praxiswissen fehlt und auch zu wenige praktische Tools mitgegeben werden, um die geflüchteten Lehrpersonen auf den Schulalltag vorzubereiten.

Das letzte Gebiet, welches die Mentor*innen in Bezug auf Herausforderungen rückmelden, ist, dass die Mentees nicht alle Chancen Unterrichtserfahrung zu sammeln wahrnehmen. Dies kann einerseits dadurch begründet werden, dass bereits geplante Unterrichtseinheiten aufgrund von Zeitmangel nicht umgesetzt werden können, andererseits nehmen die Mentees teilweise die Möglichkeit bewusst nicht wahr. So berichten die Mentor*innen davon, dass ihre Mentees das Angebot Unterrichtseinstiege zu üben mehrmals ablehnten, oder zuerst zu-, dann wieder abzusagen, sobald sich die Gelegenheit bot selbst zu unterrichten. Teilweise können die Mentor*innen dafür auch Verständnis aufbringen und führen diese Reaktionen auf Nervosität zurück. Ein weiteres Angebot, welches zur Überraschung der Mentor*innen nicht angenommen wurde, war die Nachmittagsbetreuung zu besuchen und auch dort zu hospitieren.

Verbesserungsvorschläge und Wünsche

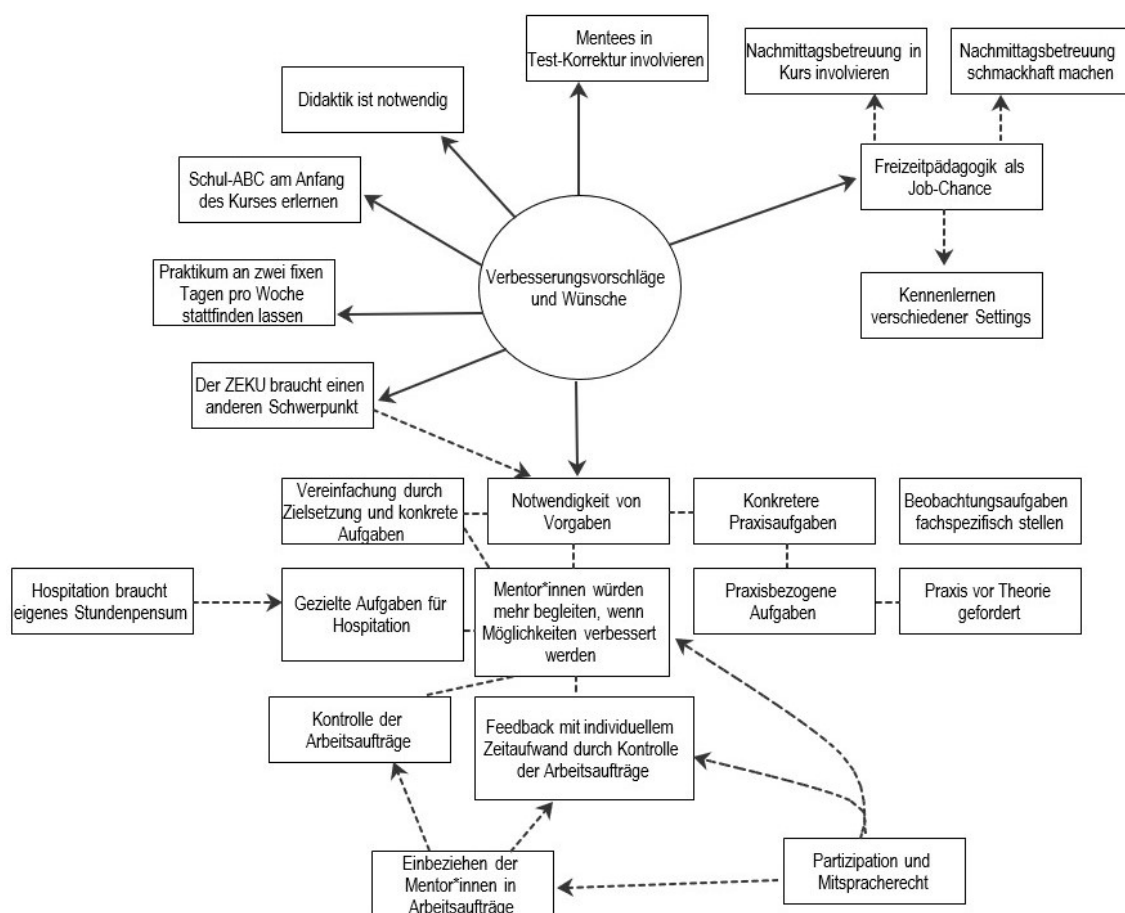


Abbildung 50 Verbesserungsvorschläge und Wünsche I6

Der zentrale Aspekt, den die Mentor*innen als verbesserungswürdig ansehen, ist der Schwerpunkt des Zertifikatskurses, welcher geändert werden sollte. Die befragten Lehrpersonen geben an, dass Vorgaben und konkretere Aufgaben für die Praxis notwendig sind. Beispielsweise sollten Beobachtungsaufgaben niederschwelliger und nicht in Verbindung mit wissenschaftlicher Literatur durchgeführt werden, die Praxis sollte im Vordergrund stehen und das Ziel sollte sein, die Mentees mit praktischen Tools auszustatten. Beispielsweise schlagen die Interviewten vor, dass die Mentees Arbeitsblätter erstellen oder Texte verbessern könnten – die gestellten Aufgaben sollen also nicht für die theoretischen Einheiten des Kurses erledigt werden, sondern für die Schulpraxis mit den Mentor*innen. Eine Möglichkeit wäre auch, die Beobachtungsaufgaben fachspezifisch zu stellen.

Wie bereits in der Reflexion der Kurspraktika im Juni 2019 eruiert wurde, wünschen sich die Mentor*innen Partizipation und Mitspracherecht (vgl. Gerwisch et al. 2020:187), was sich auch im vorliegenden Interview bestätigte. Durch genauere Zielsetzungen und Vorgaben, die während der Praktikumszeit erreicht werden müssen,

würde es den Mentor*innen leichter fallen, den Mentees Feedback zu geben. Problematisch erscheint jedoch, dass die Mentor*innen die vorbereiteten Stundenbilder der Mentees oft gar nicht sehen und somit gar keine Rückmeldung geben können. Ihr Vorschlag ist, die gestellten Aufgaben für die Praktika mit den Mentor*innen abzusprechen und diese nach der Durchführung kontrollieren sowie unterschreiben zu lassen. Damit könnte sichergestellt werden, dass die geplanten Einheiten durchgeführt und mit den Mentor*innen besprochen wurden. Außerdem wären die Befragten auch dazu bereit, den Mentees Feedback zu ihren Aufgaben zu geben und diese zu kontrollieren, was einen individuellen Zeitaufwand mit sich bringen würde.

In Bezug auf die Organisation gibt es ebenfalls einige Anmerkungen der Mentor*innen. Erstens bestünde eine Problematik darin, dass die Mentees ihre benötigte Stundenanzahl sehr einfach erreichen können, ohne dabei wirklich selbst zu unterrichten, indem sie beispielsweise mit auf Lehrausgänge gehen und hospitieren. Daher schlägt eine der befragten Personen vor, das Stundenpensum der Hospitation separat von dem eigentlichen Unterrichtssetting zu thematisieren. Zweitens würden die Mentor*innen es als besser erachten, wenn die Mentees regelmäßig vormittags an ihren Schulstandort kommen würden, da sie hier die meisten Unterrichtseinheiten mitverfolgen könnten, und die anderen Kursmodule nachmittags abzuhalten. Da jedoch an den Nachmittagen der Deutschkurs stattfindet und die Mentees auch familiäre Verpflichtungen haben, ist dies keine Lösung – aus diesem Grund wird die Idee geäußert, die Praktika jeweils an zwei fixen Tagen pro Woche einzuplanen.

Drittens nennen die Mentor*innen Verbesserungsbedarf bezüglich der Lerninhalte des Kurses, das Schul-ABC sollte möglichst zu Beginn des Kurses, statt am Ende, erlernt werden, damit die Mentees zum Beispiel Zeichen zur Text-Korrektur kennen und anwenden können. In den Praktika könnten sie dann auch in die Text-Korrektur involviert werden, um das Erlernte zu festigen. Didaktische Fähigkeiten stellen ebenso einen essentiellen Aspekt dar, weil sie von den Mentor*innen als wichtige praktische Tools betrachtet werden, die neben theoretischem Wissen als Grundlage des Lehrer*innenberufs gelten.

Wie bereits beschrieben, lehnten die Mentees das Angebot ab, sich auch die Nachmittagsbetreuung an den Schulen anzusehen. Die Mentor*innen finden allerdings, dass Freizeitpädagogik eine zusätzliche Job-Chance für geflüchtete Lehrpersonen darstellen könnte, weshalb sie vorschlagen, diese in den Zertifikatskurs zu involvieren. Prinzipiell erachten die Befragten es als sinnvoll, wenn die Mentees im Rahmen ihrer Praktika unterschiedliche Settings kennenlernen würden, da beispielsweise in der neuen Mittelschule verschiedene Fächer unterrichtet werden müssen.

Weitere Ideen der Mentor*innen zur Überarbeitung des Zertifikatskurses für zukünftige Kursdurchgänge sind eine Kürzung des Praktikums, um stattdessen Workshops anzubieten.

Anhang B – Interviewleitfaden

1. Was hat Sie dazu bewegt, (erneut) Mentor*in im Zertifikatskurs *Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund* zu werden?
 - a. Sind Ihrer Meinung nach bestimmte Eigenschaften notwendig, um als Mentor*in fungieren zu können?
 - b. Welche Persönlichkeitsmerkmale sind Ihrer Meinung nach notwendig/wichtig, um diese Aufgabe übernehmen zu können?
2. Wie waren die Reaktionen Ihres Umfeldes
 - a. auf Ihre (neue) Rolle als Mentor*in?
 - b. auf die Aufnahme geflüchteter Lehrpersonen in den österreichischen Arbeitsmarkt/in österreichische Schulen?
3. Hat sich Ihr professionelles Selbstbild durch die Rolle als Mentor*in beziehungsweise durch die Zusammenarbeit mit den Mentees verändert?
 - a. Wenn ja: Welche Veränderungen konnten Sie feststellen?
 - b. Was können Sie aus den gewonnenen Erfahrungen mitnehmen?

Einverständniserklärung

zur Mitwirkung an der Datenerhebung für die Masterarbeit von Karoline Gerwisch

Thema: „Erfahrungen von Mentor*innen bei der Begleitung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund in der Sekundarstufe während einer Zertifizierungsmaßnahme - Auswirkungen auf das professionelle Selbstbild“

Ich wurde über den Hintergrund der Datenerhebung informiert und stimme der Teilnahme an der Erhebung für die Masterarbeit zu.

Ich erkläre mich einverstanden, dass Interviews aufgezeichnet (Audio) sowie durch Protokolle erfasst werden.

Ich bin darüber informiert worden, dass das erhobene Material nur für wissenschaftliche Zwecke im Rahmen der beschriebenen Masterarbeit verwendet wird.

Das Audiomaterial wird nach der Transkription gelöscht, die Transkription wird in anonymisierter Form für weitere Analyseschritte (in Einklang mit den Vorgaben der DSGVO) gespeichert.

Datum:

Unterschrift:



Verschwiegenheitserklärung

zur Mitwirkung an der Datenerhebung für die Masterarbeit von Karoline Gerwisch

Thema: „Erfahrungen von Mentor*innen bei der Begleitung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund in der Sekundarstufe während einer Zertifizierungsmaßnahme - Auswirkungen auf das professionelle Selbstbild“

Mit meiner Unterschrift verpflichte ich mich zur Verschwiegenheit und Geheimhaltung aller mir mündlich zugetragenen Informationen sowie persönlichen Informationen über andere Teilnehmer*innen des Gruppeninterviews.

Datum:

Unterschrift:

Abstract (Deutsch)

Diese Masterarbeit untersucht die Erfahrungen von Lehrpersonen, die im Zertifikatskurs Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund als Mentor*innen tätig sind. Ein besonderer Fokus wird auf das professionelle Selbstbild der Mentor*innen und die Auswirkung der Zusammenarbeit mit geflüchteten Lehrpersonen in den Kurspraktika auf dieses gelegt. Dabei wird an der bestehenden Forschungslücke der Untersuchung der Perspektive von Mentor*innen angesetzt. In Einzel- und Gruppeninterviews wird der Zielgruppe basierend auf ihrem Wunsch nach mehr Partizipation und Mitspracherecht in ihrer Rolle als Mentor*innen der Rahmen zur Reflexion ihrer Sichtweisen geboten. Dabei wird mittels der Grounded Theory Methodologie aufgezeigt, welche Optimierungsvorschläge und Wünsche die Befragten für zukünftige Kursdurchgänge äußern und wie diese zustande kommen. Die Analyse zeigt kollektive sowie individuelle Erfahrungswerte der Befragten auf, deren Relevanz für die Überarbeitung der Inhalte zukünftiger Kursdurchgänge und die optimale Betreuung der Kursteilnehmer*innen im Rahmen dieser Arbeit dargestellt wird.

Abstract (Englisch)

This master's thesis examines the experiences of teachers who participate as mentors in the certificate course *fundamentals of educational science for teachers with a refugee background*. The professional self-perception of the mentors and the impact of working with refugee teachers on it are at the focal point of this thesis. The research gap of examining the perspective of mentors is used as a starting point. In individual and group interviews, the target audience is provided with an opportunity for reflecting on their views based on their desire for more participation and voice in their role as mentors. The Grounded Theory Methodology shows which suggestions for improvement and wishes the respondents express for future courses and how these come up.

The analysis shows the respondents' collective and individual experience, their relevance for the revision of contents of future courses, and the optimal support of the course participants.