



Florian Hesse
Will Lütgert
(Hrsg.)

Auf die Lernbegleitung kommt es an!

Konzepte und Befunde zu Praxisphasen
in der Lehrerbildung

Hesse / Lütgert

Auf die Lernbegleitung kommt es an!

Florian Hesse
Will Lütgert
(Hrsg.)

Auf die Lernbegleitung kommt es an!

Konzepte und Befunde zu Praxisphasen
in der Lehrerbildung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2020

k

Die meisten Projekte, von denen in diesem Band berichtet wird, sind gefördert durch das BMBF im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung.



Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2020.n. © by Julius Klinkhardt.
Grafik Umschlagseite 1: katflare/istockphoto.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2020.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5821-2 Digital doi.org/10.35468/5821

ISBN 978-3-7815-2382-1 Print

Inhaltsverzeichnis

Florian Hesse und Will Lütgert
 Lernbegleitung in universitären Praxisphasen der
 Lehrerbildung – eine Einführung in den Sammelband 7

Anna Lena Erpenbach, Kathrin Fussangel und Judith Schellenbach-Zell
 Lernbegleitung im Praxissemester aus der Sicht verschiedener
 Akteurinnen und Akteure: Herausforderung für die Kohärenz 19

*Timo Beckmann, Timo Ehmke, Claudia Dede, Annemarie Kriel,
 Stefan Spöhrer und Sandra Witt*
 Lernbegleitung durch Unterrichtsbesprechungen im Langzeitpraktikum –
 Worüber sprechen Lehrkräftebildner*innen
 unterschiedlicher Institutionen mit Studierenden? 41

Florian Hesse und Will Lütgert
 Unterrichtsdiagnostik als Gesprächs- und Reflexionsanlass in
 Nachbesprechungen mit schulischen Mentorinnen und Mentoren 59

Isolde Malmberg, Emanuel Nestler und Carolin Retzlaff-Fürst
 Qualitäten der Mentor*innenqualifizierung M-V.
 Eine Design Based Research Studie zu einem Lernbegleitungsprogramm
 an der Schnittstelle zwischen Schule und Hochschule 81

Sinje Erichsen und Poldi Kuhl
 Zum Einfluss der Mentoring-Beziehung auf die Kompetenzentwicklung
 von Lehramtsstudierenden im Langzeitpraktikum 107

Frances Hoferichter und Ute Volkert
 Das Tandem im ersten Schulpraktikum – Chancen einer Lernbegleitung 129

6 | Inhaltsverzeichnis

Christine Preuß, Vanessa Cordes-Finkenstein und Mara Löw

„Peer to Peer“: Lernbegleitung in den universitären Praxisphasen
durch kollegiale Fallberatung 145

Annika Gruhn

Doing Lernbegleitung: studentische Peer-Learning-Prozesse
in einer Hochschullernenwerkstatt 167

Maria Boos, Myrle Dziak-Mahler und Sandra Wendland

Coaching und Mentoring als Reflexionsräume 185

Benjamin Dreer

Mit dem Podcast in die Praktikumsschule – Konzeption und Erprobung
einer audiopodcast-basierten Lernbegleitung im Praxissemester zum
Thema „Wohlbefinden im Lehrerberuf“ 207

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 231

Florian Hesse und Will Lütgert

Lernbegleitung in universitären Praxisphasen der Lehrerbildung – eine Einführung in den Sammelband

Ein Blick in die Geschichte zeigt, dass das Unterrichten immer schon das ‚Kernstück‘ der (Elementar-)Lehrerbildung war, wenngleich sich dessen Umfang und Intentionen im Laufe der Zeit gewandelt haben. Während die Schulpraxis vor allem im 18. und 19. Jahrhundert die Basis einer eher handwerklichen und methodisch ausgerichteten Lehrerbildung im Kontext sogenannter ‚Schulmeisterzünfte‘ bildete, wurden Praktika im Laufe des 20. Jahrhunderts im Zuge der Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung und ihrer Angliederung an die Universitäten weitgehend marginalisiert (Bach 2014). Erst im Rahmen der Bologna-Reform, die mit der Forderung nach einer stärkeren Berufsfeldorientierung und strukturellen Veränderungen der Studiengänge einherging, kam Praxisanteilen wieder eine verstärkte Aufmerksamkeit zu (Gröschner 2012; Schubarth u.a. 2012b). Mittlerweile wurden in der Mehrzahl der Bundesländer Langzeitpraktika – häufig in Form von Praxissemestern – eingeführt (Weyland und Wittmann 2015). Diese gelten als „en vogue“ (Weyland et al. 2019) und werden zum Teil als „Herzstück“ (Hascher 2006, 130), „Kernstück“ (Arnold u.a. 2011, 9), „Königsweg“ (Schubarth u.a. 2012a, 166) oder gar als „Holy Grail“ (Darling-Hammond 2014) der Lehrerbildung bezeichnet. Die Erwartungen an Praxisphasen sind also hoch: Studierende sollen während des Praktikums Unterrichtserfahrungen sammeln, wissenschaftliche Theorien und schulische Praxis miteinander verzahnen, ihre berufliche Eignung vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen abklären oder eine forschend-reflexive Haltung zur vorgefundenen Praxis entwickeln (Hascher 2012, 110).

Die empirische Forschung hat demgegenüber in den letzten Jahren an vielen Standorten vor allem eines gezeigt: Die Vorstellung, dass (Langzeit-)Praktika eine quasi unendliche Anzahl positiver Effekte erzielen, die darüber hinaus ohne Anstrengungen der beteiligten Institutionen zu haben sind, ist schlicht naiv (Arnold u.a. 2014, 17). Auch wenn Studierende davon überzeugt sein mögen, „dass Praxis nur in der Praxis zu lernen sei“ (Fraefel 2016, 7) und ihr kontinuierlicher „Wunsch nach mehr Praxis“ (Makrinus 2013) im universitären Studium trotz einer Ausweitung von Praxisphasen nicht abzubauen scheint, zeigen die Begleitstudien zum Praxisjahr Biberach sowie den Praxissemestern der Universitäten Jena und Potsdam, dass Langzeitpraktika kürzeren Praktika nicht oder zumindest nicht

in bedeutsamen Maße überlegen sind (Gröschner und Müller 2013, 127; Schubarth u.a. 2012a, 166) – von den möglichen negativen Begleiterscheinungen einmal abgesehen (Hascher 2012, 113f.). Die einfache Formel „Viel hilft viel.“ wird der tatsächlichen Komplexität schulpraktischer Studien schlussfolgernd schlicht nicht gerecht (Rothland und Boecker 2015).

Um ein differenzierteres Bild über das Lernen in Schulpraktika zu erlangen, hat sich eine Konzeptualisierung in Form eines aus der Unterrichtsforschung übertragenen Angebots-Nutzungs-Modells als hilfreich erwiesen (Hascher und Kittinger 2014, 223; König und Rothland 2018, Kap. 4.1.3). König und Rothland (2018) legen ihrem Angebots-Nutzungs-Modell schulischer Praxisphasen zunächst die aus der internationalen Forschung zu Lerngelegenheiten stammende Unterscheidung von intendiertem, implementiertem und erreichtem Curriculum zugrunde (McDonnell 1995). Auf diese Weise kann der im Diskurs häufig anzutreffenden Unschärfe begegnet werden, nach der nicht unterschieden wird, was Studierende aus universitärer Sicht können sollen (Intention), was tatsächlich gelehrt oder in der Begleitung angeboten wird (Implementation) und welche Kompetenzzuwächse letztlich erreicht werden (Output). Hinsichtlich der Implementation unterscheiden die Autoren weiter zwischen kontextbezogenen Lernangeboten einerseits sowie der individuellen Nutzung der Studierenden andererseits. Diese wiederum mündet in Abhängigkeit von persönlichen Voraussetzungen in unterschiedlichen Lernprodukten und letztlich im erreichten Curriculum, gemessen an Merkmalen professioneller Kompetenz (vgl. Abb. 1).

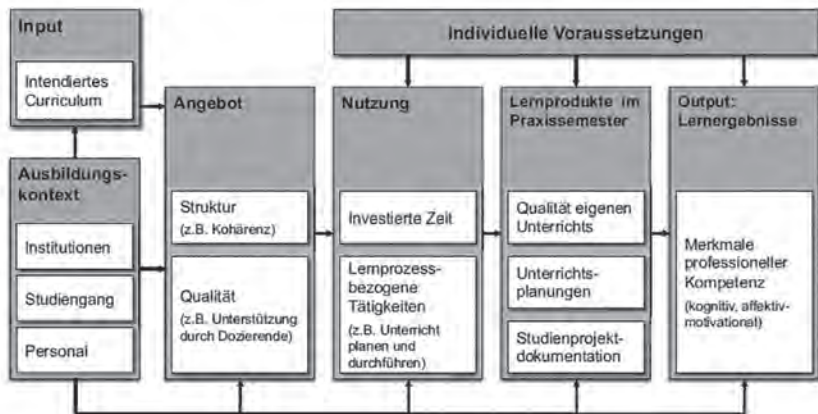


Abb. 1: Angebots-Nutzungs-Modell von Schulpraktika (König & Rothland 2018, 26)

Nimmt man im vorliegenden Modell die Angebotsseite gezielt in den Blick, wird deutlich, dass einerseits strukturelle Aspekte wie die Kohärenz der verschiedenen

Angebote bedeutsam für den Lernerfolg sind, andererseits aber auch deren Qualität eine entscheidende Rolle spielt: Die Praxiserfahrungen sollen „durch Reflexion und Verbindung mit professionellen Wissensbeständen für eine gelingende professionelle Kompetenzentwicklung genutzt werden“ (Schnebel 2019, 14). Damit ist zugleich der Kern des Konzeptes der *Lernbegleitung* adressiert, welches dem Umstand Rechnung trägt, dass die immer wieder geforderte Verknüpfung von Theorie und Praxis seitens der Studierenden keineswegs voraussetzungsfrei ist, sondern einer passgenauen und aufeinander abgestimmten Unterstützung bedarf. Auf den Punkt gebracht könnte man sagen: *Auf die Lernbegleitung kommt es an.*

Dieser für die Professionalisierungsforschung zentrale und für den vorliegenden Band titelgebende Leitsatz hat bereits in der Vergangenheit zahlreiche Forschungen motiviert und verweist auch gegenwärtig auf ein zunehmend intensiver bearbeitetes Forschungsfeld. Während Gröschner und Seidel (2012, 172) in einem ersten Überblicksbeitrag zum Thema noch eher zurückhaltend davon sprechen, dass die Forschung im Bereich der Lernbegleitung zugenommen habe, so hat sie mittlerweile einen festen Platz in Handbuchbeiträgen zu universitären Praxisphasen (z.B. Gröschner und Hascher 2019, 657f.), in thematischen Sammelbänden (Reintjes u.a. 2018; Degeling et al. 2019), Zeitschriften (z.B. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, Sonderheft, 2017 und Heft 11, 2018; *journal für lehrerInnenbildung*, Heft 3, 2019) oder Qualifikationsarbeiten (z.B. Gruhn in Vorb.; Schnebel 2019). Das große Aufkommen an Forschungsvorhaben in diesem Bereich lässt sich in Deutschland u.a. auf die Qualitätsinitiative Lehrerbildung zurückführen, deren explizites Ziel es ist, durch Forschung zu einer „Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs“ sowie zu einer „Verbesserung der professionsbezogenen Beratung und Begleitung der Studierenden“ in der Lehrerbildung zu gelangen (Bund und Länder 2013, 2).

Die Intention des vorliegenden Bandes ist es vor diesem Hintergrund, ein Blitzlicht auf das stetig wachsende Forschungsfeld zu werfen und einen Überblick über aktuelle Forschungstendenzen zu gewinnen. Das Konzept der Lernbegleitung wird in diesem Sinne bewusst in mehrfacher Hinsicht weit gefasst. Erstens verstehen wir unter Lernbegleitung nicht ausschließlich die Beziehung zwischen Studierenden und ihren schulischen Mentoren, sondern nehmen auch das Verhältnis der Studierenden und den Dozierenden der Universität, den Mitarbeitenden an Zentren für Lehrerbildung oder ihren Peers in den Blick. Dadurch wird deutlich, dass wir es bei der Lernbegleitung nicht nur mit einer, sondern verschiedenen Angebots-Nutzungs-Relationen zu tun haben, die auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sind und miteinander – teils synergetisch, teils kontraproduktiv – interagieren. Zweitens gehen wir davon aus, dass einer solchen Komplexität nur durch Anwendung unterschiedlicher Forschungszugänge und -methoden begegnet werden kann. Insofern vereint der Band Beiträge, die ihre theoretischen, standortbezogenen Lernbegleitungskonzepte entweder quantitativ oder qualitativ

auf den Prüfstand stellen, um Hypothesen zu prüfen und/oder Hintergründiges zu beleuchten. Drittens und letztens können die Lernbegleitungskonzepte hinsichtlich ihres Anliegens differenziert werden. Während sich einige Beiträge verstärkt auf die Reflexion von Unterricht als das Kerngeschäft des Lehrerinnen- und Lehrerberufs konzentrieren, fokussieren andere auch professionsübergreifende Aspekte wie z.B. das allgemeine Wohlbefinden oder Fragen der beruflichen und persönlichen Selbstfindung.

Zehn Beiträge zur Lernbegleitung – eine Kurzzvorstellung

Die Vielfalt der eben dargestellten Zugänge wird zum Teil auch in einzelnen Beiträgen deutlich. Exemplarisch dafür steht beispielsweise der erste Artikel dieses Bandes von *Anna Lena Erpenbach*, *Kathrin Fussangel* und *Judith Schellenbach-Zell*. In diesem wird untersucht, inwiefern die Lernbegleitung im Praxissemester aus Sicht verschiedener Akteure eine Herausforderung für die bereits angesprochene Kohärenz von Lernangeboten darstellt. Um sich der Forschungsfrage zu nähern, führen die Autorinnen zunächst eine qualitative Interviewstudie unter Dozierenden an der Universität, Fachleitenden am Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung und Mentorinnen und Mentoren an Schulen durch. Obgleich unter den Akteuren größtenteils Einigkeit hinsichtlich der jeweiligen Zuständigkeitsbereiche besteht, weisen zahlreiche Interviewauszüge auf eine ausbaufähige Kooperation zwischen den Institutionen, v.a. zwischen Universität und Schule, hin. Die zweite, quantitative Erhebung aus Sicht der Studierenden kann diesen Eindruck bestätigen. Analog zu anderen Studien können die Autorinnen zeigen, dass die subjektive Einschätzung hinsichtlich der Unterstützung durch die einzelnen Institutionen signifikant voneinander abweicht und dass insbesondere die Universität weit hinter dem ZfsL und den Schulen zurückbleibt. Um dieser Diskrepanz zu begegnen, schlagen die Autoren u.a. vor, Lehre-Kooperationen zwischen den Institutionen (zunächst im Kleinen) zu erproben, um deren Beziehung und gegenseitigen Austausch zu intensivieren.

Ebenfalls am Einfluss unterschiedlicher Akteure der Lernbegleitung interessiert ist der Beitrag von *Timo Beckmann*, *Timo Ehmke*, *Claudia Dede*, *Annemarie Kriel*, *Stefan Spöhrer* und *Sandra Witt*. Anders als der vorherige Aufsatz nimmt die Autorengruppe dabei weniger die Lernbegleitung aus globaler Perspektive als vielmehr die Unterrichtsnachbesprechung als potenzielle Lerngelegenheit zur Reflexion von Unterricht in den Blick. Konkret untersuchen die Autorinnen und Autoren mittels inhaltsanalytischer Kodierung, welche Themen von unterschiedlichen lehrerbildenden Akteuren (Mentoren, Lehrende aus dem Vorbereitungsdienst, Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker) in Nachbesprechungen angesprochen wer-

den. Erwartungsgemäß unterscheiden sich die besprochenen Themen zwischen den Gruppen in Anzahl, Umfang und Tiefe. Für beide Gruppen kann ferner eine Vernachlässigung wichtiger Bereiche wie der Fachlichkeit oder dem Umgang mit Heterogenität konstatiert werden. Insbesondere den schulischen Mentorinnen und Mentoren gelingt es zudem nicht in ausreichendem Maße, neben der Verhandlung der Performanz der Studierenden auch auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler abzuheben.

An eben diesem Punkt setzt unser eigener Beitrag an, in dem wir zunächst auf Basis theoretischer Erwägungen und empirischer Befunde begründen, warum der Einsatz von diagnostischen Instrumenten dazu beitragen kann, auch die Tiefenstrukturen von Unterricht in Unterrichtsnachbesprechungen in den Blick zu nehmen. Daran anschließend stellen wir eine explorative Fragenbogenstudie zum Einsatz des Diagnoseinstruments EMU vor. Im Ergebnis können wir zeigen, dass die Studierenden das Instrument angesichts hoher Standardabweichungen differenziert wahrnehmen: Während eine Gruppe die Unterrichtsnachbesprechungen, die mit EMU durchgeführt wurden, effektiver einschätzt als diejenigen, die ohne Einsatz von EMU stattfanden, gelangt eine zweite Gruppe Studierender zu einer entgegengesetzten Bewertung. Zusammenhangsanalysen können diesbezüglich zeigen, dass die von den Studierenden wahrgenommenen Einstellungen der Mentorinnen und Mentoren zum EMU-Instrument signifikant mit persönlichen Einschätzungen zum Nutzen von EMU korrelieren. Praxislehrpersonen können den subjektiv empfundenen Nutzen diagnostischer Instrumente also sowohl fördern als auch hemmen.

Aus allen drei vorhergehenden Studien lässt sich mittelbar oder unmittelbar ableiten, dass die schulischen Mentorinnen und Mentoren besser auf ihre Aufgaben im Rahmen der Professionalisierung vorbereitet werden müssen – eine Forderung, die auch in internationalen Reviews immer wieder betont wird (Hobson et al. 2009; Hoffman et al. 2015). Der Beitrag von *Isolde Malmberg*, *Emanuel Nestler* und *Carolin Retzlaff-Fürst* setzt genau an diesem Punkt an. Mittels eines Design-Based-Research-Ansatzes konnte ein Lehrkonzept für die Mentorinnen- und Mentorenqualifizierung über drei Zyklen hinweg begleitet werden, um so zentrale Designprinzipien für die (Weiter-)Entwicklung entsprechender Fortbildungsprogramme sowie ein theoretisches Modell zum gegenstandsbezogenen Mentoring zu entwickeln. So ist, um nur zwei Beispiele zu nennen, davon auszugehen, dass der Einbezug aller beteiligten Akteure von Anfang an oder das Vorhalten entsprechender Ressourcen auf Seiten der Mentorinnen und Mentoren den Erfolg einer Qualifizierung maßgeblich beeinflusst.

Nach Gelingensbedingungen für das Mentoring in schulpraktischen Studien fragen auch *Sinje Erichsen* und *Poldi Kuhl* und legen dabei einen besonderen Fokus auf den Einfluss der Mentoring-Beziehung auf die Kompetenzselbsteinschätzung von Studierenden im Praxissemester. Die mehrstufigen Analysen der Autorinnen

legen einerseits nahe, dass eine Steigerung der wahrgenommenen Kompetenz vor allem für den Bereich des Unterrichts zu beobachten ist, und lassen andererseits die Schlussfolgerung zu, dass Aspekte der Betreuung und Unterstützung sowie des Verhaltens der Mentorinnen und Mentoren in einem bedeutsamen Zusammenhang mit den Kompetenzselbsteinschätzungen stehen, wenngleich dies nicht für alle Kompetenzfacetten der Fall ist.

Der Aufsatz von *Frances Hoferichter* und *Ute Volkert* versucht ebenfalls, Gelingenbedingungen herauszuarbeiten, fokussiert dabei aber nicht die Zusammenarbeit von Studierenden und ihren Mentorinnen und Mentoren, sondern Tandempartnerschaften zwischen Studierenden im Praktikum. Die zur Bearbeitung der Forschungsfrage herangezogenen Leitfadenterviews wurden mittels Grounded-Theory-Methodologie kodiert und unter Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Unterschiede ausgewertet. Rückblickend heben die Studierenden drei zentrale Faktoren hervor, die Einfluss auf die Qualität der Tandempartnerschaft haben. Dazu zählen der potenzielle Mehrwert des Tandems, die zu bewältigenden Herausforderungen und – analog zum Beitrag von Erichsen und Kuhl in diesem Band – die Beziehung zwischen den Tandempartnerinnen und -partnern. Letztere wird beispielsweise dann besonders qualitativ wahrgenommen, wenn genügend Zeit und Raum zum Austausch bestehen und die Beziehung der Lösung gemeinsamer Anforderungen dienlich scheint.

Der Austausch unter Peers steht auch im Mittelpunkt eines Konzeptes kollegialer Fallberatung, das am Zentrum für Lehrerbildung der TU Darmstadt begleitend zum Praktikum durchgeführt und von *Christine Preuß*, *Vanessa Cordes-Finkenstein* und *Mara Löw* vorgestellt wird. Die Autorinnen zeigen zunächst auf, wie sie in der Literatur beschriebene Ansätze kollegialer Fallberatung standortspezifisch ausbuchstabiert haben, bevor sie qualitative und quantitative Evaluationen des Lernbegleitungskonzeptes darlegen. Diese deuten übereinstimmend darauf hin, dass die Studierenden den offenen Austausch auf Augenhöhe durchaus schätzen, wenngleich sie z.T. einer zukünftigen Anwendung des Konzeptes skeptisch gegenüberstehen. Eine Ausweitung der Methode auf weitere Praxisphasen in Verbindung mit einer zusätzlichen Sensibilisierung für die Vorteile der kollegialen Fallberatung im Berufsalltag könnte den Autorinnen zufolge eine Möglichkeit darstellen, diesem Problem zu begegnen.

Peer-Learning-Prozesse stehen auch im Zentrum des Forschungsinteresses von *Annika Gruhn*. Ihr Beitrag untersucht mittels ethnographischer Methodik, welche Handlungsprobleme sich in der Praxis der Lernbegleitung in der OASE-Hochschullernwerkstatt der Universität Siegen ergeben. Studierende des Grundschullehramtes absolvieren in diesem reformpädagogischen Setting ihr Berufsfeldpraktikum und werden dabei von erfahreneren Studierenden begleitet. Im Ergebnis kann die Autorin zeigen, dass diese Beziehung durchaus spannungsreich ist, weil die erfahrenen Studierenden einerseits quasi-professionell, andererseits auf der

Peer-Ebene agieren und damit dem normativ aufgeladenen Anspruch der Lernwerkstatt nur teilweise gerecht werden.

Die beiden verbleibenden Beiträge des Bandes nehmen die Studierenden weniger in ihren Beziehungen zu schulischen Mentorinnen oder Peers in den Blick, sondern stellen Konzepte vor, deren Intention es ist, die persönlichen Ressourcen der Studierenden während des Praktikums und darüber hinaus zu stärken.

Maria Boos, *Myrle Dziak-Mahler* und *Sandra Wendland* adressieren mit ihrem Beitrag entsprechende Konzepte des Zentrums für LehrerInnenbildung der Universität Köln. So erhalten Studierende im ‚PEP-Mentoring‘ in einem mehrstufigen und langfristig angelegten Prozess Unterstützung von pensionierten Lehrkräften bzw. Seniorstudierenden, die aus der Distanz auf das Berufsfeld blicken, ihre Erfahrungen weitergeben und Studierende in ihren jeweiligen Anliegen beraten. Komplementär dazu hilft das Speed-Coaching, welches von eigens ausgebildeten Coaches durchgeführt wird, dabei, auch kurzfristig Probleme aus eigener Kraft zu bewältigen. Die quantitativen und qualitativen Evaluationen zeigen, dass die Studierenden es in Abgrenzung zu herkömmlichen Begleitformaten und in Anbetracht der Größe der Universität sehr schätzen, durch die Angebote eine individuelle und im Schonraum stattfindende Beratung zu erhalten.

Auch *Benjamin Dreer* zielt mit seinem Konzept auf die Förderung der individuellen Ressourcen seiner Studierenden – und zwar in doppelter Hinsicht. Zum einen ermöglicht er den Teilnehmenden seiner praktikumsbegleitenden Seminarveranstaltung durch ein innovatives Audio-Podcast-Format, ihren Lernprozess flexibel und selbstbestimmt zu gestalten: Die Studierenden können jeder Zeit und auch über größere Distanzen hinweg (Stichwort: Praktikum im Ausland) den Podcast anhören und dessen Inhalte mit ihren schulischen Erfahrungen in Verbindung bringen. Zum anderen wird die individuelle Ressourcenaktivierung auch auf thematischer Ebene verhandelt, da sich der Podcast mit Positiver Psychologie und beruflichem Wohlbefinden auseinandersetzt. Die Ergebnisse aus Seminarevaluation und Begleitforschung sind vielversprechend: Durch die Veranstaltung gelingt es, das subjektive Wohlbefinden der Teilnehmenden bedeutsam zu steigern, auch wenn ein Anstieg des berufsbezogenen Wohlbefindens noch ausbleibt.

Zukünftige Herausforderungen und Aufgaben im Kontext von Lernbegleitung

Aus der Zusammenschau der Beiträge sowie den vorangegangenen Überlegungen lassen sich Desiderate für zukünftige Untersuchungen im Feld der Lernbegleitung ableiten, und zwar einerseits mit Blick auf die Erforschung und andererseits hinsichtlich der Implementation entsprechender Konzepte. Aus einer Forschungsperspektive heraus können vier zentrale Bedarfe festgestellt werden:

- a. *Bedarf an systematischen Literaturreviews und Metaanalysen.* Wie bereits eingangs dargestellt wurde, stellt die Forschung zur Lernbegleitung von schulpraktischen Studien kein gänzlich neues Feld dar. Im Gegenteil: National wie international existiert mittlerweile eine Fülle unterschiedlicher Konzepte, deren empirische Überprüfung zum Teil widersprüchliche Ergebnisse hervorbringt. Beispielsweise verweisen Erichsen und Kuhl (in diesem Band) auf eine durchaus heterogene Befundlage zur Frage, inwieweit die Mentoring-Beziehung Einfluss auf die subjektive Kompetenzeinschätzung von Studierenden hat. In Anbetracht des stetig wachsenden Studienbestandes liegt eine zentrale Aufgabe deshalb in der Erstellung von systematischen Literaturreviews und Metanalysen, die bisherige Forschungen konzeptionell und hinsichtlich ihrer jeweiligen Effekte aufeinander beziehen. Wie fruchtbar solche Arbeiten sein können, lässt sich am Literaturreview zum Mentoring angehender Lehrpersonen von Hobson et al. (2009) festmachen, das laut Google Scholar bereits mehr als 1.000 Mal zitiert wurde.
- b. *Bedarf an vertiefenden Studien zu bestehenden Begleitkonzepten.* Ausgehend von den so ermittelten Desideraten müssen bestehende Konzepte selbstredend weiterhin wissenschaftlich evaluiert werden. Am Beispiel der Peer-bezogenen Forschungsbeiträge in diesem Band (Erichsen & Kuhl; Hoferichter & Volkert; Gruhn) wird deutlich, dass dabei sowohl quantitative (hier: Fragebogenstudie) als auch qualitative (hier: Grounded-Theory, Ethnographie) Erhebungs- und Auswertungsverfahren wichtige Aussagen über Gelingensbedingungen und Wirkungen von Lernbegleitungskonzepten liefern können. Die Triangulation verschiedener Methoden bzw. Methodologien ist daher auch für den Bereich der Lernbegleitung vielversprechend (vgl. für einen Mixed-Methods-Ansatz Erpenbach et al., in diesem Band). Doch selbst wenn Studien sich innerhalb eines Methodenparadigmas bewegen, ist Multiperspektivität dringend ange-raten. So fällt beispielsweise auch im vorliegenden Band auf, dass im Bereich der quantitativ ausgerichteten Studien häufig mit Selbsteinschätzungen der Studierenden gearbeitet wird – ein pragmatischer Zugriff, der zukünftig noch konsequenter durch andere Verfahren erweitert werden müsste (Müller und Dieck 2011).
- c. *Bedarf hinsichtlich der (Weiter-)Entwicklung von (neuen) Begleitkonzepten.* Die herkömmlichen Lern- und Reflexionsräume in schulpraktischen Studien tragen noch nicht ausreichend dazu bei, dass Studierende die intendierten Ziele schulpraktischer Studien, wie etwa eine Verknüpfung von Theorie und Praxis, erreichen. Reusser und Fraefel (2017, 15) sprechen diesbezüglich beispielsweise von der „Misere der Unterrichtsnachbesprechungen“, in denen ein Fokus auf die Tiefenstrukturen des Unterrichts bisher weitgehend ausbleibt (vgl. auch Beckmann et al., in diesem Band). Forschenden im Bereich der Lernbegleitung muss deshalb daran gelegen sein, bestehende Konzepte entsprechend zu modi-

fizieren oder neue Konzepte zu entwickeln und diese auf ihre Wirksamkeit hin zu untersuchen. Letzteres wird wahrscheinlich schon deshalb nötig sein, weil die Lehrerbildung auf immer neue gesellschaftliche Entwicklungen reagieren muss, indem sie angehende Lehrkräfte z.B. auf die Anforderungen von Inklusion oder Digitalisierung vorbereitet (Gröschner und Hascher 2019, 659). Gelungene Beispiele für die Exploration innovativer Formate finden sich im vorliegenden Band in zahlreichen Beiträgen.

- d. *Bedarf an kontextübergreifenden Forschungen.* Alle Beiträge dieses Bandes vereint die Tatsache, dass sie Lernbegleitungskonzepte untersuchen, die sehr eng an bestimmte Standorte, Projektstrukturen oder gar Personen gekoppelt sind. Ihre Ergebnisse sind deshalb nur in geringem Maße generalisierbar. Auch in Zukunft besteht deshalb weiterhin ein großer Bedarf an Studien, die Schulpraktika und ihre Lernbegleitung kontextübergreifend in den Blick nehmen. Die Studie von König u.a. (2018) zum nordrhein-westfälischen Praxissemester ist dafür ein gelungenes, aber derzeit noch zu selten anzutreffendes Beispiel.

Über den Weg der Forschung die zugrundeliegenden Wirkmechanismen von Lernbegleitungsformaten schulpraktischer Studien zu ergründen, ist letztlich nur dann sinnvoll und ertragreich, wenn förderliche Angebote auch in bestehende Curricula *implementiert* und aufeinander abgestimmt werden. Diese Aufgabe ist zwingend mit der Frage verbunden, welche intendierten Ziele mit der Lerngelegenheit Schulpraktikum tatsächlich erreicht werden können. Um hier einen fruchtbaren Austausch anzuregen, der möglichst alle beteiligten Akteure einschließt, wird in der Literatur insbesondere die Schaffung von „Third Spaces“ vorgeschlagen, „that bring together school and university-based teacher educators and practitioner and academic knowledge in new ways to enhance the learning of prospective teachers“ (Zeichner 2010, 94). Darüber hinaus gelten die Etablierung von Partnerschaftsstrukturen zwischen Ausbildungsinstitutionen und Schulen (Reusser und Fraefel 2017, 20f) sowie die Formierung von Lehre-Kooperationen (Erpenbach et al., in diesem Band) als vielversprechend.

Wichtig scheint dabei aus unserer Sicht vor allem zu sein, dass solche Austauschformate nicht bloß kurzfristige Impulse im Rahmen groß angelegter Förderlinien darstellen, sondern diese zu beständigen Gesprächsplattformen heranwachsen, die bereits existierende Praktiken einerseits kritisch beleuchten und andererseits eine Offenheit für neue, forschersseitig entwickelte Formate zeigen. Dass für einen solch kontinuierlichen Austausch entsprechende Strukturen geschaffen und personelle Ressourcen bereitgestellt werden müssen, liegt auf der Hand. Inwiefern es einer universitären Lehrerbildung gelingt, sich in dieser Hinsicht zukünftig nachhaltig aufzustellen, bleibt eine gleichermaßen offene wie entscheidende Frage mit Blick auf Qualität und Wirkung schulpraktischer Studien.

Literatur

- Arnold, Karl-Heinz; Gröschner, Alexander & Hascher, Tina (2014): Pedagogical field experiences in teacher education: Introduction to the research area/Schulpraktika in der Lehrerbildung: Einführung in das Forschungsfeld. In: Arnold, K.-H-/Gröschner, A./Hascher, T. (Hrsg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung/Pedagogical field experiences in teacher education. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte/Theoretical foundations, programmes, processes, and effects. Münster, New York: Waxmann, 11–26.
- Arnold, Karl-Heinz; Hascher, Tina; Messner, Rudolf; Niggli, Alois; Patry, Jean-Luc & Rahm, Sibylle (2011): Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bach, Andreas (2014): Entwicklung des Praxisbezugs in der Volksschullehrer/innenbildung/Development of practical orientation in elementary teacher education. In: Arnold, K.-H-/Gröschner, A./Hascher, T. (Hrsg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung/Pedagogical field experiences in teacher education. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte/Theoretical foundations, programmes, processes, and effects. Münster, New York: Waxmann, 45–61.
- Bund und Länder (2013): Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gemäß Artikel 91 b des Grundgesetzes. Online unter: <https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/Bund-Laender-Vereinbarung-Qualitaetsoffensive-Lehrerbildung.pdf>. (Abrufdatum: 21.02.2020).
- Darling-Hammond, Linda (2014): Strengthening Clinical Preparation: The Holy Grail of Teacher Education. In: *Peabody Journal of Education* 89 (4), 547–561.
- Degeling, Maria; Franken, Nadine; Freund, Stefan; Greiten, Silvia; Neuhaus, Daniela & Schellenbach-Zell, Judith (Hrsg.) (2019): Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fraefel, Urban (2016): Vorwort zur Publikationsreihe: Professionalisierung im Schulfeld: Von einem diskursiven Feld innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu einem eigenständigen Forschungsbereich. In: Košinár, J./Leineweber, S./Schmid, E. (Hrsg.): Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien. Münster, New York: Waxmann, 7–12.
- Gröschner, Alexander (2012): Langzeitpraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Für und wider ein innovatives Studienelement im Rahmen der Bologna-Reform. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 30.
- Gröschner, Alexander & Hascher, Tina (2019): Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Harring, M./Rohlf, C./Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): *Handbuch Schulpädagogik*. Münster, New York: Waxmann, 652–664.
- Gröschner, Alexander & Müller, Katharina (2013): Bewertung praktischer Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende – Betrachtungen zur Abbildbarkeit unterschiedlich dauernder Praxisphasen in Kompetenzzelbstschätzungen. In: Gehrmann, A./Kranz, B./Pelzmann, S./Reinartz, A. (Hrsg.): *Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 119–133.
- Gröschner, Alexander & Seidel, Tina (2012): Lernbegleitung im Praktikum – Befunde und Innovationen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In: Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A./Gottmann, C./Kamm, C./Krohn, M. (Hrsg.): *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt*, Bd. 35. Wiesbaden: Springer VS, 171–183.
- Gruhn, Annika (in Vorb.): *Doing Lernbegleitung. Hochschullernwerkstätten als Orte der Generationenvermittlung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hascher, Tina (2006): Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In:

- Alleman-Ghionda, C./Terhart, E. (Hrsg.): *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*. Weinheim und Basel: Beltz, 130–148.
- Hascher, Tina (2012): *Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung*. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 2 (2), 109–129.
- Hascher, Tina & Kittinger, Cornelia (2014): *Learning processes in student teaching: Analyses from a study using learning diaries / Lernprozesse im Schulpraktikum – Analysen aus einer Lerntagebuchstudie*. In: Arnold, K.-H./Gröschner, A./Hascher, T. (Hrsg.): *Schulpraktika in der Lehrerbildung/ Pedagogical field experiences in teacher education. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte/Theoretical foundations, programmes, processes, and effects*. Münster, New York: Waxmann, 221–235.
- Hobson, Andrew J.; Ashby, Patricia; Malderez, Angi & Tomlinson, Peter D. (2009): *Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't*. In: *Teaching and Teacher Education* 25 (1), 207–216.
- Hoffman, James V.; Wetzel, Melissa Mosley; Maloch, Beth; Greeter, Erin; Taylor, Laura; DeJulo, Samuel & Vlach, Saba Khan (2015): *What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and preservice teachers? A literature review*. In: *Teaching and Teacher Education* 52, 99–112.
- König, Johannes & Rothland, Martin (2018): *Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice*. In: König, J./ Rothland, M./ Schaper, N. (Hrsg.): *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS, 1–62.
- König, Johannes; Rothland, Martin & Schaper, Niclas (Hrsg.) (2018): *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung*. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. Wiesbaden: Springer VS.
- Makrinus, Livia (2013): *Der Wunsch nach mehr Praxis. Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium*. Wiesbaden: Springer VS.
- McDonnell, Lorraine M. (1995): *Opportunity to Learn as a Research Concept and a Policy Instrument*. In: *Educational Evaluation and Policy Analysis* 17 (3), 305–322.
- Müller, Katharina & Dieck, Margarete (2011): *Schulpraxis als Lerngelegenheit? Mehrperspektivische empirische Befunde zu einem Langzeitpraktikum*. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (3), 46–50.
- Reintjes, Christian; Bellenberg, Gabriele & Im Brahm, Grit (Hrsg.) (2018): *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen*. Münster: Waxmann.
- Reusser, Kurt & Fraefel, Urban (2017): *Die Berufspraktischen Studien neu denken. Gestaltungsformen und Tiefenstrukturen*. In: Fraefel, U./Seel, A. (Hrsg.): *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate*. Münster, New York: Waxmann, 11–40.
- Rothland, Martin & Boecker, Sarah Katharina (2015): *Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung*. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 8 (2), 112–134.
- Schnebel, Stefanie (2019): *Lernbegleitung im schulischen Unterricht und in Praxisphasen der Lehrerbildung. Studien zur Gestaltung unterschiedlicher Formen von Lernbegleitung durch Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schubarth, Wilfried; Speck, Karsten; Seidel, Andreas; Gottmann, Corinna; Kamm, Caroline & Krohn, Maud (2012a): *Das Praxissemester im Lehramt – ein Erfolgsmodell? Zur Wirksamkeit des Praxissemesters im Land Brandenburg*. In: Schubarth, W./Speck, K./ Seidel, A./Gottmann, C./ Kamm, C./Krohn, M. (Hrsg.): *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt*. Wiesbaden: Springer VS, 137–169.

- Schubarth, Wilfried; Speck, Karsten; Seidel, Andreas; Gottmann, Corinna; Kamm, Caroline & Krohn, Maud (Hrsg.) (2012b): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Wiesbaden: Springer VS.
- Weyland, Ulrike; Gröschner, Alexander & Košinár, Julia (2019): Langzeitpraktika en vogue – Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Košinár, J./Gröschner, A./Weyland, U. (Hrsg.): Langzeitpraktika als Lernräume. Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde. Münster: Waxmann, 7–25.
- Weyland, Ulrike & Wittmann, Eveline (2015): Langzeitpraktika in der Lehrerbildung in Deutschland. Stand und Perspektiven. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 15 (1), 8–21.
- Zeichner, Ken (2010): Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. In: *Journal of Teacher Education* 61 (1-2), 89-99.

*Anna Lena Erpenbach, Kathrin Fussangel und
Judith Schellenbach-Zell*

Lernbegleitung im Praxissemester aus der Sicht verschiedener Akteurinnen und Akteure: Herausforderung für die Kohärenz

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der Lernbegleitung im Praxissemester des Lehramtsstudiums in Nordrhein-Westfalen (NRW) und fokussiert unter der Perspektive der Kohärenzbildung die Sicht der Dozierenden in den Bildungswissenschaften an der Universität, den Fachleitenden an den kooperierenden Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) sowie den Mentorinnen und Mentoren an den beteiligten Schulen. In zwei Teilstudien untersucht der Beitrag a) die Sicht der Akteurinnen und Akteure der beteiligten Institutionen auf ihre Ziele und Aufgaben in der Rolle als Lernbegleitende im Praxissemester und b) die Einschätzung der Studierenden über Nutzen und Intensität der Unterstützung durch die Begleitung der Akteurinnen und Akteure der Institutionen im Anschluss an das Praxissemester. Die Ergebnisse zeigen eine gute, aber noch ausbaufähige Basis für eine kohärente Ausgestaltung des Praxissemesters.

1 Kohärenz in der Lehrerbildung

Die Begleitung der Studierenden in Langzeitpraktika stellt die beteiligten Institutionen und Akteurinnen und Akteure vor curriculare, organisatorische und didaktische Herausforderungen, aber auch Chancen. Die Begriffe Kohärenz und Vernetzung der Institutionen und Lerngelegenheiten spielen in der aktuellen Forschung zur Lehrerbildung insbesondere in Bezug auf eine zielgerichtete Begleitung von Praxisphasen eine zentrale Rolle. Die Forderung nach Kohärenz ergibt sich aus der vielfach festgestellten Fragmentierung bzw. Segmentierung der Lehrerbildung. Erstere bezieht sich auf die Trennung der Studieninhalte in fachwissenschaftliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Anteile und letztere auf den Anteil verschiedener Institutionen (Universität, ZfsL und Fortbildungsinstitute), die an der Professionalisierung von Lehrkräften beteiligt sind. Angehende Lehrerinnen und Lehrer sind angesichts dieser Situation mit der Herausforderung

konfrontiert, ihr Wissen, das sie in den verschiedenen Studienanteilen bzw. Institutionen erwerben, miteinander in Verbindung zu bringen und für die Ausübung ihrer Tätigkeit als Lehrperson zu nutzen.

Aktuelle Modelle professioneller Handlungskompetenz gehen davon aus, dass kompetentes Handeln auf sowohl kognitiven als auch nicht-kognitiven sowie selbstregulativen Komponenten und Überzeugungen fußt (vgl. Baumert & Kunter 2006) und in schulischen Situationen eine Integration dieser verschiedenen Anteile stattfindet. Baumert und Kunter (2011) sehen als Kern der Professionalität das Wissen der Lehrkräfte an, das sich aus verschiedenen Bereichen zusammensetzt. Es wird dabei angenommen, dass „erfolgreiches Unterrichten vor allem aufgrund einer gut vernetzten und umfangreichen domänenspezifischen Wissensbasis ermöglicht wird“ (Baumert & Kunter 2011, 30). Bei Betrachtung allein des kognitiven Bereichs scheint schon hier die Integration der verschiedenen Wissensbereiche, die in der Lehrerbildung i.d.R. in verschiedenen Teilstudiengängen vermittelt werden (Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften bzw. pädagogisch-psychologisches Wissen), eine Herausforderung zu sein, der Studierende kaum gewachsen sind bzw. sein können (vgl. Wäschle u.a. 2015). Wie genau sich diese Integrationsleistung vollzieht und wie angehende Lehrkräfte dabei unterstützt oder angeleitet werden können, ist bisher ungeklärt und erst in Ansätzen empirisch erforscht. Generell wurde lange allgemein davon ausgegangen, dass sich das Wissen in der Praxis von allein vernetze (vgl. Harr u.a. 2015).

Aktuelle Bemühungen zielen in unterschiedlicher Art und Weise darauf, diese Vernetzung im Rahmen der Lehrerbildung zu fördern bzw. zu unterstützen. Im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung sind verschiedene Maßnahmen initiiert worden, die mit dem Ziel, Aussagen über effektive Formen der Vernetzung beschreiben zu können, wissenschaftlich begleitet werden. Kohärenz lässt sich dabei auf verschiedenen Ebenen herstellen und kann ganz allgemein zunächst als „sinnhafte Verknüpfung von Strukturen, Inhalten und Phasen der Lehrerbildung“ definiert werden (Hellmann 2019, 9), durch die die Lehramtsstudierenden systematische Bezüge zwischen verschiedenen Perspektiven herstellen und dadurch eine vernetzte Wissensstruktur aufbauen können (vgl. Darling-Hammond 2006; Hellmann 2019). Ein Modell, das verschiedene Möglichkeiten von Verknüpfungen beschreibt, ist z.B. das Freiburger Säulen-Phasen-Modell der Kohärenz, das von vertikalen Säulen (Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften) sowie horizontalen Phasen der Lehrerbildung (Bachelor, Masterstudium, Referendariat und Fort- und Weiterbildung) ausgeht, die es miteinander zu verknüpfen gilt (vgl. Hellmann 2019). Je nach Art der Verknüpfung sprechen die Autoren einerseits von horizontaler und vertikaler Kohärenz, wobei es sich um konzeptionelle Verknüpfungen handelt und andererseits von synchroner und konsekutiver Kohärenz, womit zeitliche Verknüpfungen (innerhalb einer Lehr-Lern-Einheit oder in aufeinanderfolgenden Einheiten) gemeint sind (vgl. Hell-

mann 2019). Prinzipiell sind innerhalb und zwischen den beschriebenen Säulen dieses Modells Verknüpfungen von Strukturen, Inhalten und Personen denkbar. Die Autoren betonen, dass die Komplexität der sich daraus ergebenden Möglichkeiten nicht im Detail abgebildet werden kann, so dass das Modell eher als „potentieller Möglichkeitsraum“ verstanden werden soll (Hellmann 2019, 19).

Die Begriffe Kohärenz und Vernetzung werden in der Literatur nicht immer trennscharf und teilweise sogar synonym verwendet. Hellmann (2019, 15f.) erläutert, dass es im Kontext der Lehrerbildung darum geht, solche (kohärenten) Lerngelegenheiten zu schaffen, „die es den Lernenden ermöglichen, [...] (Lehr) Veranstaltungen [...] als strukturell und inhaltlich zusammenhängend und sinnhaft zu erleben“. Solche Lerngelegenheiten verfolgen das Ziel, eine vernetzte Wissensstruktur aufzubauen. Auch wenn der Bezug zu der Idee der kognitiven bzw. Wissensvernetzung nicht ganz explizit ist, so definiert auch das Kasseler Modell der Lehrerbildung im Rahmen der Qualitätsoffensive den Begriff der Vernetzung als „das Ergebnis von Kooperation, die ihrerseits als bewusste, zielgerichtete Zusammenarbeit verschiedener [Akteurinnen und] Akteure“ verstanden wird (Mayer u.a. 2018, 10). Es geht also auch hier um die Herstellung von Kohärenz durch Vernetzung verschiedener Inhalte oder Akteurinnen und Akteure. Mayer u.a. (2018) verwenden dabei ebenfalls die Adjektive vertikal und horizontal, um verschiedene Möglichkeiten der Vernetzung zu beschreiben und nehmen eine ähnliche Systematik wie das Freiburger Modell vor. Das Kasseler Modell legt einen Schwerpunkt auf die curriculare Vernetzung insbesondere zwischen den drei Bereichen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften. Die Inhalte dieser Anteile des Lehramtsstudiums sollen sich dabei gegenseitig ergänzen bzw. vertiefen, so dass insgesamt das Ziel der Entwicklung einer anwendbaren und relevanten Wissensstruktur erreicht werden kann (vgl. Mayer u.a. 2018).

Im vorliegenden Artikel geht es um die Kohärenzgestaltung im Rahmen der Lernbegleitung im Praxissemester, d.h. um die Frage, wie die Begleitung der Studierenden im Praxissemester von den verschiedenen beteiligten Institutionen wahrgenommen wird und an welchen Stellen Kohärenz hergestellt werden kann, bzw. wie eine curriculare Vernetzung zwischen Universität, Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (im Folgenden: ZfsL) und Schulen aussehen kann, damit die Studierenden systematische Verknüpfungen wahrnehmen. Die Forschung zu Praxisphasen in der Lehrerbildung zeigt, dass es vor allem auf eine qualitätsvolle Lernbegleitung ankommt (vgl. Gröschner & Seidel 2012; Weyland & Wittmann 2015); im zeitlich ausgedehnten Praxissemester stellt sich die Frage nach einer kohärenten Lernbegleitung also in besonderem Maße. Um Bezüge herstellen zu können, ist es zunächst „zentrale Aufgabe [...], Redundanzen und Dissonanzen der Studieninhalte [...] zu erkennen und zu reduzieren, anschließend fruchtbare Synergien zwischen allen Studienelementen zu generieren [...].“ (Gröschner & Kunze 2018, 5). Dies stellt das Ziel des vorliegenden Beitrags dar, d.h. wir wollen

die wahrgenommenen Ziele der am Praxissemester beteiligten Akteurinnen und Akteure in den Blick nehmen und ihre Sicht auf die Aufgaben und Funktion der Institutionen Universität, ZfsL und Schule untersuchen. Bevor wir die Studien vorstellen, wollen wir zunächst auf den Begriff der Lernbegleitung eingehen und ihn in Zusammenhang mit den strukturellen Gegebenheiten des Praxissemesters in NRW bzw. den universitären Rahmenbedingungen bringen.

2 Lernbegleitung im Praxissemester

Wir werden zunächst kurz einige strukturelle Aspekte des Praxissemesters darlegen, vor deren Hintergrund die Überlegungen zur Lernbegleitung der Studierenden in dieser Phase einzuordnen sind.

Strukturelle Aspekte des Praxissemesters

Das Praxissemester in Nordrhein-Westfalen ist seit 2009 im Lehrerausbildungsgesetz verankert und sieht eine Praxisphase von etwa 5 Monaten Dauer vor. Die Rahmenkonzeption des Praxissemesters beschreibt als Ziel, dass Studierende lernen, „Theorie und Praxis professionsorientiert miteinander zu verbinden“ (Freimuth & Sommer 2010, 4). Praxiserfahrungen werden vor dem Hintergrund theoretischen Wissens aus den Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften analysiert. Durch die Beteiligung der Institutionen Universität, ZfsL und Schule soll eine umfassende Begleitung der Studierenden gewährleistet werden und die drei Lernorte durch unterschiedliche Schwerpunkte und Formate zum Kompetenzzuwachs der Studierenden beitragen (vgl. Mertens u.a. im Druck). Die Universität trägt die Verantwortung zur Durchführung des Praxissemesters und kooperiert mit den anderen Institutionen.

Am Lernort Universität werden die Studierenden im Vorfeld der Praxisphase darauf vorbereitet, praktische Erfahrungen zu sammeln und diese zu reflektieren (vgl. Freimuth & Sommer 2010). Die Begleitformate an der Universität während des schulpraktischen Teils sehen u.a. Lerntagebücher vor, in denen die Studierenden ihre Erfahrungen vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Theorien reflektieren sollen (vgl. Schellenbach-Zell u.a. 2018). Die ZfsL begleiten die Studierenden mit einem deutlich stärker auf die schulische Praxis ausgerichteten Fokus und bereiten sie auf „ein verantwortliches und selbstständiges Lehrerhandeln“ vor (Freimuth & Sommer 2010, 9). Die Studierenden erhalten nach ihren ersten Unterrichtsversuchen durch die Fachleitenden Beratung und führen gemeinsam Unterrichtsanalysen durch. Am Ende des Praxissemesters wird ein individuelles Bilanz- und Perspektivgespräch geführt (vgl. Zorn 2018). Am Lernort Schule verbringen die Studierenden die meiste Zeit und sind durchschnittlich an vier Tagen in der Woche vor Ort. Dort steht der „Unterricht unter Begleitung, der – anknüp-

fend an Hospitationen – eigenständige Unterrichtselemente, Einzelstunden und schließlich die Durchführung von Unterrichtsvorhaben umfasst“ im Fokus (Freimuth & Sommer 2010, 8). Insgesamt sollen die Studierenden die verschiedenen Facetten des Lehrerseins kennenlernen. In der Schule werden die Studierenden durch Ausbildungsbeauftragte sowie Mentorinnen und Mentoren begleitet.

Lernbegleitung durch die beteiligten Institutionen im Praxissemester

Auch wenn die empirische Forschungslage zur Wirksamkeit von Praxisphasen insgesamt noch als schwach bezeichnet werden muss und sich erst in den letzten Jahren zu einem eigenständigen Forschungsfeld entwickelt hat (vgl. Biederbeck & Rothland 2018), so gibt es bezüglich der Lernbegleitung in Praxisphasen nichtsdestotrotz Hinweise, die zeigen, dass die Qualität der Betreuung den Lernerfolg der Studierenden entscheidend mitbestimmt (vgl. Hascher & Moser 2001; Hobson u.a. 2009; Kreis & Staub 2011). In komplexen Formen von Langzeitpraktika wie dem Praxissemester, an dem verschiedene Institutionen beteiligt sind, ist die Frage nach einer qualitativvollen und kohärenten Lernbegleitung demnach besonders virulent.

Bisherige Forschungsarbeiten zeigen, dass die Studierenden die am Praxissemester beteiligten Institutionen unterschiedlich wahrnehmen: Studien zeigen häufig schlechtere Bewertungen und eine geringere Relevanz des Lernumfeldes Universität und der dort stattfindenden Lerngelegenheiten als die der anderen beteiligten Institutionen (Gröschner & Seidel 2012; Mertens & Gräsel 2018; Mertens u.a. 2019). Zu der spezifischen Rolle der ZfsL finden sich nur wenige Untersuchungen. Mertens und Kolleginnen (Mertens u.a. 2019) konnten zeigen, dass die Nachbesprechung des eigenen Unterrichts, die mit den Fachleitenden des ZfsL durchgeführt werden, aus Sicht der Studierenden eine hohe Relevanz für den selbst eingeschätzten Lernfortschritt haben. Im Falle der Institution Schule wird für die Lernbegleitung häufig der Begriff Mentoring genutzt und die begleitenden Lehrkräfte als Mentorinnen und Mentoren bezeichnet (vgl. Boecker 2017). Die Lernbegleitung in der Schule hat das spezifische Merkmal, dass hier die Betreuung in der Regel in einem eins-zu-eins-Modus stattfindet, anders als in ZfsL und Universität. Diese relativ enge und im Vergleich individuell ausgestaltete Begleitung verfolgt das Ziel, den Studierenden bei der Einführung in das schulische Leben zu assistieren und ihren individuellen Lernweg zu begleiten (vgl. Hobson u.a. 2009). Forschungsergebnisse zeigen, dass Studierende angeben, im Praxissemester durch die lernbegleitenden Lehrkräfte dazugelernt und von den Ratschlägen der Mentorinnen und Mentoren profitiert zu haben (vgl. Hascher & Moser 2001). Allerdings zeigt Hascher (vgl. Hascher 2006), dass die Begleitung durch Mentorinnen und Mentoren von den Studierenden im Nachhinein negativer eingeschätzt wird als im unmittelbaren Anschluss an das Praktikum. Die Autorin vermutet, dass „of-

fensichtlich eine ‚Ent-idealisierung‘ von [Mentorinnen und] Mentoren“ eintritt (vgl. Hascher 2006, 144).

Dozierende und Fachleitende der ZfsL werden eher im institutionellen Kontext der Lernbegleitung betrachtet und auf die Auswirkungen auf den Kompetenzerwerb der Studierenden hin untersucht (vgl. Gröschner & Seidel 2012; Gröschner u.a. 2013; Mertens & Gräsel 2018; Mertens u.a. im Druck). Ergebnisse von Gröschner u.a. (2013) zeigen, dass Studierende Zuwächse in den Kompetenzeinschätzungen durch die universitäre Lernbegleitung beschreiben. Neben strukturellen Bedingungen, die die Ausgestaltung der Studierendenbegleitung in den einzelnen Institutionen rahmen und vorgeben, spielen auch individuelle Merkmale der begleitenden Personen, insbesondere Mentorinnen und Mentoren an den Schulen, eine entscheidende Rolle (vgl. Gergen 2019). Insgesamt lassen sich bisher kaum Studien finden, die die Perspektive der begleitenden Personen und ihre Wahrnehmung von Zielen und Aufgaben in den Blick nehmen. Dabei ist anzunehmen, dass diese Wahrnehmung eine wichtige Rolle für die didaktische Ausgestaltung der Lernbegleitung spielt. Die Akteurinnen und Akteure handeln im Rahmen ihrer jeweiligen Institution, für die es strukturelle Vorgaben gibt, die individuell unterschiedlich rekontextualisiert werden können. Der individuellen Ausgestaltung der Rolle als Lernbegleitende bleibt ein gewisser Raum (vgl. Freimuth & Sommer 2010; Weyland & Wittmann 2015; Gergen 2019). Dies kann zu unterschiedlichen Zielsetzungen führen und sowohl die Kooperation zwischen den Institutionen beeinflussen als auch die Kohärenz in den Anforderungen für die Studierenden (Weyland & Wittmann 2010; Mertens u.a. im Druck). Je nachdem, wie z.B. schulische Mentorinnen und Mentoren die Ziele und Funktion ihrer Institution im Rahmen des Praxissemesters sowie die der anderen Institutionen wahrnehmen, gestalten sie die Lernbegleitung für die Studierenden. Dies und die Frage, ob die verschiedenen Akteursgruppen sich in ihrer Wahrnehmung der Ziele ähneln, wird in den folgenden Teilstudien in den Blick genommen.

3 Fragestellungen

Vor dem Hintergrund der dargestellten Ausführungen zu Kohärenz und der Lernbegleitung im Praxissemester gehen wir in zwei Teilstudien folgenden Fragestellungen nach: In einer qualitativen Interviewstudie untersuchen wir die Frage, (1) wie die Akteurinnen und Akteure der beteiligten Institutionen ihre Ziele und Aufgaben in der Rolle als Lernbegleitende im Praxissemester beschreiben. Hier nehmen wir die Dozierenden an Universität, die Fachleitenden der ZfsL sowie die Mentorinnen und Mentoren an den Schulen in den Blick und untersuchen, wie diese Personen Ziele und Aufgaben in der Lernbegleitung beschreiben. Die Perspektive der Studierenden untersuchen wir in einer quantitativen Teilstudie,

in der wir fragen, (2) wie die Studierenden den Nutzen und die Intensität der Unterstützung durch die Begleitung im Praxissemester durch die Akteurinnen und Akteure der verschiedenen Institutionen einschätzen. Hier geht es also um die studentische Wahrnehmung der Begleitung im Praxissemester.

4 Methodisches Vorgehen

Im Folgenden beschreiben wir zwei Teilstudien¹, die sich mit der Sicht der Akteurinnen und Akteure der am Praxissemester beteiligten Institutionen auf das Thema Lernbegleitung auseinandersetzen.

4.1 Qualitative Teilstudie

In einer qualitativen Interviewstudie wurden 19 Akteurinnen und Akteure der Institutionen Schule (n=7), ZfsL (n=7) und Universität (n=5) leitfadengestützt befragt. Die Interviews fanden von März 2018 bis Juni 2019 statt und dauerten zwischen 35 bis 70 Minuten. Die Dozierenden an Universität und ZfsL waren in der bildungswissenschaftlichen (Universität) bzw. überfachlichen (ZfsL) Begleitung der Studierenden tätig, alle Schulformen waren vertreten. Die durchschnittliche Tätigkeit in der Lehrerbildung beträgt bei den Fachleitenden der ZfsL 14 Jahre, bei den Dozierenden der Universität 16 Jahre.

Die Mentorinnen und Mentoren an den Schulen wurden zu Beginn des Interviews gebeten, sich insbesondere auf überfachliche, bildungswissenschaftliche Aspekte zu fokussieren und ihre Rolle als überfachliche Lernbegleiter in den Blick zu nehmen. Ihre Berufserfahrung liegt zwischen 1,5 und 31 Jahren.

Der Interviewleitfaden bestand aus drei Teilen, die sich a) mit einer allgemeinen Beschreibung der Begleitung, b) der Professionalisierung von Studierenden durch das Praxissemester und die einzelnen Institutionen und c) der Theorie-Praxis-Verzahnung befassten. Die Interviews wurden transkribiert, anonymisiert und in Anlehnung an Kuckartz (2018) mit der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Entsprechend der theoretischen Anbindung und dem Leitfaden wurden zunächst Hauptkategorien entwickelt (z.B. Aufgaben und Funktionen der beteiligten Institutionen; Zusammenarbeit mit anderen Akteurinnen und Akteuren i.d. Lernbegleitung), die auf der Grundlage des Datenmaterials in verschiedene Subkategorien ausdifferenziert wurden. Eine Berechnung der Interrater-Reliabilität des

1 Durchgeführt wurden die Teilstudien im Vorhaben „Kohärenz in der Lehrerbildung“ (KoLBi) der Bergischen Universität Wuppertal im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1807).

Kategoriensystems von 30% des vorhandenen Materials ergab einen Wert von 0.81.

4.2 Quantitative Teilstudie

Im Sommersemester 2017 wurden insgesamt 237 Studierende (64,6% weiblich, 27,4% männlich, 8% ohne Angabe) am Ende der fünfmonatigen Praxisphase zu ihrer individuellen Unterstützungssituation während des Praxissemesters befragt. Der Altersdurchschnitt der befragten Personen lag bei 25 Jahren. Davon studierten 19,4% auf die Schulform Grundschule, 16,5% auf die Schulform Haupt-, Real- und Gesamtschule. 44,3% strebten das Lehramt Gymnasium/Gesamtschule und 6,8% das Lehramt Berufskolleg an (13,1% der Angaben fehlten). Die meisten Studierenden befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung im zweiten oder dritten Semester (41,4% respektive 30%), 10,5% im ersten Semester. 7,2% befanden sich im vierten, 1,3% im fünften Semester. Jeweils 0,4% absolvierten gerade das achte bzw. neunte Semester (8,9% fehlend).

5 Ergebnisdarstellung

Zur Beantwortung der Fragestellungen werden in diesem Kapitel zunächst die Ergebnisse der qualitativen Teilstudie berichtet. Um die Sicht der Akteurinnen und Akteure der verschiedenen Institutionen auf die Ziele und Aufgaben in ihrer Rolle als Lernbegleitende zu analysieren, berichten wir die zusammengefassten Aussagen zu den Zielen des Praxissemesters und den wahrgenommenen Aufgaben der beteiligten Institutionen. Zur Betrachtung des Kohärenzaspekts stellen wir zudem die Erläuterungen zu der Zusammenarbeit, den Themen, welche in der Lernbegleitung mit den Studierenden besprochen werden und den Grenzen und Schwierigkeiten, die in der Lernbegleitung wahrgenommen werden, dar.

Die Sichtweise der Studierenden auf die Unterstützung durch die Akteurinnen und Akteure der verschiedenen Institutionen wird in Kapitel 5.2. anhand der Ergebnisse der quantitativen Teilstudie ergänzt.

5.1 Ergebnisse der Teilstudie 1: Ziele und Aufgaben der Akteurinnen und Akteure der begleitenden Institutionen

Die Ziele des Praxissemesters

Die Dozierenden² nennen vor allem die Verbindung von Theorie und Praxis als Ziel des Praxissemesters und auch Akteurinnen und Akteure der ZfsL schließen sich dieser Meinung an. Den Dozierenden ist außerdem wichtig, dass die Studierenden die Bedeutung der Bildungswissenschaften erfahren und Impulse zur Weiterentwicklung des theoretischen Wissens im weiteren Verlauf des Studiums bekommen.

„[...] dass es einerseits darum geht, aus der Theorie in die Praxis zu gehen, Erfahrungen zu sammeln und diese gemeinsam zu reflektieren und das aber eben wieder im Rückschluss des Hintergrundes der Universität und der Theorie, mit denen die Studierenden ja ursprünglich losgelaufen sind. Also diese Verknüpfung einmal raus und wieder rein in die Uni zu schaffen. Also ein Schritt raus und einen Schritt rein und dann zu lernen, wie man eben mit diesen vielen empirischen Dingen, die wir hier in der Uni machen, in der Praxis umgeht, welche Bedeutung die in der Praxis haben.“ (U1EV, 13)

Darüber hinaus können die Studierenden durch die Erfahrungen in der Schule ihre eigene Positionierung, individuelle Kompetenzentwicklungen sowie bildungswissenschaftliche Theorien reflektieren. Der Aufbau und die Reflexion von Haltungen und Einstellungen, basierend auf den in der Schule gemachten Erfahrungen, ist auch den Fachleitenden der ZfsL wichtig. Alle beteiligten Institutionen sehen ein Ziel im Praxissemester darin, dass die Studierenden die Möglichkeit haben, sich in ihrer Berufswahl zu festigen und vorbereitet in das Referendariat gehen können. Bei den Akteurinnen und Akteuren des schulpraktischen Teils steht besonders im Fokus, dass die Studierenden die Möglichkeit haben, sich im Handlungsfeld Schule und in ihrer Lehrerpersönlichkeit zu erproben und sich in die Rolle als Lehrkraft einzufinden. Ein weiteres Ziel des Praxissemesters aus Sicht der Schule ist, dass die Teilnehmenden eine realitätsnahe (in Abgrenzung zur theoretischen) Vorstellung des Arbeitsalltags erfahren. Eine Mentorin oder ein Mentor betont zusätzlich als Ziel des Praxissemesters, dass die Schulen davon profitieren, dass die Studierenden neue Impulse mitbringen.

2 Die Akteurinnen und Akteure der Universität werden in diesem Beitrag als Dozierende, die der ZfsL als Fachleitende und die der Schule als Mentorinnen und Mentoren bezeichnet.

Die wahrgenommenen Aufgaben der Institution Universität in der Ausbildung angehender Lehrkräfte

Die Aufgabe der Universität in der Ausbildung von Lehrkräften besteht nach Aussage der Dozierenden im Vermitteln von Wissen und theoretischen Grundlagen und darin, fachliche Voraussetzungen zu schaffen und auf die Praxis vorzubereiten. Im Praxissemester sehen die Dozierenden als Aufgabe der Universität die Verzahnung und theoriegeleitete Reflexion von Theorie und Praxis und dadurch das Anstoßen von Lern- und Forschungsprozessen. Als bekanntes Bezugssystem sehen sich die Dozierenden als Unterstützung für die Studierenden und bieten sich als solche auch an, berichten allerdings, dass die Studierenden diese Beratungs- und Unterstützungsangebote nur selten annehmen. In der Gestaltung der Lehrveranstaltungen oder durch eigene schulpraktische Erfahrungen sehen sich zwei Dozierende auch als Modell für die Studierenden.

Akteurinnen und Akteure aus ZfsL und Schule schreiben der Universität die Aufgabe zu, zu vermitteln, „wo kommt denn so eine Idee her?“ (ZS1EV, 61), indem Grundkompetenzen gefördert, theoretische Inhalte gelehrt und somit eine „breit aufgestellte, universitäre, wissenschaftliche Basisausbildung“ (ZS4EV, 59) gewährleistet ist. Durch die theoretische Ausbildung an der Universität sollen den Studierenden Bezugspunkte für die Wahrnehmung und die Reflexion der Praxis geliefert werden. Das vermittelte Wissen soll jedoch immer am Handlungsfeld Schule orientiert sein.

Die wahrgenommenen Aufgaben der Institution ZfsL in der Ausbildung angehender Lehrkräfte

Die Aufgabe der ZfsL sehen die Fachleitenden in der Vermittlung von theoretischen Ansätzen immer verbunden mit dem Blick und einer „Transponation“ (ZS4EV, 59) auf die Praxis, indem sie den Fokus auf die Schülerinnen und Schüler lenken. Eine Fachleitung nennt ausdrücklich die Verknüpfung von Theorie und Praxis als Aufgabe der Lernbegleitung. In der Institution ZfsL soll den Studierenden ein Austausch ermöglicht werden, indem an Erfahrungen angeknüpft wird, die Möglichkeit besteht, sich rückzuversichern, Fragen zu stellen und Beratung in Anspruch zu nehmen, insbesondere in Bezug auf die eigene Weiterentwicklung und (selbst-)reflexive Haltung. Die Seminare sollen einen modellhaften Charakter für guten Unterricht und Methoden bieten. Die Fachleitenden beschreiben sich als Vermittlerinnen und Vermittler von Tipps und Handwerkzeug für praktisches Handeln in der Schule, möchten gerne Ansprechpartnerinnen und -partner für Probleme sein und die Studierenden bereits vor dem Praxissemester auf das System Schule und mögliche Schwierigkeiten vorbereiten. Außerdem sehen sich Akteurinnen und Akteure der ZfsL als Schnittstelle zwischen Universität und Schule.

Die Akteurinnen und Akteure der Universität sehen die Aufgabe der ZfsL darin, den Studierenden ein „Umsetzungswissen“ (U3EV, 37) und „praxisrelevante Dinge“ (U1EV, 35) zu vermitteln und den Studierenden bei ihren ersten praktischen Erfahrungen unterstützend und begleitend zur Seite zu stehen. Die Mentorinnen und Mentoren schreiben den ZfsL die Aufgabe zu, an die Universität anschließend, konkreter auf die Praxis einzugehen und auf den Unterricht bezogene Inhalte zu vermitteln. Dadurch sollen die Fachleitenden die Studierenden befähigen, das erlernte Wissen in die Praxis umzusetzen und somit die didaktischen Fähigkeiten der Studierenden verstärkt auszubilden. Außerdem sehen die Mentorinnen und Mentoren in der Begleitung durch die ZfsL eine beratende Funktion für die Studierenden.

Die wahrgenommenen Aufgaben der Institution Schule in der Ausbildung angehender Lehrkräfte

In der Schule als Ausbildungsort für angehende Lehrkräfte sehen alle Akteursgruppen ein Übungsfeld und einen Ort des Ausprobierens, an dem gelerntes Wissen angewendet werden soll. Dozierende sehen die Schule außerdem als Ort, der Ereignisse und Erfahrungen liefert, aus denen die Studierenden lernen können. Die Mentorinnen und Mentoren legen besonders Wert auf kokonstruktiven Austausch mit den Studierenden und betrachten diese als Kolleginnen und Kollegen, deren Weiterentwicklung sie im Dialog und mit Hilfe von Tipps und Material unterstützen. Ergänzend dazu sehen sie sich auch als Modell und wollen das Lehrersein „durch nachahmendes Lernen zeigen“ (M2EV,56). Mentorinnen und Mentoren geben den Studierenden Feedback und reflektieren in Nachbesprechungen sowohl den Unterricht der Studierenden, als auch den eigenen. Wichtig ist den Mentorinnen und Mentoren, dass die Studierenden „Rückendeckung“ (M5EV, 88) durch die Lernbegleitenden bekommen und sie als Unterstützende wahrnehmen. Die Institution Schule wird auch als Stelle gesehen, an der sich entscheidet, ob Studierende sich als Lehrkraft eignen und den damit einhergehenden Herausforderungen gewachsen sind.

Zusammenarbeit mit anderen Akteurinnen und Akteuren

Zwei Fachleitende der ZfsL berichten, dass sie in unterschiedlichen Formen an der Konzeptualisierung des Praxissemesters beteiligt und darüber im Austausch mit allen beteiligten Institutionen waren. Die Fachleitenden nehmen gemeinsam mit den Dozierenden an Tagungen an der Universität teil. Der Kontakt zwischen ZfsL und Universität wird außerdem durch verschiedene Facharbeitsgruppen erwähnt, wobei diese Zusammenarbeit von Fachleitenden als eher träge beschrieben wird. Als größte Probleme in Bezug auf die Zusammenarbeit werden sowohl von Fach-

leitenden als auch Dozierenden der Faktor Personeninkonsistenz genannt, der den Aufbau von stabilen Beziehungen erschwert und die mangelnden Ressourcen, die für eine gelingende Zusammenarbeit zusätzlich nötig sind. Dadurch leide die Vernetzung von Wissen und es kommt zu Überschneidungen der Inhalte.

„Ja, also, wie gesagt, der eine Schritt ist Uni, wenn ich jetzt so gucke. Uni, ZfsL: Da gibt es Verbindungen, aber nicht so ausgeprägt, wie ich es mir wünschen würde, in der Kooperation. Und dann gibt es den Punkt von ZfsL zur Schule, die da ist, sicherlich, weil es ja Schulen in unserem Ausbildungsbereich sind, die wir ja auch kennen, aber [...] wir wissen nicht, wenn Personen wechseln und die noch keine Ahnung haben. [...] Auch da ist die Kommunikation und Kooperation manchmal ein wenig behindert. Aber dann von der Geraden vom Anfangspunkt Uni bis zur Schule, das ist ein weiter Weg. Und der geht sicherlich über das ZfsL irgendwie. Aber das erlebe ich viel, dass da noch nicht so der direkte Weg ist, also dieses wünschenswerte Dreieck.“ (ZS7EV, 59)

Die Akteurinnen und Akteure aus ZfsL und Schule geben an, dass die Zusammenarbeit i.d.R. über Besprechungen und Konferenzen mit den Ausbildungsbeauftragten der Schulen stattfindet, bei denen organisatorische Aspekte besprochen werden und ein regelmäßiger Austausch stattfindet. Außerdem haben die beiden Akteursgruppen Kontakt bei den Unterrichtsbesuchen in den Schulen. Dieser Kontakt wird von den Mentorinnen und Mentoren als wichtig empfunden, da so gemeinsam die Entwicklung von Studierenden begleitet werden kann. Vereinzelt werden von Mentorinnen und Mentoren auch Fortbildungen in den ZfsL besucht. Jedoch beklagen Akteurinnen und Akteure der ZfsL, dass die Zusammenarbeit mit den Schulen noch nicht eng genug sei und so kein gemeinsames Curriculum zustande komme. Über eine Zusammenarbeit zwischen der Universität und den Schulen wird nicht berichtet.

Themen der Begleitung

Die Akteurinnen und Akteure der Universität orientieren sich in ihrer Themenauswahl an einem gemeinsam ausgearbeiteten Curriculum. Des Weiteren bringen die Dozierenden eigene Themen mit ein, insbesondere solche, mit denen sie sich in Forschung und Lehre befassen. Zwei Dozierende berichten, dass sie sich in der Themenauswahl auch explizit an den Bedürfnissen der Studierenden ausrichten und Themenwünsche erfragen. Ähnlich halten es die Akteurinnen und Akteure der ZfsL. Sie geben an, dass sie ihre Themen aus der Rahmenkonzeption und offiziellen Vorgaben generieren, aber auch im Austausch mit Kolleginnen und Kollegen des eigenen sowie anderen Standorten. Die Fachleitenden betonen, dass sich die Seminarinhalte in einer ständigen Weiterentwicklung befinden und die Orientierung an den Studierenden und deren Fragen bei der Auswahl der Inhalte besonders im Vordergrund steht.

Beide Institutionen befassen sich mit den Themen Lehrerrolle, eigene Stärken und Schwächen, Unterrichtsstörungen und Classroom-Management. In den ZfsL werden darüber hinaus auch Methoden für den Unterricht erprobt und die eigene (reflexive) Haltung der Studierenden gestärkt. Die kollegiale Fallberatung als Pflichtbestandteil wird von allen Fachleitenden in einer Veranstaltung durchgeführt. Die Dozierenden befassen sich mit der theoriegeleiteten Reflexion, die anschließend Bestandteil der Lerntagebucheinträge der Studierenden ist. In der Vorbereitungsveranstaltung der Universität werden zusätzlich Themen behandelt wie Unterrichtsplanung, (pädagogische) Diagnostik, Kommunikation und Heterogenität.

Den begleitenden Akteurinnen und Akteuren in den Schulen ist besonders wichtig, dass die Studierenden in der Zeit des Praxissemesters das Berufsfeld Schule und die umfassenden Aufgaben und die Rolle als Lehrkraft kennenlernen. Die Mentorinnen und Mentoren greifen über die gemachten Erfahrungen Themen auf wie den Umgang mit Unterrichtsstörungen, Stärken und Schwächen der Studierenden oder Unterrichtsmethoden. Die Mentorinnen und Mentoren berichten, dass sie den Studierenden langsam mehr Verantwortung im Unterricht und einzelne Aufgaben übertragen und anschließend ganze Reihen unterrichten lassen und sie dabei unterstützen, ihnen Material zukommen lassen und anschließend eine Rückmeldung geben.

Schwierigkeiten und Grenzen in der Lernbegleitung

Alle Akteursgruppen berichten, dass sie bei den Studierenden starke Belastungen wahrnehmen. Die Mentorinnen und Mentoren nennen in dem Zusammenhang besonders die Anforderungen der Universität und Termine in den anderen Institutionen, die dazu führen, dass die Studierenden aus Zeitmangel nicht wie gewünscht am Schulalltag teilhaben können. Die zeitliche Ressource sprechen die Mentorinnen und Mentoren auch in Bezug auf ihre eigene Lernbegleitung an. Zum einen haben die Akteurinnen und Akteure nicht ausreichend Zeit, die Studierenden in dem Umfang zu begleiten, wie sie es gerne würden und für notwendig halten, zum anderen sehen sie sich auch zeitlich überfordert, sich in Bezug auf ihre Mentoringtätigkeit und aktuelle wissenschaftliche Theorie weiterzubilden. Eine weitere Schwierigkeit, die von den Mentorinnen und Mentoren genannt wird, ist, dass sie häufig nicht wissen, was genau von ihnen in der Lernbegleitung erwartet wird, und die Anforderungen der Universität nicht kennen.

„Dass man da in Kontakt kommt mit den [...] betreuenden, ausbildenden Dozent_innen [...] dass wir da auch eine Transparenz haben, nach welchen Kriterien wird da eigentlich ausgebildet und gewertet und inwiefern tun wir da dann auch genug in die Richtung. Wenn wir das nicht wissen, können wir das ja auch nicht unbedingt bezeugen. Vielleicht unbewusst, weil das alles irgendwie zu unserem Aufgabenfeld Schule gehört, aber nicht be-

wusst. [...] Denn ein Studium wird ja bewertet, die bekommen ja alle nachher Noten, und da weiß ich einfach viel zu wenig drüber. (M1EV, 75)

Andersherum äußern sich zwei Dozierende, dass sie Schwierigkeiten damit haben, den schulpraktischen Teil der Ausbildung nachzuvollziehen.

„Ich habe mit Kolleg_innen gesprochen, die selbst in der Schule waren, die auch den Vorbereitungsdienst gemacht haben, um die Strukturen so ein bisschen zu verstehen, weil wenn man nicht selbst Lehrkraft ist und das einmal durchlaufen hat, ist das relativ schwierig so als Uni-Dozent_in das zu durchschauen.“ (U1EV, 9)

Sowohl Akteurinnen und Akteure aus den Schulen als auch aus den ZfsL bemängeln, dass aus ihrer Sicht die Forschungsaufgaben aus der Universität nicht mit der schulischen Realität übereinkommen.

5.2 Ergebnisse der Teilstudie 2: Einschätzung der Unterstützung im Praxissemester durch die Begleitung aus Sicht der Studierenden

Die Studierenden hatten zum einen die Gelegenheit, zunächst einzuschätzen, wie intensiv sie die Unterstützung durch die Dozierenden in der Vorbereitung und Begleitung sowohl in den Bildungswissenschaften als auch den beiden Fächern, aber auch durch die Mentorinnen und Mentoren an den Schulen und die Fachleitung an den ZfsL wahrgenommen haben. Zum anderen gaben Studierende ihre Einschätzungen zur Nützlichkeit der Unterstützung durch ebenjene Personengruppen an. Darüber hinaus konnten die Studierenden Angaben dazu machen, inwieweit ihnen ausreichend Unterstützung durch dieselben Akteurinnen und Akteure geboten wurde, sofern sie sie eingefordert haben.

Die Verteilungen der Antworten auf diese Items finden sich in Tabelle 1.

Tab. 1: Mittelwerte und Standardabweichung der untersuchten Dimensionen der Unterstützungssituation

<i>Wie haben Sie die allgemeine Unterstützung im Praxissemester wahrgenommen durch ...</i>		<i>MW</i>	<i>SD</i>
... die bildungswissenschaftliche Vorbereitung und Begleitung/ die Dozierenden?	intensiv	3,76	1,32
	hilfreich	3,67	2,29
... die Vorbereitung und Begleitung/ die Dozierenden in den Fächern?	intensiv	3,53	1,33
	hilfreich	3,42	1,30
... die MentorInnen/ Lehrkräfte in der Schule?	intensiv	4,45	1,62
	hilfreich	4,78	1,58
... die Veranstaltungen/ Fachleiterinnen des ZfsL?	intensiv	4,42	1,29
	hilfreich	4,43	1,41
<i>Antwortskalierung: 1 (gar nicht) — 6 (sehr)</i>			
<i>Wurde Ihnen ausreichend Unterstützung geboten, wenn Sie diese eingefordert haben durch ...</i>		<i>MW</i>	<i>SD</i>
... die bildungswissenschaftliche Vorbereitung und Begleitung/ die Dozierenden?		4,88	1,21
... die Vorbereitung und Begleitung/ die Dozierenden in den Fächern?		4,69	1,26
... die MentorInnen/ Lehrkräfte in der Schule?		4,40	1,18
... die Veranstaltungen/ FachleiterInnen des ZfsL?		4,59	1,03
<i>Antwortskalierung: 1 (nicht ausreichend) — 5 (ausreichend)</i>			

Darüber hinaus gingen wir der Frage nach, welche Akteursgruppe von den Studierenden auch statistisch bedeutsam als am intensivsten und nützlichsten eingeschätzt wurden. Dazu wurde eine Varianzanalyse mit Messwiederholung berechnet, in die die vier Akteursgruppen als Innersubjektfaktor aufgenommen wurden. Um die Unterschiede zwischen den Akteursgruppen differenziert zu betrachten,

wurden außerdem mehrfache Post-hoc-Analysen mit Bonferroni-Anpassung berechnet (Alpha-Level bei 0,01%).

Die Varianzanalyse (Mittelwerte siehe Abbildung 1) zeigt, dass signifikante Unterschiede mit einer hohen Effektstärke³ in der Einschätzung der Studierenden im Hinblick auf die Intensität der unterschiedlichen Unterstützungsformen vorliegen (*Wilks* $\Lambda = ,73$, $F(3,230) = 28,30$, $p < ,01$, *part. $\epsilon^2 = ,27$*). Auch in Bezug auf die Einschätzung zur Nützlichkeit der Unterstützung durch die verschiedenen Akteursgruppen lassen sich signifikante Unterschiede mit einer hohen Effektstärke konstatieren (*Wilks* $\Lambda = ,62$, $F(3,230) = 46,46$, $p < ,01$, *part. $\epsilon^2 = ,38$*).

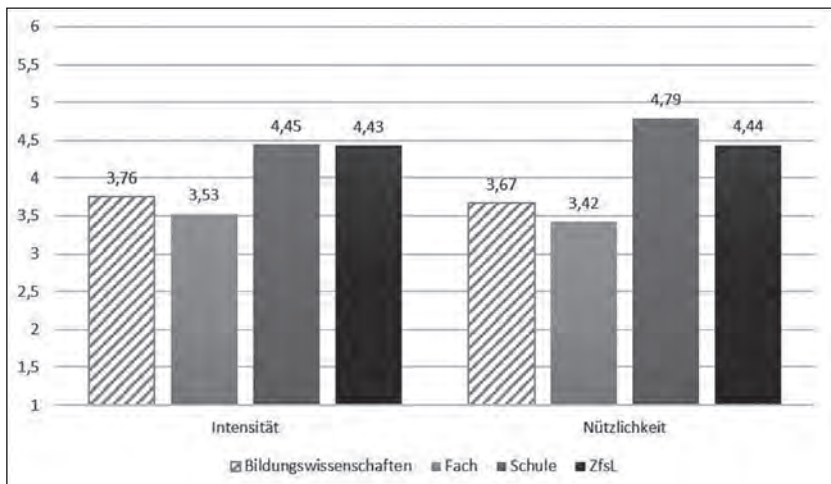


Abb. 1: Mittelwertvergleiche im Hinblick auf die Intensität und Nützlichkeit der Unterstützung durch die verschiedenen Akteursgruppen

3 Wir folgen dabei den Einordnungen von Cohen (1988). Dort gelten Effektstärken (ϵ^2) von .01 als kleine, von .06 als moderate und Werte ab .14 als hohe Effektstärken.

In paarweisen T-Tests können nun die genauen Unterschiede zwischen den Akteursgruppen identifiziert werden (siehe Tabelle 2).

Tab. 2: Mehrfachvergleiche durch gepaarte T-Tests im Hinblick auf die Intensität und Nützlichkeit der dargebotenen Unterstützung durch die verschiedenen Akteursgruppen

<i>Paarweise Vergleiche</i>	Intensität		Nützlichkeit	
	<i>T</i>	ε^2	<i>T</i>	ε^2
<i>BiWi x Fach</i>	2,42*	,02	1,55 n.s.	-
<i>BiWi x Schule</i>	-5,28*	,11	-6,59*	,16
<i>Biwi x ZfsL</i>	-6,03*	,13	-4,44*	,08
<i>Fach x Schule</i>	-7,12*	,18	-10,92*	,34
<i>Fach x ZfsL</i>	-8,62*	,24	-8,99*	,26
<i>Schule x ZfsL</i>	0,30 n.s.	-	2,93*	,04

* $p < .01$

Die paarweisen Vergleiche im Hinblick auf die wahrgenommene Intensität der Unterstützung durch die verschiedenen Akteursgruppen ergeben, dass Lehrkräfte an Schulen und Fachleitungen an den ZfsL die am intensivsten wahrgenommene Unterstützung bieten können. Die Unterstützung durch Dozierende an der Universität (sowohl in den Fächern als auch den Bildungswissenschaften) wird signifikant geringer wahrgenommen. Dabei handelt es sich durchgängig um mittlere und hohe Effektstärken.

Im Hinblick auf den eingeschätzten Nutzen zeigen die paarweisen Vergleiche, dass die Unterstützung durch die Lehrkräfte an der Schule von den Studierenden als am relevantesten eingeschätzt wird und diese Einschätzung durchgängig signifikant höher ausfällt als bei allen anderen Akteursgruppen (wenngleich mit geringer Effektstärke im Vergleich zum ZfsL). Die Nützlichkeit der Unterstützung an der Universität wird signifikant geringer eingeschätzt als die Unterstützung durch die Praxis.

6 Zusammenfassung und Diskussion

Mit den dargestellten Teilstudien wurde das Ziel verfolgt, die Sichtweise der am Praxissemester beteiligten Akteurinnen und Akteure aus den verschiedenen Institutionen darzustellen und miteinander zu vergleichen. Die Ergebnisse der qualitativen Teilstudie zeigen, dass die drei Akteursgruppen die Ziele und Aufga-

ben der beteiligten Institutionen ähnlich wahrnehmen und den jeweils anderen Akteursgruppen Aufgaben zuschreiben, die sich mit der eigenen Sicht decken. Demnach sei die Universität für die Vermittlung einer theoretischen Wissensbasis zuständig, die jedoch auf das Handlungsfeld Schule ausgerichtet sein müsse, d.h. die hilft, die Praxis professionell wahrnehmen und reflektieren zu können. Die ZfsL seien als Zwischeninstanz für eine Art Übersetzung zuständig, d.h. ihnen obliege die Aufgabe, die Relevanz des theoretischen Wissens für das praktische Handeln zu vermitteln. Die Aufgaben von Universität und ZfsL liegen demnach schwerpunktmäßig in der Frage, wie Theorie und Praxis miteinander in Verbindung gebracht werden können, wobei diese Aufgabe von den Mentorinnen und Mentoren der Schule weniger explizit formuliert wird. Die Akteursgruppen sind sich auch darin einig, dass die Institution Schule als Übungsfeld zu sehen sei und hier gelerntes Wissen angewendet werden könne. Die Wahrnehmung der grundsätzlichen Aufgaben und Funktionen der einzelnen Institutionen scheint demnach über alle Personengruppen hinweg relativ übereinstimmend zu sein, was grundsätzlich eine gute Voraussetzung darstellt, um Redundanzen in der Lernbegleitung vermeiden zu können.

Die Verbindungen zwischen den drei Institutionen werden insgesamt als unterschiedlich beschrieben, wobei die ZfsL eine Vermittlerrolle haben und zwischen der Universität und den Schulen stehen. Die inhaltliche Ausgestaltung der Lernbegleitung in Universität und ZfsL ist durchaus ähnlich, was als Ergebnis des Kooperationsgremiums („Facharbeitsgruppe“) zu sehen ist und als kohärenzbildende Maßnahme gewertet werden kann. Kritisch muss hier hinterfragt werden, inwieweit diese Ähnlichkeit zu Überschneidungen statt zu bewusst geplanten Vernetzungen führt. So zeigen die Ergebnisse, dass die Personen gleichzeitig Probleme ansprechen, die sich auf der operationalen Ebene der Umsetzung ergeben: aufgrund der Komplexität des Praxissemesters berichten die Akteurinnen und Akteure über mangelnde Ressourcen und eine Personeninkonsistenz, worunter die Konkretheit einer gemeinsamen Lernbegleitung leide. Die Verbindungen bzw. Kooperationen zwischen Universität und Schulen erweisen sich insgesamt als noch ausbaufähig, da sowohl die Dozierenden der Universität als auch die schulischen Akteurinnen und Akteure formulieren, dass sie die Anforderungen der jeweils anderen Gruppe nur ungenau kennen und Schwierigkeiten haben, ihre eigene Tätigkeit vor dem Hintergrund der Aufgaben der anderen Institution auszugestalten.

Die Ergebnisse der quantitativen Teilstudie zeigen, dass die Studierenden die Unterstützung durch die Personen an den praxisorientierten Institutionen als intensiver und relevanter bewerten. In Bezug auf die bildungswissenschaftliche Begleitung an der Universität deutet eine relativ hohe Standardabweichung jedoch darauf hin, dass sich die Studierenden uneins zu sein scheinen, wie nützlich die Unterstützung durch die Dozierenden tatsächlich ist. Insgesamt korrespondieren die Befunde, dass die Studierenden der Unterstützung durch die ZfsL, aber

insbesondere durch die Schulen, eine hohe Nützlichkeit beimessen, während die Angebote der Universität als weniger nützlich wahrgenommen werden, mit den Befunden zur Nutzung von Lerngelegenheiten (vgl. Schellenbach-Zell & Mertens 2019; Mertens u.a. im Druck). Hier zeigt sich, dass Studierende die Lerngelegenheiten, wie sie die Praxis bietet, als relevanter für ihre Professionalisierung einschätzen als die Lerngelegenheiten der Universität. Die Sicht der Studierenden im Praxissemester ist deutlich auf die praktische Tätigkeit als Lehrperson ausgerichtet und weniger auf die formulierte Zielsetzung der Theorie-Praxis-Verknüpfung. Die Studierenden möchten sich als Lehrperson ausprobieren und erachten die universitäre Begleitung damit als weniger wichtig. Zu hinterfragen ist hier, ob die eingeschätzte Nützlichkeit und Intensität miteinander konfundiert sind. So ist es denkbar, dass Studierende solche Angebote intensiver nutzen, die sie auch als relevanter einschätzen.

Betrachtet man die dargestellten Ergebnisse insgesamt vor dem Hintergrund der Kohärenzfrage, so zeigt sich eine gute aber zugleich ausbaufähige Basis bei den beteiligten Akteursgruppen. Die Rückbindung der praktischen Erfahrungen der Studierenden an das theoretische Wissen scheint noch nicht gut zu gelingen, was sich auch in der Sicht der Studierenden widerspiegelt. Eine Kooperation zwischen den Institutionen, die diese Rückbindung von der Praxis zur Theorie stärker berücksichtigt (vgl. Cramer 2014), muss die Verbindungen zur schulischen Praxis stärker ausbauen. Dies betrifft sowohl allgemeine curriculare Abstimmungen als auch konkrete Unterstützungsangebote der Studierenden in Bezug auf die Reflexion ihrer Praxiserfahrungen. Es wäre hier zu überlegen, ob die am vorliegenden Standort eingesetzten Lerntagebücher, die genau das Ziel der theoriegeleiteten Reflexion praktischer Erfahrungen verfolgen, noch stärker mit der schulischen Situation verzahnt und mit den Mentorinnen und Mentoren der Schulen abgestimmt werden müssen, sodass Akteurinnen und Akteure der Institutionen Schule und Universität über den gleichen Gegenstand mit den Studierenden diskutieren können und so eine Vernetzung der Inhalte stärker fokussiert werden kann. Da es in der Begleitung der Studierenden i.d.R. keine direkten Überschneidungen zwischen den Akteurinnen und Akteuren aus Universität und Schule gibt, wäre zu überlegen, die ZfsL als Vermittlerrolle hier stärker als bisher einzubinden und die Reflexion konkreter Erfahrungen aus der Schule zum Gegenstand der Begleitung zu machen. Denkbar wäre eine Erprobung neuer (d.h. enger verbundener) Formate der Lernbegleitung, die z.B. durch eine Lehre-Kooperation zwischen Dozierenden der Universität und Fachleitenden der ZfsL umgesetzt werden könnten. Hierdurch könnte es möglicherweise besser gelingen, die Anforderungen der einzelnen Institutionen aufeinander abzustimmen und insbesondere auch die Schulen stärker mit einzubeziehen. Da die Fachleitenden z.B. bei den Unterrichtsnachbesprechungen an den Schulen anwesend sind, könnten diese Erfahrungen in ein von Universität und ZfsL verantwortetes Begleitseminar eingebaut und dort

reflektiert werden. Solche Begleitformate über Lehre-Tandems werden zurzeit ausgearbeitet und müssen zunächst an einer begrenzten Studierendenzahl erprobt und evaluiert werden. In der wissenschaftlichen Begleitung dieser Kooperationen soll insbesondere die Vernetzung des Wissens bei den Studierenden in den Blick genommen werden, da dies letztendlich das Ziel von kohärenzbildenden Formaten der Lernbegleitung im Praxissemester ist. Eine flächendeckende Begleitung aller Studierender über solche Tandems erscheint jedoch vor dem Hintergrund der Komplexität des Praxissemesters, der Trägheit der beteiligten Institutionen sowie der Vielzahl der beteiligten Personen, die in sich eine heterogene Gruppe darstellen, als „hyperkomplex und damit schwer einzulösen“ (Heinrich u.a. 2019, 254), so dass eine konkrete Ausgestaltung solcher Formate zunächst auf der Mikroebene erprobt werden sollten und geprüft werden muss, ob eine Übertragbarkeit auf Makroebene sinnvoll erscheint. Mit dieser Erprobung verschiedener neuer Begleitformate wollen wir die Kooperation zwischen den Institutionen und Wissensbereichen stärker ausbauen und dem Ziel einer kohärenten Lernbegleitung im Praxissemester ein Stück näher kommen.

Literatur

- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jg., 469-520.
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann, 29-53.
- Biederbeck, Ina & Rothland, Martin (2018): Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung. Zur Einführung. In: Rothland, Martin/Biederbeck, Ina (Hrsg.): Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung. Münster, New York: Waxmann, 7-14.
- Boecker, Sarah Katharina (2017): Mentoring im Praxissemester der Lehrer*innenbildung: Befunde und Forschungsperspektiven für das Praxissemester. In: Stein, Volker/Carl, Mark-Oliver/Küchel, Julia (Hrsg.): Mentoring – Wunsch und Wirklichkeit. Dekonstruktion und Rekontextualisierung eines Versprechens. Leverkusen-Opladen: Budrich UniPress Ltd, 63-84.
- Cohen, Jacob (1988): *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cramer, Colin (2014): Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Bestimmung des Verhältnisses durch Synthese von theoretischen Zugängen, empirischen Befunden und Realisierungsformen. In: *Die Deutsche Schule*, 106. Jg., 344-357.
- Darling-Hammond, Linda (2006): Constructing 21st-Century Teacher Education. In: *Journal of Teacher Education*, 57. Jg., 300-314.
- Freimuth, Axel & Sommer, Barbara (2010): Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang. Online unter <http://www.isl2.uni-wuppertal.de/isl-web/med-11/rahmenvorgaben/Endfassung-Rahmenkonzept-Praxissemester14042010.pdf>. (Abrufdatum: 10.08.2019).
- Gergen, Andrea (2019): Mentoring in schulpraktischen Phasen der Lehrerbildung. Zusammenfassung ausgewählter Forschungsbeiträge zu Mentorentätigkeit. In: Degeling, Maria/Franken, Nadine/Freund, Stefan/Greiten, Silvia/ Neuhaus, Daniela/ Schellenbach-Zell, Judith (Hrsg.): Herausfor-

- derung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 329-339.
- Gröschner, Alexander & Kunze, Ingrid (2018): Vorwort. In: Meier, Monique/Ziepprecht, Kathrin/Mayer, Jürgen (Hrsg.): Lehrerausbildung in vernetzten Lernumgebungen. Münster: Waxmann, 5-6.
- Gröschner, Alexander; Schmitt, Cordula & Seidel, Tina (2013): Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 27. Jg., 77-86.
- Gröschner, Alexander & Seidel, Tina (2012): Lernbegleitung im Praktikum. Befunde und Innovationen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In: Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten/Seidel, Andreas/Gottmann, Corinna/Kamm, Caroline/Krohn, Maud (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Wiesbaden: Springer Fachmedien, 171-183.
- Harr, Nora; Eichler, Andreas & Renkl, Alexander (2015): Integrated learning: ways of fostering the applicability of teachers' pedagogical and psychological knowledge. In: Frontiers in Psychology, 6. Jg., 738.
- Hascher, Tina (2006): Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik (Beiheft), 51. Jg., 130-148.
- Hascher, Tina & Moser, Peter (2001): Betreute Praktika. Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 19. Jg., 217-231.
- Heinrich, Martin; Wolfswinkler, Günther; van Ackeren, Isabell; Bremm, Nina & Lilian Streblov (2019): Multiparadigmatische Lehrerbildung. Profunktive Auswege aus dem Paradigmenstreit? In: Die Deutsche Schule, 111. Jg., 243-258.
- Hellmann, Katharina (2019): Kohärenz in der Lehrerbildung. Theoretische Konzeptualisierung. In: Hellmann, Katharina/Kreutz, Jessica/Schwichow, Martin/Zaki, Katja (Hrsg.): Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer VS, 9-30.
- Hobson, Andrew J.; Ashby, Patricia; Malderez, Angi; & Tomlinson, Peter D. (2009): Mentoring beginning teachers. What we know and what we don't. In: Teaching and Teacher Education, 25. Jg., 207-216.
- Kreis, Annelies & Staub, Fritz C. (2011): Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14. Jg., 61-83.
- Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim, und Basel: Beltz Juventa.
- Mayer, Jürgen; Ziepprecht, Kathrin & Meier, Monique (2018). Vernetzung fachlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Studienelemente in der Lehrerbildung. In: Meier, Monique/Ziepprecht, Kathrin/Mayer, Jürgen (Hrsg.): Lehrerausbildung in vernetzten Lernumgebungen. Münster: Waxmann, 9-20.
- Mertens, Sarah & Gräsel, Cornelia (2018): Entwicklungsbereiche bildungswissenschaftlicher Kompetenzen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 21. Jg., 1109-1133.
- Mertens, Sarah; Schellenbach-Zell, Judith & Gräsel, Cornelia (im Druck): Studentische Bewertungen von Lerngelegenheiten im Praxissemester. Eine Analyse unter Berücksichtigung individueller Lernziele und Kompetenzwerte. In: Band „Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung“ der Edition der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft.
- Schellenbach-Zell, Judith & Mertens, Sarah (2019): Kohärente Lernziele und ihre Effekte auf die Bewertung von Lerngelegenheiten im Praxissemester. In: BMBF (Hrsg.): Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium. Erkenntnisse aus den Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“, 157-164.

- Schellenbach-Zell, Judith; Fussangel, Kathrin; Erpenbach, Anna Lena & Rochnia, Michael (2018): Entwicklung eines Instruments zur Einschätzung der Reflexionskompetenz im Praxissemester. In: Rothland, Martin/Biederbeck, Ina (Hrsg.): Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung. Münster und New York: Waxmann, 170-179.
- Wäschle, Kristin; Lehmann, Thomas; Brauch, Nicola & Nückles, Matthias (2015): Prompted Journal Writing Supports Preservice History Teachers in Drawing on Multiple Knowledge Domains for Designing Learning Tasks. *Peabody Journal of Education*, 90. Jg., 546-559.
- von Gehlen, Martina; Dreher, Ulrike; Holzäpfel, Lars & Hochbruck, Wolfgang (2019): Einblicke in (In-)Kohärenzwahrnehmungen von Akteuren der Lehrerbildung zur Theorie-Praxis-Vernetzung. In: Hellmann, Katharina/Kreutz, Jessica/Schwichow, Martin/Zaki, Katja (Hrsg.): Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer VS, 281-297.
- Weyland, Ulrike & Wittmann, Eveline (2010): Expertise Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung. 1. Phase an hessischen Hochschulen. Berlin: DIPF.
- Weyland, Ulrike & Wittmann, Eveline (2015): Langzeitpraktika in der Lehrerbildung in Deutschland. Stand und Perspektiven. In: *Journal für LehrerInnenbildung*, 15. Jg., 8-21.
- Zorn, Sarah Katharina (2018): Begleitung Studierender als kooperativer Prozess. Das Bilanz- und Perspektivgespräch im Praxissemester. In: Artmann, Michaela/Berendonck, Marie/Herzmann, Petra/Liegmann, Anke (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 271-289.

*Timo Beckmann, Timo Ehmke, Claudia Dede,
Annemarie Kriel, Stefan Spöhrer und Sandra Witt*

Lernbegleitung durch Unterrichtsbesprechungen im Langzeitpraktikum – Worüber sprechen Lehrkräftebildner*innen unterschiedlicher Institutionen mit Studierenden?

Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Lehrkräftebildenden und Studierenden während schulpraktischer Phasen stellen eine zentrale Lerngelegenheit für Studierende dar, wobei es besonders relevant ist, worüber gesprochen wird. In dieser Untersuchung wurden n=35 Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Studierenden und schulischen bzw. universitären Lehrkräftebildenden in Bezug auf die besprochenen Themen ausgewertet und dabei Gespräche von Mentorinnen und Mentoren mit denen von fachdidaktischem Personal bzw. Lehrenden aus dem Vorbereitungsdienst miteinander verglichen. Den zeitlich größten Anteil in den Besprechungen nimmt die Diskussion des Verhaltens von a) Schülerinnen und Schülern bzw. b) Studierenden ein. Weiterhin sind Besprechungen der Mentorinnen und Mentoren kürzer und es werden weniger Themen besprochen als bei Gesprächen mit universitären Lehrkräftebildenden. Zudem ergeben sich teilweise Differenzen in der zeitlichen Verteilung der besprochenen Themen.

1 Theorie und Forschungsstand

Ein zentrales Merkmal von Praxisphasen in der Lehrkräftebildung stellt die Qualität der Begleitung durch Lehrkräftebildnerinnen und Lehrkräftebildner dar (Gröschner & Hascher, 2019; Gröschner & Seidel, 2012). So gibt es zwar den Ruf Studierender nach „mehr Praxis“ (Makrinus, 2013), welchem insbesondere auch durch die Einführung von Langzeitpraktika in den meisten Bundesländern gefolgt wurde (Weyland & Wittmann, 2017), jedoch zeigt sich empirisch, dass für die Lernwirksamkeit von Praxisphasen weniger die zeitliche Dauer als die Qualität der Begleitung ausschlaggebend ist (Hascher, 2011; Gröschner & Hascher, 2019). Eine besonders geeignete Lernbegleitung stellen dabei Besprechungen des

studentischen Unterrichts dar. Entsprechend sehen verschiedene Konzepte des Mentorings bzw. der Lernbegleitung schulischer Praxisphasen Vor- bzw. Nachbesprechungen studentischen Unterrichts vor (Niggli, 2005; Kreis & Staub, 2011; Hartmann, Andrey & Zehntner-Müller, 2017). Unterrichtsvorbesprechungen können dabei konzeptuell und empirisch als besonders lernwirksam (Futter, 2016) angesehen werden. Gleichzeitig finden in der Praxis der Lehrkräftebildung eher Unterrichtsnachbesprechungen statt (Schüpbach, 2007). Konzepte zu Unterrichtsbesprechungen, deren Realisierung verstärkt auch empirisch untersucht werden (Hoffman u.a., 2015), machen insbesondere Vorschläge zur zeitlichen Lage, zur Struktur, zur Gesprächsführung, zur Förderung von Reflexion und zur Wahl der zu besprechenden Themen. Die Bandbreite der Empfehlungen reicht dabei von einem eher weiteren Blick auf die Entwicklung der Studierenden, welches beispielsweise Gespräche über die professionelle Entwicklung beinhaltet (z.B. 3-Ebenen-Mentoring – Niggli, 2004), bis zu einem eher engeren Blick auf die Gestaltung von Gesprächen zum Unterricht (z.B. Fachspezifisches Unterrichtscoaching – Kreis & Staub, 2017). Zur Beschreibung solcher Besprechungen lässt sich insbesondere fragen, welche pädagogischen Akteure (Mentorinnen bzw. Mentoren, Fachdidaktische Lehrende der Universität, Fachseminarleitungen) in welcher Konstellation (z.B. Studierender – Mentorin/Mentor oder Studierender – Fachdidaktikerin/Fachdidaktiker) über was sprechen.

2 Themen von Unterrichtsnachbesprechungen

In Unterrichtsnachbesprechungen werden zwischen den Lehrkräftebildnerinnen bzw. Lehrkräftebildnern und Studierenden die Themen besprochen, die von mindestens einer Person als relevant erachtet werden. Die Auswahl der Inhalte erfolgt dabei in der Regel durch die Akteure im Gespräch und wird nicht extern vorgegeben. Gleichwohl existieren vielfältige Leitfäden, die eine inhaltliche Orientierung bieten können. Kreis & Staub (2017) beschreiben für das fachspezifische Unterrichtscoaching sogenannte „Kernperspektiven von Unterricht“ und formulieren hierzu Leitfragen, die in Unterrichtsbesprechungen thematisiert werden können bzw. sollten. Diese Leitfragen dienen so zur inhaltlichen Strukturierung des Gesprächs. Die Kernperspektiven fokussieren in vier Bereichen auf die (1) „Klärung der Fachinhalte und Lern-/Bildungsziele der Unterrichtssequenz“, (2) die „Einordnung der Unterrichtssequenz in eine thematische Einheit bzw. den Lehr-/Bildungsplan“, (3) das „Vorwissen und mögliche Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler“ sowie (4) „Unterrichtsgestaltung zur Unterstützung des beabsichtigten Lernens“. Die Leitfragen werden vermehrt in Lehrkräftefortbildungen eingesetzt (Becker, Waldis & Staub, 2019). Eine ähnliche Fokussierung

auf Unterricht nimmt z.B. Schlegel (2013) vor, welche sich insbesondere in Bezug auf Unterricht an Merkmalen guten Unterrichts nach Meyer orientiert. Mit Blick auf den Unterricht ist zudem eine Systematisierung der Gesprächsinhalte anhand zentraler Unterrichtsqualitätsmerkmale nach Helmke (2015) möglich. Helmke strukturiert dabei in „Klassenführung“, „Klarheit und Strukturiertheit“, „Konsolidierung, Sicherung“, „Aktivierung“, „Motivierung“, „Lernförderliches Klima“, „Schülerorientierung“, „Kompetenzorientierung“, „Umgang mit Heterogenität“ sowie „Angebotsvielfalt“. Diese „Bereiche, Merkmale und Prinzipien“ von Unterricht beinhalten Subdimensionen, die für das Lernen der Schülerinnen und Schüler prädiaktiv sein können. Insbesondere die Merkmale nach Helmke bieten so einen evidenzbasierten und kompetenzorientierten Blick auf die Gestaltung von Unterricht. Gleichzeitig sind diese Kriterien relativ abstrakt und für eine empirische Erfassung im Gespräch nur teilweise operationalisierbar. Es kann zudem davon ausgegangen werden, dass in Unterrichtsnachbesprechungen nicht immer klar unter Verwendung theoretisch fundierter Begriffe vorgegangen wird. Eine entsprechende Theorie-Praxis-Verzahnung findet, wie Studien zeigen, nur teilweise statt (Schüpbach, 2007).

Welche Themen häufig in Unterrichtsbesprechungen adressiert werden, arbeiten Hennissen u.a. (2008) in einem umfassenden Literaturreview empirischer Studien heraus. Im Ergebnis fallen Themen von Dialogen im Mentoring meist in drei wesentliche Kategorien. Erstens „Unterricht und Organisation“ (Planung, Vorgehensweise, Material, Classroom-Management), zweitens „Schülerinnen, Schüler und Klasse“ (Verhalten, Lernstil, Eignung, Reaktionen, Lernprozess) und drittens „Fach“ (Quellen, Begriffe, Ideen). In eine vierte Kategorie können Aspekte wie die Entwicklung des Studierenden und Anforderungen der lehrkräftebildenden Institution gefasst werden. In Mentoringdialogen wird – so das Ergebnis des Literaturreviews – überwiegend die Unterrichtskompetenz der angehenden Lehrkräfte thematisiert. In einer späteren Untersuchung (Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2011) von 20 Mentoringdialogen waren 50% der Dialoge auf den Bereich „Unterricht und Organisation“, 32% auf den Bereich „Schüler/-innen und Klasse“, 7% auf den Bereich „Fach“ und 11% zum Bereich „Sonstiges“ orientiert. Ähnliche Kategorisierung liegen auch für den deutschsprachigen Raum vor. So arbeitet Schnebel (2009) heraus, dass die Themenfelder „Methodik“ und „Medien/Material“ den mit Abstand größten Raum in Besprechungen einnehmen. An dritter Stelle liegt in der Untersuchung der Aspekt „Schülerhandeln“.

3 Akteurinnen und Akteure in Unterrichtsbesprechungen

Die oben dargestellten Konzepte zum Mentoring bzw. zur Gestaltung von Unterrichtsbesprechungen beziehen sich in den meisten Fällen auf (dyadische) Situationen zwischen Studierenden und schulischen Lehrkräften, welche als Mentorinnen und Mentoren aktiv sind. Insbesondere im Rahmen von verlängerten Praxisphasen finden vermehrt auch Unterrichtsbesprechungen durch Lehrkräftebildnerinnen bzw. Lehrkräftebildner aus der Universität bzw. den Studienseminaren statt, obgleich insbesondere universitäre Lehrende durch die Studierenden bisher weniger als Rollenvorbilder gesehen werden (Gröschner & Seidel, 2012; Borko & Mayfield, 1995). In Niedersachsen, wo diese Untersuchung angesiedelt ist, wurde zum Wintersemester 2014/2015 ein Langzeitpraktikum im Masterstudium für die Lehrämter an Grundschulen bzw. Haupt- und Realschulen eingeführt. Ein zentrales Merkmal dieses Langzeitpraktikums stellt die Einbindung von Lehrkräftebildnerinnen bzw. Lehrkräftebildnern aus der Schule (als Mentorinnen bzw. Mentoren – G1), aus der Universität (als Fachdidaktikerinnen bzw. Fachdidaktiker – G2) und aus der zweiten Phase der Lehrkräftebildung (als Lehrkräfte in der Praxisphase – G3) dar (Beckmann & Ehmke, 2018; Brunk, Katenbrink, Schiller & Wischer, 2019; Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur, 2014). Die Relevanz von Lehrkräftebildnerinnen und Lehrkräftebildnern für den Professionalisierungsprozess von Studierenden ist sowohl politisch wie wissenschaftlich anerkannt (European Commission, 2013; Livingston, 2014). Dies wird beispielsweise in der Relevanz von Mentorinnen und Mentoren in Angebot-Nutzungs-Modellen des Praktikums (Gröschner & Hascher, 2019) deutlich. Wissenschaftlich wird diese bislang wenig professionalisierte Gruppe aktuell stärker beforcht (Ping, Schellings & Beijaard, 2018).

Die Studie ist während des Langzeitpraktikums an der Leuphana Universität Lüneburg in Niedersachsen angesiedelt, welches im zweiten Mastersemester stattfindet. Lehrkräftebildnerinnen und Lehrkräftebildner aller drei Gruppen (G1 – G3) führen während des Praktikums Unterrichtsbesprechungen mit den Studierenden durch. Durch die Lehrenden der Universität bzw. der zweiten Ausbildungsphase werden die Studierenden dazu in der Schule besucht. Dies erfolgt sowohl individuell als auch im Lehrendentandem zwischen einem Mitglied der Universität und einer Lehrkraft in der Praxisphase (Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur, 2014). Es wird dabei konzeptuell davon ausgegangen, dass Personen aus den drei Akteursgruppen (G1 – G3) jeweils eine auch für ihre institutionelle Zugehörigkeit spezifische Perspektive auf Unterricht und den Professionalisierungsprozess der Studierenden mitbringen. Auch ist anzunehmen, dass sich die Expertisebereiche dieser drei Gruppen voneinander unterscheiden, welches auch einen Einfluss auf das Gesprächshandeln der jeweiligen Akteure hat. So wird an dieser Stelle erwartet, dass Mentorinnen und Mentoren die jeweilige Lerngrup-

pe besonders gut kennen und daher beispielsweise eine hohe Expertise in Bezug auf die Lernvoraussetzungen der jeweiligen Gruppe haben, während fachdidaktisch Lehrende der Universität prototypisch eine hohe Expertise in Bezug auf die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Aspekte des Unterrichts mitbringen und dabei die Lerngruppe nur wenig kennen. Lehrkräfte in der Praxisphase sind besonders erfahren bei der Begleitung angehender Lehrkräfte und in der Beobachtung von Unterricht. Dies lässt erwarten, dass sie den Entwicklungsstand der Studierenden besonders gut einschätzen können.

4 Forschungsfragen

Für diese Studie soll aufgrund der oben beschriebenen Relevanz der Themenwahl in Unterrichtsnachbesprechungen aus einer deskriptiven Perspektive folgende Forschungsfrage bearbeitet werden:

1. Welchen zeitlichen Anteil nehmen unterschiedliche Gesprächsthemen in Unterrichtsnachbesprechungen von Mentorinnen bzw. Mentoren (G1), fachdidaktischem Personal der Universität (G2) und Lehrkräften in der Praxisphase (G3) mit Studierenden ein?

Aus einer analytischen Perspektive soll folgende Forschungsfrage geprüft werden:

2. Gibt es Unterschiede in den zeitlichen Anteilen von Gesprächsthemen zwischen Gesprächen mit Mentorinnen bzw. Mentoren und Gesprächen mit Lehrkräften in der Praxisphase oder universitären Lehrkräftebildnerinnen bzw. Lehrkräftebildnern?

Es wird dabei erwartet, dass Mentorinnen und Mentoren einen höheren zeitlichen Anteil auf das Vorwissen bzw. das Verhalten von Schülerinnen und Schülern verwenden und insgesamt einen stärkeren Fokus auf die konkrete unterrichtliche Performanz haben, Lehrkräfte in der Praxisphase (LiPs) bzw. fachdidaktisches Personal besuchen die Studierenden als Schulexterne und richten ihren Fokus vermutlich eher auf die Besprechungen der fachlichen Inhalte des Unterrichts und thematisieren Planungsaspekte besonders intensiv.

5 Methode

Um die Forschungsfragen anhand möglichst authentischer Gesprächssituationen im Praktikum zu beantworten, wurden Audio-Aufzeichnungen von Unterrichtsnachbesprechungen herangezogen, die am Zukunftszentrum Lehrerbildung (ZZL) im Kontext des niedersächsischen Langzeitpraktikums aufgenommen

wurden. Der Datensatz besteht aus N=35 Unterrichtsnachbesprechungen, in denen jeweils mindestens eine lehrkräftebildende Person mit mindestens einer bzw. einem Studierenden Unterricht nachbespricht. Die Audioaufzeichnungen bieten einen Einblick in authentisches Gesprächshandeln während der Unterrichtsnachbesprechungen. Um in diese Authentizität möglichst wenig einzugreifen, erfolgte keine Vorgabe in Bezug auf die durchzuführende Unterrichtsstunde bzw. die Gestaltung der Unterrichtsbesprechung. Einzelne Besprechungen wurden von Mentorinnen bzw. Mentoren durchgeführt, die zuvor am Professionalisierungsprogramm *ProMent* (Beckmann u.a., 2018) teilgenommen haben, in welchem auch dazu gearbeitet wird, welche Themen in Unterrichtsbesprechungen alles eine Rolle spielen können.

Die Besprechungen wurden durch geschulte Mitarbeitende des Zukunftszentrums Lehrerbildung (ZZL) direkt in Schulen als Audiodateien aufgezeichnet. In einzelnen Fällen erfolgte die Aufzeichnung durch die Akteurinnen und Akteure eigenständig, wobei zuvor eine Einweisung anhand einer standardisierten Anleitung stattfand.

In dieser Auswertung werden die n=14 Besprechungen mit einer Mentorin bzw. einem Mentor mit den n=21 Besprechungen, in denen mindestens eine fachdidaktische Person bzw. Lehrkraft in der Praxisphase anwesend sind, herangezogen. Zur zweiten Gruppe werden auch Besprechungen gezählt, in denen zwei lehrkräftebildende Personen als Tandem anwesend sind.

Die aufgezeichneten Besprechungen wurden in der Folge transkribiert und im time-sampling Verfahren (20 Sekunden) kodiert. Für die Kodierung wurde ein deduktiv-induktiv entwickeltes Kategoriensystem gewählt, welches anhand des oben dargestellten theoretischen und empirischen Standes entwickelt wurde. Dabei wurden für die hier vorliegende Untersuchung zwölf Inhaltsfelder gebildet, die im Folgenden kurz vorgestellt werden. Auf einer übergeordneten Ebene lassen sich diese zu den Clustern „Studierende“, „Schülerinnen und Schüler“ sowie „Fach“ und „Unterrichtsgestaltung“ zusammenfassen und orientieren sich dabei an der durch Hennissen u.a. (2008) entwickelten Struktur und greifen die Kernperspektiven von Unterricht sowie Unterrichtsqualitätsmerkmale (Kreis & Staub, 2017) auf.

Ergänzend zum jeweilig besprochenen Thema, wurde (0) die Dauer des Gesprächs erfasst und (1) erfasst, wann bzw. wie oft ein neues Thema eingeführt wurde.

Im Inhaltscluster „Studierende“ wird (2) das „Verhalten des Studierenden“ sowie die (3) „Entwicklung des Studierenden“ aufgenommen. Unter (2) „Verhalten“ wird dabei kodiert, wenn eine Handlung der bzw. des Studierenden besprochen wird, z.B. die Verteilung von Arbeitsblättern oder die Durchführung einer Intervention. (3) „Entwicklung“ wird kodiert, wenn darauf Bezug genommen wird, dass die bzw. der Studierende etwas umgesetzt hat, was zuvor besprochen wurde

bzw. was sich ohne vorherige Besprechung verändert hat. Es muss jedoch ein Bezug zu einem früheren Entwicklungsstand hergestellt werden.

In das Cluster „Schülerinnen und Schüler“ fallen die Kategorien (4) „Verhalten eines Schülers/der Schüler/-innen“ sowie (5) „Lernvoraussetzungen/Vorwissen der Schüler/-innen“. Das (4) Verhalten von Schülerinnen bzw. Schülern wird dabei analog zum Verhalten von Studierenden kodiert. Dieses Verhalten kann erwartet oder unerwartet sein und es kann positiv oder negativ oder gar nicht bewertet werden. Die Kategorie (5) „Lernvoraussetzungen“ wird vergeben, wenn die konkreten Voraussetzungen einzelner oder mehrerer Schülerinnen bzw. Schülern besprochen werden oder abstrakt darüber gesprochen wird, was Schülerinnen bzw. Schüler normalerweise an Voraussetzungen mitbringen müssten bzw. sollten. Dies kann als Planungsmaßstab oder zum Ausdruck von Verwundung bzw. der Erfüllung von Erwartungen herangezogen werden.

Das Cluster „Fach/Fachdidaktik“ umfasst nur die Kategorie (6) „Struktur des Faches, Fachinhalt, Sachanalyse“. Es fallen dabei Gesprächsinhalte, die fachlicher Natur sind, also in einem klassischen Unterrichtsentwurf im Bereich der „Sachanalyse“ verortet werden, in diese Kategorie. Hierbei reicht es nicht, wenn kurze unspezifische Begriffe fallen (z.B. „rechnen“), sondern es muss konkreter erläutert werden (z.B. „Bei der Division von Dezimalzahlen durch Dezimalzahlen gibt es folgende Aspekte zu beachten.“). Es können darüber hinaus auch fachdidaktische Aspekte in diese Kategorie fallen, wenn z.B. thematisiert wird, welcher fachliche Gegenstand auf welchen anderen Gegenstand folgt.

Zum Cluster „Unterrichtsgestaltung“ werden sämtliche weitere Kategorien gezählt. Die Kategorie (7) „Qualität der Planung, Unterschiede Planung und Umsetzung“ bezieht sich entweder rein auf Planungsprozesse zur Stunde oder auf die Vernetzung zwischen Planungsprozessen und der Durchführung des Unterrichts. Hier wird auch kodiert, wenn Studierende von Problemen im Planungsprozess berichten oder die Unterrichtsplanung bewertet wird. Kategorie (8) wird kodiert, wenn „Ziele oder Lernziele des Unterrichts“ besprochen werden. Die Kategorie wird nur vergeben, wenn Ziele für die gesamte Unterrichtsstunde oder eine in der Zukunft liegende Stunde besprochen werden. Es wird nicht codiert, wenn es um Ziele einzelner Aufgaben bzw. einzelner Phasen im Unterricht geht. Kategorie (9) bezieht sich auf den „Umgang mit Zeit“. Dies kann sowohl die zeitliche Planung der Unterrichtseinheit als auch die spontane Reaktion auf zeitliche Schwierigkeiten im Verlauf umfassen. Kategorie (10) bezieht sich auf die Thematisierung jeder Form der „Heterogenität“ in der Lerngruppe. Dies kann die Gestaltung differenzierender Aufgaben oder differenzierender Methoden umfassen, aber auch den Einsatz von bestimmten Hilfsmitteln oder das geplante Teamteaching mit dem Ziel des Umgangs mit Heterogenität. Anders als in Kategorie (5) „Vorwissen“ wird hier nicht nur über die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler gesprochen, sondern auch **über** die tatsächlichen oder antizipierten Besonderheiten

von einzelnen oder Gruppen von Schülerinnen bzw. Schülern. Die Kategorie (11) „Classroom-Management, Störungen“ umfasst das Auftreten, das Vermeiden und das Bearbeiten von Störungen während des Unterrichtsverlaufs. Hierzu können z.B. Rituale gehören. Weiterhin sind hier alle präventiven oder reaktiven Elemente von Klassenführung erfasst.

Die Kodierung erfolgte anhand eines Kodiermanuals unter Einsatz der Software Videograph durch den Erstautor und zwei Mitarbeiterinnen, welche zuvor intensiv geschult wurden. Nach einer Probekodierung und Nachschulung zu Kategorien, wo noch keine ausreichende Kodierübereinstimmung erreicht werden konnte, haben sich die in Tabelle 1 dargestellten Kodierübereinstimmungen zwischen dem Erstautor und einer Mitarbeiterin ergeben. Die Ergebnisse mit der zweiten Mitarbeiterin sind vergleichbar. Eine Kodierung wurde vergeben, sobald innerhalb der 20-Sekunden-Zeiteinheit das jeweilige inhaltliche Thema von mindestens einem der Akteure angesprochen wurde. Es erfolgt dabei keine Bewertung, in welcher Tiefe oder von wem es besprochen wurde. Innerhalb einer Kodiereinheit können mehrere Themen adressiert werden.

Tab. 1: Kodierübereinstimmungen

Cluster/Kategorie	Übereinstimmung A & B	
	κ	%-Übereinstimmung
(1) Themenführung	.49	88
Studierende		
(2) Verhalten des Studierenden	.78	89
(3) Entwicklung des Studierenden	.52	96
Schülerinnen und Schüler		
(4) Verhalten eines Schülers/der Schüler/-innen	.75	92
(5) Lernvoraussetzungen/Vorwissen der Schüler/-innen	.38	89
Fach/Fachdidaktik		
(6) Struktur des Faches, Fachinhalt, Sachanalyse	.69	85
Unterrichtsgestaltung		
(7) Qualität der Planung, Unterschiede Planung und Umsetzung	.28	95
(8) Ziele oder Lernziele des Unterrichts	.56	96
(9) Umgang mit Zeit	.34	92
(10) Umgang mit Heterogenität	.57	96
(11) Classroom-Management, Störungen	.55	93

Die prozentuale Übereinstimmung ist für alle Kodes als gut bis sehr gut zu bezeichnen. Ergänzend werden hier die Werte für Cohens- κ berichtet, welche für mehrere Kategorien niedrig ausfallen. Cohens- κ nimmt bei dichotomen Kodierungen, um die es sich hier handelt, schon bei wenigen Abweichungen in der Kodierung relativ geringe Werte an, weshalb hier insbesondere anhand der prozentualen Übereinstimmung entschieden wurde, die Kodierübereinstimmungen zu akzeptieren. Die anfänglich vorhandenen Kategorien „Angemessenheit von spezifischen Methoden“ sowie „Qualität einer konkreten Aufgabe“ wurden nicht weiter ausgewertet, da trotz intensiver Schulung der Kodierer/-innen keine ausreichende Kodierübereinstimmung erreicht werden konnte. Nach der Kodierung in Videograph wurden die weiteren Berechnungen in SPSS 25 durchgeführt.

6 Ergebnisse

Tabelle 2 fasst die zentralen Ergebnisse zu Forschungsfrage 1 zusammen. Hierbei geht es um den zeitlichen Anteil unterschiedlicher Gesprächsthemen in Unterrichtsnachbesprechungen von Mentorinnen bzw. Mentoren (G1), fachdidaktischem Personal der Universität (G2) und Lehrkräften in der Praxisphase (G3) mit Studierenden.

Tab. 2: Deskriptive Ergebnisse zu den ausgewerteten Kategorien

Kategorie	Mentor/-in (G1)		FD/LiP/Tandem (G2/3)		Insgesamt	
	M	SD	M	SD	M	SD
(0) Dauer des Gesprächs ¹	23	14	50	24	39	25
(1) Anzahl der Themen	15	8	34	11	26	14
Studierende						
(2) Verhalten des Studierenden ²	43%	25%	23%	14%	31%	21%
(3) Entwicklung des Studierenden ²	6%	8%	5%	4%	6%	6%
Schülerinnen und Schüler						
(4) Verhalten eines Schülers/ der Schüler/-innen ²	25%	15%	23%	12%	24%	13%
(5) Lernvoraussetzungen/ Vorwissen der Schüler/-innen ²	3%	3%	6%	5%	5%	4%
Fach/Fachdidaktik						
(6) Struktur des Faches, Fachinhalt, Sachanalyse ²	20%	18%	12%	13%	15%	15%
Unterrichtsgestaltung						

Kategorie	Mentor/-in (G1)		FD/LiP/Tandem (G2/3)		Insgesamt	
	M	SD	M	SD	M	SD
(7) Qualität der Planung, Unterschiede Planung und Umsetzung ²	3%	4%	10%	10%	7%	9%
(8) Ziele oder Lernziele des Unterrichts ²	5%	4%	7%	6%	6%	5%
(9) Umgang mit Zeit ²	10%	9%	3%	3%	6%	7%
(10) Umgang mit Heterogenität ²	3%	3%	6%	6%	5%	5%
(11) Classroom-Management, Störungen ²	11%	10%	11%	12%	11%	11%

Anmerkungen: ¹ Angabe auf Minuten gerundet, ² Prozentualer Anteil an den Kodiereinheiten im Gespräch, auf ganze Zahlen gerundet

In Bezug auf die erste Forschungsfrage wird deutlich, dass Aspekte des konkreten Verhaltens von Studierenden und Schülerinnen und Schülern die Gespräche inhaltlich dominieren. Das Verhalten von Studierenden (2) wird im Mittel in 31% der Kodiereinheiten thematisiert. Das Verhalten der Schülerinnen bzw. Schüler (4) wird im Mittel in 24% der Einheiten angesprochen. Somit wird sowohl auf Ebene der Studierenden als auch auf Ebene der Mentorinnen bzw. Mentoren das konkret gezeigte Verhalten deutlich länger thematisiert als Aspekte der Entwicklung bzw. der Kompetenz der Studierenden bzw. Schülerinnen und Schüler.

Die Entwicklung der Studierenden (3) wird im Mittel in 6% der kodierten Einheiten angesprochen. Der Umgang mit Heterogenität (10) im Allgemeinen bzw. die Lernvoraussetzungen bzw. das Vorwissen einzelner oder aller Schülerinnen bzw. Schüler (5) wird im Mittel in 6% bzw. 5% besprochen.

Die Themen des Clusters „Unterrichtsgestaltung“ werden sehr unterschiedlich oft angesprochen. Am häufigsten wird aus diesem Cluster die Struktur des Faches bzw. der Fachinhalt (6) thematisiert (M=15%). Gefolgt wird dies vom Classroom-Management bzw. dem Umgang mit Störungen (11) mit 11%. Jeweils weniger als 10% der Zeit wird für die Themen der Qualität der Planung bzw. Unterschiede zwischen Planung und Umsetzung (7) (M=7%), der Diskussion der Ziele bzw. Lernziele des Unterrichts (8) (M=6%) sowie dem Umgang mit Zeit (9) (M=6%) gewidmet.

Für alle Themen zeigen sich auf Gesamtebene jeweils relativ hohe Standardabweichungen.

Da in jeder Kodiereinheit jedes Thema separat kodiert wurde, beträgt die Summe der Kodierungen nicht 100%. Vielmehr kann es sowohl Kodiereinheiten geben, in denen mehr als ein Thema besprochen wird. Es ist auch möglich, dass in einer Kodiereinheit kein Thema besprochen wird (z.B. weil geschwiegen wird oder weil der weitere Verlauf des Gesprächs thematisiert wird). Insgesamt beträgt die Sum-

me der Kodierungen 116%, es wurde also im Mittel jeder Kodiereinheit mehr als ein Thema zugeordnet.

Fragestellung 2 lenkt das Interesse auf Unterschiede in der Themenwahl zwischen Mentorinnen und Mentoren als rein schulische Lehrkräftebildnerinnen bzw. Lehrkräftebildner und fachdidaktischem Personal bzw. Lehrkräfte in der Praxisphase (LiP). Die beiden letztgenannten Akteursgruppen werden hier zusammen betrachtet, da es sich hier jeweils um Gespräche im Kontext von Unterrichtsbesuchen handelt und die Lehrenden als Vertretung der Universität in die Schulen kommen, auch wenn sie ansonsten als Fachseminarleitungen bzw. Lehrkraft aktiv sind. Um Unterschiede zwischen der Gruppe der Mentorinnen bzw. Mentoren und der Gruppe der Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker bzw. Lehrkräfte in der Praxisphase herauszuarbeiten, wurde für jede Kategorie ein Mann-Whitney-U durchgeföhrt, da dieser auch bei kleinen Fallzahlen anwendbar ist (Rasch, Friebe & Hoffmann, 2014). Die Ergebnisse der Mann-Whitney-U-Tests sind in Tabelle 3 abgetragen.

Tab. 3: Mann-Whitney-U-Tests zu den ausgewerteten Kategorien

Kategorie	U	p	d
(0) Dauer des Gesprächs	35	.00	1.66
(1) Anzahl der Themen	21.5	.00	2.04
(2) Verhalten des Studierenden	65	.01	1.06
(3) Entwicklung des Studierenden	121	.40	0.30
(4) Verhalten eines Schölers/der Schöler/-innen	128.5	.53	0.21
(5) Lernvoraussetzungen/Vorwissen der Schöler/-innen	108.5	.20	0.45
(6) Struktur des Faches, Fachinhalt, Sachanalyse	108.5	.20	0.45
(7) Qualität der Planung, Unterschiede Planung und Umsetzung	69	.01	0.99
(8) Ziele oder Lernziele des Unterrichts	109	.21	0.44
(9) Umgang mit Zeit	68	.01	1.01
(10) Umgang mit Heterogenität	100	.12	0.56
(11) Classroom-Management, Störungen	130	.58	0.19

Demnach sind die Gespräche der Mentorinnen und Mentoren ($M=23$ Minuten) signifikant kürzer (0) ($U=35$, $p<.001$) und es werden weniger Themen (1) ($M=15$) besprochen ($U=21.5$, $p<.001$) als in der anderen Gruppe ($M=50$ Minuten; $M=34$ Themen). In Bezug auf den zeitlichen Anteil, den die Themen am Gespräch einnehmen, unterscheiden sich die Gruppen in den meisten Fällen nicht statistisch signifikant voneinander. Allerdings wird in Gesprächen mit Studierenden, bei denen eine Mentorin bzw. ein Mentor primäre lehrkräftebildende Person ist, das Verhalten der Studierenden (2) zu einem größeren Anteil ($U=65$, $p=.01$) sowie die

Qualität der Planung bzw. Unterschiede zwischen Planung und Umsetzung (7) zu einem kleineren Anteil ($U=69$, $p=.01$) und der Umgang mit Zeit (9) zu einem größeren Anteil ($U=68$, $p=.01$) thematisiert. Es handelt sich jeweils um einen mittleren bzw. starken Effekt.

Für alle weiteren Kategorien sind die Unterschiede, auch aufgrund der geringen Fallzahl, im statistischen Schwankungsbereich. Gleichwohl ergeben sich rein deskriptive Unterschiede, die hier ergänzend berichtet werden sollen. So wird das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler bzw. die Lernvoraussetzungen (5) von Mentorinnen und Mentoren in etwa 3% der Kodiereinheiten thematisiert. Bei den anderen Akteuren werden diese in ca. 6% der Einheit besprochen. Besonders auffällig ist, dass die Struktur des Faches bzw. der Fachinhalt (6) bei Mentorinnen und Mentoren in 20% der Kodiereinheiten besprochen wird, während dies bei den anderen Akteuren nur in etwa 12% der Einheiten geschieht, obwohl erwartet wurde, dass insbesondere vom fachdidaktischen Personal ein Gesprächsschwerpunkt in diesem Bereich gelegt wird. Der Umgang mit Heterogenität (10) wird bei Mentorinnen und Mentoren in 3% der Einheiten angesprochen, während dies in den anderen Gruppen 6% der Zeit umfasst.

In Abbildung 1 sind die mittleren Anteile der Zeitnutzung der einzelnen Themenfelder für die zu vergleichenden Gruppen skaliert auf die Summe von 100% abgetragen.

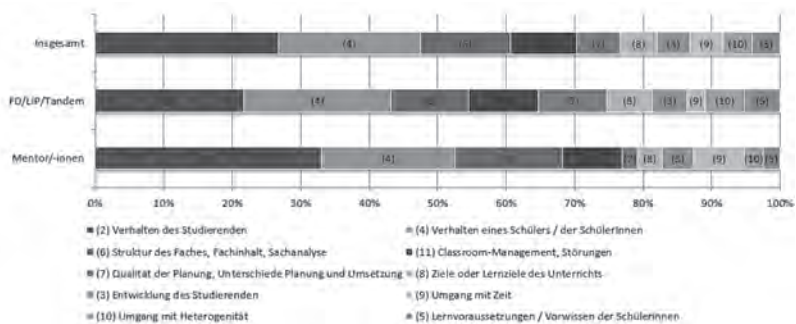


Abb. 1: Anteile an der Gesprächszeit (skaliert auf 100%)

Aus der Abbildung wird deutlich, dass bei Gesprächen mit Mentorinnen und Mentoren mehr als die Hälfte der Gesamtzeit über das Verhalten von Schülerinnen und Schüler (4) bzw. Studierenden (2) gesprochen wird, während dies bei anderen Lehrkräftebildnerinnen bzw. Lehrkräftebildnern nur etwas mehr als 40% der gesamten Kodiereinheiten ausmacht. Noch sichtbarer wird dieser Unterschied, wenn ergänzend die Inhaltskategorie „Fach/Fachinhalt/Sachanalyse“ hinzugezogen wird. Bei Mentorinnen und Mentoren werden in der Summe fast 70% der

Gesprächszeit für diese Themen aufgewendet, während bei anderen Lehrkräftebildnerinnen und Lehrkräftebildnern hierfür in der Summe nur etwas mehr als 50% der Kodiereinheiten genutzt werden, obwohl es sich hier um ein Fachpraktikum handelt. Weiterhin wird sichtbar, dass alle anderen Inhaltskategorien eine im Vergleich eher untergeordnete Bedeutung aufweisen.

7 Diskussion und Ausblick

Für diese Studie wurden N=35 authentische Unterrichtsnachbesprechungen darauf untersucht, welche Themen bzw. Inhaltsbereiche zu welchem zeitlichen Anteil von unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren besprochen werden. Dabei wurden in Anlehnung an Hennissen u.a. (2008) sowie unter Nutzung der Kernperspektiven von Unterricht (Kreis & Staub, 2017) die vier Themencluster „Studierende“, „Schülerinnen und Schüler“ sowie „Fach“ und „Unterrichtsgestaltung“ unterschieden. Mit Ausnahme des Clusters „Fach“ gab es zu jedem Cluster mehrere Subkategorien. Die Gespräche wurden anhand der primären lehrkräftebildenden Person in zwei Gruppen geteilt. Hierbei wird die Gruppe der „Mentorinnen und Mentoren“ als rein schulische Lehrkräftebildnerinnen bzw. Lehrkräftebildner mit nur einer sehr geringen Kopplung an die Universität unterschieden von der Gruppe der Lehrkräfte in der Praxisphase bzw. dem fachdidaktischen Personal. Diese Personen führen Unterrichtsnachbesprechungen allein oder im Tandem durch und besuchen hierbei die Studierenden in ihrer Schule. Sie wurden hierzu von der Universität beauftragt.

Die Ergebnisse ordnen sich insofern in den Forschungsstand ein, als dass in Unterrichtsnachbesprechungen ein Fokus auf die in der unterrichtlichen Situation gezeigte Performanz der Studierenden und Schülerinnen und Schüler gelegt wird und somit in der Besprechung ein hoher zeitlicher Anteil darauf verwendet wird, die Handlungen während des Unterrichts sprachlich zu wiederholen (Crasborn u.a., 2011). Die einzelnen konkreten Merkmale der Unterrichtsgestaltung nehmen hingegen einen relativ geringen zeitlichen Anteil ein.

In Bezug auf die getroffenen Hypothesen zu den Unterschieden zwischen den beiden Gruppen der Lehrkräftebildnerinnen und Lehrkräftebildner muss resümiert werden, dass diese nicht immer durch die empirischen Ergebnisse gestützt werden können. So verwenden zwar Mentorinnen und Mentoren einen höheren Anteil der Zeit auf Aspekte der Performanz der Studierenden und dabei auch auf den Umgang mit Zeit, jedoch nicht auf das Verhalten und Vorwissen der Schülerinnen und Schüler. Gezeigt werden konnte, dass fachdidaktisches Personal und Lehrkräfte in der Praxisphase Aspekte der Planung von Unterricht länger thematisieren als Mentorinnen und Mentoren, was wir vermutet hatten. Dies

zeigt sich jedoch nicht in Bezug auf den Aspekt der Fachlichkeit. Hier ist der zeitliche Anteil am Gespräch bei Mentorinnen und Mentoren höher als bei den anderen Lehrendengruppen, allerdings nicht statistisch signifikant. Dies ist insbesondere daher erwartungswidrig, da es sich um ein fachdidaktisches Praktikum handelt und dies als besonderer Expertisebereich des fachdidaktischen Personals erwartet wurde.

Ein auffallendes Ergebnis sind die hohen Standardabweichungen in den meisten Kategorien. Diese hohen Standardabweichungen lassen sich in mehrerlei Hinsicht interpretieren. Der Befund könnte so gelesen werden, dass Lehrkräftebildnerinnen und Lehrkräftebildner die Wahl der Gesprächsinhalte stark von der jeweiligen Situation und der/dem Studierenden abhängig machen und daher die Gespräche sehr unterschiedlich ausfallen, da sich eventuell auch der studentische Unterricht qualitativ unterscheidet und somit unterschiedliche Aspekte gesprächsrelevant werden. Eine weitere Erklärung könnte darin liegen, dass die Themenwahl weniger von der Zugehörigkeit des Lehrkräftebildners zu einer Akteursgruppe abhängig ist als angenommen und stärker von der bzw. dem individuellen Lehrenden abhängt und weniger von Unterschieden zwischen den Akteursgruppen.

Überraschend ist weiterhin, dass der „Umgang mit Heterogenität“ ebenso wie die individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler nur in sehr wenigen Kodiereinheiten thematisiert werden. Da die Heterogenität im Klassenzimmer aktuell zunimmt (Gräsel, Decristan & König, 2017) und Lehrkräfte sich hierauf nur unzureichend vorbereitet fühlen (Abels & Schütz, 2016), hätten wir erwartet, dass der konkrete Umgang mit Heterogenität einen größeren Raum einnimmt.

Limitationen der Studie liegen vor allem in der insgesamt relativ geringen Fallzahl der untersuchten Gesprächssituationen, der Gruppenzuordnung der Akteure der Lehrkräftebildnerinnen und Lehrkräftebildner sowie der induktiv-deduktiven Kategorienbildung. Die für quantitativ orientierte Methoden relativ geringe Fallzahl bedingt, dass Gruppenunterschiede nur bei großen Effekten signifikant werden. Hiermit zusammenhängend wirkt es limitierend, dass die „Lehrkräfte in der Praxisphase“ und die fachdidaktischen Lehrenden der Universität hier gemeinschaftlich betrachtet werden. So kann nicht ausgeschlossen werden, dass sich auch zwischen den beiden Gruppen spezifische Unterschiede ergeben. Ebenfalls wurde nicht getrennt zwischen Mentorinnen und Mentoren, die bei der Fortbildung *ProMent* anwesend bzw. nicht anwesend waren. Die Fortbildung enthält auch einzelne Elemente, in denen die Wahl der Themen mit den Teilnehmenden bearbeitet wird. In Bezug auf die Kodierübereinstimmung ist noch einmal auf die teilweise sehr niedrigen κ -Werte hinzuweisen. Die prozentuale Übereinstimmung ist hingegen jeweils ausreichend hoch.

Für die Praxis der Lehrkräftebildung bedeuten die Ergebnisse, dass Lehrkräftebildnerinnen und Lehrkräftebildner, welche oft nicht auf die Durchführung von

Unterrichtsbesprechungen vorbereitet werden (Hoffman u.a., 2015), nicht immer allgemein relevante Themen wie z.B. den Umgang mit Heterogenität und den Zusammenhang zwischen der Planung und Durchführung von Unterricht in Besprechungen aufnehmen. Vielmehr wird in Unterrichtsnachbesprechungen ein großer zeitlicher Anteil für die Beschreibung von Verhaltensweisen im Unterricht genutzt – was sicherlich in Unterrichtsbesprechungen einen Raum braucht. Diese Fokussierung auf die Performanz könnte jedoch durch die Etablierung von Modellen, in denen es um die gemeinsame Bearbeitung konkreter Aufgaben im Sinne des Lernens der Schülerinnen und Schüler geht (Fraefel, 2011; Fraefel, Bernhardsson-Laros & Bäuerlein, 2017). Inhaltlich wird zudem, vor allem für Gespräche, die durch fachdidaktisches Personal bzw. Lehrende der zweiten Phase durchgeführt werden, empfohlen, in Unterrichtsbesprechungen die fachliche bzw. fachdidaktische Perspektive weiter zu stärken (Kreis, 2017).

Die Studie regt zudem weiter zur wissenschaftlichen Untersuchungen der Lerngelegenheit von Unterrichtsbesprechungen an. So wäre es beispielsweise von besonderem Interesse, herauszuarbeiten, in welcher Art und Weise die Akteure in Unterrichtsbesprechungen miteinander sprechen (z.B. eher dialogisch bzw. eher monologisch; eher direktiv oder eher fragend; eher rückblickend oder eher vorausschauend). Diese Studie kann dabei durch die vorgenommene Quantifizierung der Gesprächsinhalte helfen, für weitere Untersuchungen besonders interessante Gespräche zu identifizieren.

Literatur

- Abels, S. & Schütz, S. (2016): „Fachdidaktik trifft inklusive Pädagogik“: (Uausgeschöpfte) Potentiale in der Lehrerbildung. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 9, 425–436.
- Becker, E. S.; Waldis, M. & Staub, F. C. (2019): Advancing student teachers' learning in the teaching practicum through Content-Focused Coaching: A field experiment. In: *Teaching and Teacher Education*, (83), 12–26. Online unter: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.007>.
- Beckmann, T. & Ehmke, T. (2018): Kooperation von Lehrkräftebildnern im Langzeitpraktikum: Tandems und Fachnetze aus universitären und schulpraktischen Lehrenden. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11(1), 168–185.
- Beckmann, T.; Ehmke, T.; Müller, K.; Brückner, J.; Spöhrer, S. & Witt, S. (2018): Lerngelegenheiten im niedersächsischen Langzeitpraktikum. Unterrichtsbesprechungen professionalisieren. In: Biederbeck, I./Rothland, M (Hrsg.): *Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung*. Münster: Waxmann (Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung), S. 25–34.
- Borko, H. & Mayfield, V. (1995): The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 501–518. Online unter: [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(95\)00008-8](https://doi.org/10.1016/0742-051X(95)00008-8).
- Brunk, M.; Katenbrink, N.; Schiller, D. & Wischer, B. (2019): „Ganz einfach weil's praktisch bebildert wurde.“ Bearbeitungen des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der phasenübergreifenden Lehre im universitären Praxissemester. In: Košinár, J./Gröschner, A./Weyland, U. (Hrsg.): *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Vol. 4. Langzeitpraktika als Lernräume: Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde*. Münster: Waxmann, 207–222.

- Crasborn, F.; Hennissen, P.; Brouwer, N.; Korthagen, F. & Bergen, T. (2011): Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 320–331. Online unter: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.014>.
- European Commission. (2013). Supporting teacher educators for better learning outcomes.
- Fraefel, U. (2011): Vom Praktikum zur Arbeits- und Lerngemeinschaft: Partnerschulen für Professionalisierung. In: *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 11(3), 26–33.
- Fraefel, U.; Bernhardsson-Laros, N. & Bäuerlein, K. (2017). Partnerschulen als Ort der Professionalisierung angehender Lehrpersonen: Konzept, Implementierung, forschungsbasierte Weiterentwicklung und generelle Einführung im Bildungsraum Nordwestschweiz. In: Fraefel, U./Seel, A. (Hrsg.): *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Vol. 2. Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien: Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate*. Münster: Waxmann, 57–76.
- Futter, K. (2016): *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum: Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen* (Dissertation). Universität Zürich, Zürich.
- Gräsel, C.; Decristan, J. & König, J. (2017): Adaptiver Umgang mit Heterogenität im Unterricht, 45(4), 195–206.
- Gröschner, A. & Hascher, T. (2019): Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Harring, M./Rohlf, C./Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): *UTB Schulpädagogik: Vol. 8698. Handbuch Schulpädagogik*. Münster, New York: Waxmann, 653-664.
- Gröschner, A. & Seidel, T. (2012): Lernbegleitung im Praktikum-Befunde und Innovationen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In: Schubarth, W./Speck, K. /Seidel, A./Gottmann, C./Kamm, C./Krohn, M. (Hrsg.): *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 171–183. Online unter: https://doi.org/10.1007/978-3-531-19122-5_9.
- Hartmann, W.; Andrey, S. & Zehntner-Müller, F. (2017): Lernen im prozessualen Unterrichtsdialog: Eine Form der Unterrichtsbesprechung in Schulpraktika. In: Fraefel, U./Seel, A. (Hrsg.): *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Vol. 2. Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien: Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate*. Münster: Waxmann, 135–148.
- Hascher, T. (2011): Vom „Mythos Praktikum“: ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. In: *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 3. Jg., 8–16.
- Helmke, A. (2015). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts; Franz Emanuel Weinert gewidmet (6. aktual. Aufl.). 4170 Schule weiterentwickeln, Unterricht verbessern Orientierungsband. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Hennissen, P.; Crasborn, F.; Brouwer, N.; Korthagen, F. & Bergen, T. (2008): Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. In: *Educational Research Review*, 3(2), 168–186. Online unter: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.01.001>.
- Hoffman, J. V.; Wetzel, M. M.; Maloch, B.; Greeter, E.; Taylor, L.; DeJulio, S. & Vlach, S. K. (2015): What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and preservice teachers? A literature review. In: *Teaching and Teacher Education*, 52, 99–112. Online unter: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.004>.
- Kreis, A. & Staub, F. C. (2011): Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum: Eine quasi-experimentelle Interventionsstudie. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 61–83. Online unter: <http://dx.doi.org/10.1007/s11618-011-0170-y>.
- Kreis, A. & Staub, F. (2017): *Kollegiales Unterrichtscoaching: Ein Instrument zur praxissituierten Unterrichtsentwicklung. Handlungsfeld: Unterricht et Erziehung*. Kronach: Carl Link.
- Livingston, K. (2014): Teacher Educators: Hidden professionals? In: *European Journal of Education*, 49(2), 218–232. Online unter: <https://doi.org/10.1111/ejed.12074>.

- Makrinus, L. (2013): Der Wunsch nach mehr Praxis: Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium. *Studien zur Schul- und Bildungsforschung*: Vol. 49. Wiesbaden: Springer. Online unter: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-00395-1>.
- Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur. (2014): Vereinbarung zur Implementierung einer Praxisphase in die viersemestrigen Masterstudiengänge für das Lehramt an Grundschulen und das Lehramt an Haupt- und Realschulen. Online unter: http://www.mwk.niedersachsen.de/download/91274/Kooperationsvereinbarung_vom_21.10.2014.pdf.
- Niggli, A. (2004): Standard-basiertes 3-Ebenen Mentoring in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.
- Niggli, A. (2005): Unterrichtsbesprechungen im Mentoring (1. Aufl.). Pädagogik bei Sauerländer Praxis. Oberentfelden: Sauerländer.
- Ping, C.; Schellings, G. & Beijaard, D. (2018): Teacher educators' professional learning: A literature review. In: *Teaching and Teacher Education*, 75, 93–104. Online unter: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.003>.
- Rasch, B.; Friese, M.; Hofmann, W. & Naumann, E. (2014): *Quantitative Methoden 2: Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler* (4., überarb. Aufl.). Springer-Lehrbuch. Berlin: Springer. Online unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-662-43548-9>.
- Schlegel, C. M. (2013): *Schulpraktika begleiten: Handreichungen und Arbeitsmaterialien für Mentorinnen und Mentoren in der Lehrerbildung* (2., überarb. Aufl.). In: *Perspektive Lehramt*. Berlin, Stuttgart: Raabe.
- Schnebel, S. (2009): Beratungsprozesse zwischen Praktikanten und Mentoren. In: Grunder, H.U./Bohl, T. (Hrsg.): *Schul- und Unterrichtsforschung*: Vol. 9. Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums: Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 67–94.
- Schüpbach, J. (2007): Über das Unterrichten reden: Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine „Nahtstelle von Theorie und Praxis“? *Schulpädagogik – Fachdidaktik – Lehrerbildung*: Vol. 14. Bern: Haupt.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2017): Praxissemester en vogue. In: Schüssler, R./Schöning, A./Schwier, V./Schicht, S./Gold, J./Weyland, U. (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Praxissemester: Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 17–29.

Florian Hesse und Will Lütgert

Unterrichtsdiagnostik als Gesprächs- und Reflexionsanlass in Nachbesprechungen mit schulischen Mentorinnen und Mentoren

Der vorliegende Beitrag ist in zwei Teile gegliedert. Im ersten Teil wird auf Basis theoretischer Gesichtspunkte und empirischer Befunde dafür argumentiert, unterrichtsdiagnostische Instrumente zur Anregung von Reflexionsprozessen verstärkt in Unterrichtsnachbesprechungen einzubeziehen. Diese Gedanken werden am Beispiel des Instruments EMU veranschaulicht. Der zweite Teil des Aufsatzes berichtet Ergebnisse einer explorativen Fragebogenstudie unter Jenaer Lehramtsstudierenden (N=44), die EMU im Praxissemester eingesetzt und einer gemeinsamen Unterrichtsnachbesprechung zugrunde gelegt haben. Beide Teile des Aufsatzes resümierend, plädieren die Autoren für die Entwicklung und Beforschung praxistauglicher Konzepte zur Ausbildung von schulischen Mentorinnen und Mentoren, die letztere nicht nur als Zielgruppe begreifen, sondern als Kooperationspartnerinnen und -partner auf Augenhöhe betrachten.

1 Einleitung oder: Altbekannte Herausforderungen universitärer Praxisphasen

In ihrer vielbeachteten Studie aus dem Jahr 1995 untersuchten Hilda Borko und Vicky Mayfield die Rollen von und Beziehungen zwischen amerikanischen Lehramtsstudierenden, schulischen Mentorinnen und Mentoren sowie Universitätsdozentinnen und -dozenten. Die Autorinnen interviewten alle beteiligten Gruppen u.a. hinsichtlich ihrer Überzeugungen zur Frage, was das Lernen von Lehrpersonen ausmache. Diesbezüglich gaben sowohl die Mentorinnen und Mentoren als auch die Studierenden an, dass der Zugewinn an Erfahrung in der Unterrichtspraxis die wichtigste Determinante sei. Demnach lerne man das Unterrichten „purely by experience“ (Borko & Mayfield 1995, 507), „by teaching“ (ebd., 512), „by watching others“ (ebd.), „[b]y making mistakes“ (ebd.). Lediglich die Universitätsangehörigen und eine kleine Gruppe der Mentorinnen und Mentoren gaben an, dass über das bloße Sammeln von Erfahrungen hinaus auch

Feedback und „awareness“ (ebd., 511) wichtig für das Lehrerlernen seien. Der gemeinsame Nenner in den Überzeugungen der Beteiligten bestand also nicht in der Entwicklung eines reflexiven Bewusstseins oder der Verzahnung von Theorie und Praxis, wie sie seitens der Wissenschaft in der Regel eingefordert wird, sondern darin, dass *Learning by doing* mittelfristig einen erfolgreichen Unterricht garantiert. Eine solche Haltung geht jedoch mit der Gefahr einher, dass bestehende schulische Praktiken unreflektiert tradiert und affirmiert werden, weshalb es laut Borko und Mayfield fruchtbare Beziehungen zwischen Studierenden und schulischen sowie universitären Mentorinnen und Mentoren brauche, in denen gezieltes Unterrichtsfeedback, neue Ideen zum Lehren und Lernen sowie Reflexionen der eigenen Praxis im Mittelpunkt stehen.

Konsultiert man aktuelle Forschungsüberblicke, hat sich an der Diskrepanz zwischen den Erwartungen an universitäre Praktika und der tatsächlichen Einlösung dieser Erwartungen wenig geändert. So halten etwa Gröschner und Hascher (2019, 660) daran fest, dass Praktika innerhalb eines lernförderlichen Erfahrungs- und Reflexionsraumes berufsbezogene Kompetenzen von Lehramtsstudierenden anbahnen sollen. Gleichzeitig grenzen sie sich von einem Praktikumsverständnis ab, in dem, analog zu den Befunden von Borko und Mayfield (1995), „die bloße Bestätigung von Schul- und Unterrichtserfahrungen, ‚wie wir sie schon immer erlebt haben‘“ (Gröschner & Hascher 2019, 660) als zentral gesetzt wird. Auch in der zuletzt erschienenen Studie zum nordrhein-westfälischen Praxissemester (König u.a. 2018) geben die Autoren mit Blick auf die Ergebnisse ihrer empirischen Untersuchungen kritisch zu bedenken, dass „der mögliche Mehrwert verlängerter Praxis mit Blick auf die Qualifikationsfunktion hinter einer augenscheinlich dominierenden Sozialisations- und Anpassungsfunktion zurück [falle]“ (König & Rothland 2018, 1). Die Lernerträge würden, so die Autoren weiter, stärker von den Bedingungen vor Ort – speziell von den Mentorinnen und Mentoren – geprägt als von den Lernangeboten der Universität und den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ebd., 44f.). Borko und Mayfields (1995) Forderung nach praxistauglichen Konzepten, die Studierende und Mentorinnen und Mentoren sowie die Anforderungen der Universität in sinnstiftende Beziehungen bringen, bleibt damit bestehen und wird durch aktuelle Forschungsbefunde bestärkt (vgl. dazu auch die internationalen Reviews von Hobson u.a. 2009 und Hoffman u.a. 2015). Gleichzeitig erweist sich die Entwicklung solcher Konzepte als äußerst komplex, was einerseits mit stetig wachsenden gesellschaftlichen Anforderungen an die Lehrerbildung (z.B. Umgang mit Inklusion oder Digitalisierung), andererseits aber auch mit der mangelnden Kohärenz zwischen Wissenschaft und Schulpraxis sowie den oft ungünstigen strukturellen Voraussetzungen zusammenhängt (Stichwort „Lehrerinnen- und Lehrermangel“).

Infolgedessen sollte unser Beitrag eher als Werkstattbericht denn als ausgereiftes Konzept gelesen werden. Aufgreifen möchten wir nämlich ein Instrument zur *Un-*

terrichtsdiagnostik, das aus theoretischen Gesichtspunkten und ersten empirischen Evidenzen eine vertiefte Reflexion von Unterrichtsstunden im Praxissemester durch die beteiligten Akteure erwarten lässt. Konkret möchten wir zuerst darlegen, inwiefern der Einsatz unterrichtsdiagnostischer Instrumente Reflexionen in Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Studierenden und Mentorinnen und Mentoren in Praxisphasen anbahnen kann (Kap. 2) und welche empirischen Evidenzen diesen Gedanken stützen (Kap. 3). Daran anschließend werden diese Überlegungen auf das von Andreas Helmke und Kollegen entwickelte Diagnoseinstrument EMU übertragen (Kap. 4), bevor wir Einblicke in eine explorative Studie zum Einsatz von EMU durch Studierende im Jenaer Praxissemester geben (Kap. 5). Es folgen sodann eine Diskussion der Ergebnisse vor dem Hintergrund der aufgezeigten Forschungsbefunde sowie ein Ausblick in Form von Schlussfolgerungen für die Ausbildung von Mentorinnen und Mentoren im Praxissemester (Kap. 6).

2 Zum Nutzen von Unterrichtsdiagnostik für die Reflexion in Praxisphasen

Im wissenschaftlichen Diskurs herrscht weithin Einigkeit darüber, dass die Fähigkeit zur Reflexion unterrichtlicher Praxis ein zentrales Merkmal der Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalität darstellt. Ziel der Lehrerbildung ist es demzufolge seit nunmehr 40 Jahren, kompetente und reflektierte Praktiker (*reflective practitioners*) hervorzubringen (Schön 1983; Berndt u.a. 2017). Dieser Anspruch wird in Gröschner und Haschers (2019) Forderung nach einer Kompetenzanbahnung in Erfahrungs- und *Reflexionsräumen* sowie dem Titel der bereits erwähnten Studie zum nordrhein-westfälischen Praxissemester *Learning to Practice, Learning to Reflect?* (König u.a. 2018) mehr als deutlich. Wenn wir in diesem Beitrag ein Instrument aufgreifen wollen, das Studierende und deren Mentorinnen und Mentoren dazu anregen soll, im Praxissemester Unterrichtsdiagnostik zu betreiben, dann tun wir dies unter der Prämisse, dass diagnostische Aktivitäten reflexive Prozesse anbahnen und damit einem als wünschenswert erachteten Ziel universitärer Praxisphasen gerecht werden. Diesen Gedanken wollen wir an dieser Stelle in aller Kürze explizieren.

Bei *Diagnostik* handelt es sich, Andreas Helmke u.a. (2011, 1) zufolge, in erster Linie um eine Bestandsaufnahme von Informationen bzw. der Ermittlung eines Ist-Zustandes. Dieser Ist-Zustand soll im Weiteren dazu dienen, durch die ermittelten Daten begründete und später auf ihre Wirksamkeit zu prüfende – oder kurz: *evidenzbasierte* – Entscheidungen zu treffen, um einen gewünschten Soll-Zustand zu erreichen. *Unterrichtsdiagnostik* ließe sich demnach als eine Tätigkeit beschreiben, bei der Informationen zu einer Unterrichtsstunde oder -reihe

mit dem Ziel aggregiert werden, den Lernstand von Schülerinnen und Schülern möglichst adäquat zu erfassen (Ist-Zustand), um darauf aufbauend Handlungsalternativen für die bestmögliche Förderung ihrer Kompetenzen zu eruieren und so dem Lehrplan bzw. den Bildungsstandards eines Faches (Soll-Zustand) gerecht zu werden (vgl. ebd.). Werden zu diesem Zweck erprobte Messinstrumente verwendet, die bestimmten Gütekriterien genügen, kann auch von einer wissenschaftlichen Unterrichtsdiagnostik gesprochen werden (vgl. Helmke 2014, 273).

Wenn Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung (EMU, vgl. Kap. 4) im Praxissemester eingesetzt werden, wird der diagnostische Blick über das Lernen der Schülerinnen und Schüler hinaus auch auf das Handeln der studentischen Lehrpersonen ausgeweitet. Unterrichtsdiagnostik in diesem Sinn meint dann nicht mehr bloß eine Erhebung des Lernstandes auf Seiten der Schülerinnen und Schüler, sondern auch die Erfassung von empirisch als wirksam bestätigten Lehrerinnen- und Lehrerhandlungen, die das Lernen der Schülerinnen und Schüler unterstützen. Wenn sich die Mentorin oder der Mentor beispielsweise zum EMU-Item „Der Kollege/Die Kollegin hat so erklärt, dass die Schülerinnen und Schüler alles verstanden haben.“ positioniert, dann werden die Fähigkeiten der oder des Studierenden in Abhängigkeit zu möglichen Verstehensprozessen der Schülerinnen und Schüler diagnostiziert. Für die nachfolgenden Ausführungen legen wir ein solches, weites Verständnis von Unterrichtsdiagnostik zugrunde, das die Perspektive der Schülerinnen und Schüler ebenso umfasst wie die der Studierenden.

Die wichtigste Voraussetzung für die Durchführung diagnostischer Verfahren besteht laut Helmke und Kollegen neben der Verfügbarkeit zeitlicher Ressourcen in der Bereitschaft zur Selbstreflexion (vgl. Helmke u.a. 2011, 4). Ohne konkret zu definieren, was unter diesem Begriff zu verstehen ist, kann man davon ausgehen, dass die Forschergruppe eine offene Grundhaltung von Lehrpersonen vor Augen hat, deren Ziel es ist, sich mit den gesammelten Daten zum eigenen Unterricht auseinanderzusetzen und mit Kolleginnen und Kollegen darüber ins Gespräch zu kommen. Nur so ist zu erklären, dass Helmke u.a. fortlaufend die Wichtigkeit des kollegialen Austausches und einer etablierten Feedbackkultur im Zusammenhang mit der Unterrichtsdiagnostik betonen.

Passt dieses auf Unterrichtsdiagnostik basierende Reflexionskonzept auch zur Figur von Schöns (1983) *reflective practitioner*, die in der Lehrerbildungsforschung häufig bemüht wird? Folgt man der Analyse Leonhards und Abels' (2017) ist diese Frage zunächst zu verneinen, beruhe Schöns Konzept doch vordergründig auf *reflection-in-action*. Damit ist ein Modus gemeint, der im Wesentlichen aus „on-the-spot surfacing, criticizing, restructuring, and testing of intuitive understandings of experienced phenomena“ (Schön 1983, 242) sowie der „reflective conversation with the situation“ (ebd., 243) besteht. Wie Leonhard und Abels (2017, 47) folgerichtig feststellen, tritt der Professionelle diesem Konzept nach

weder aus der Situation heraus, noch bezieht er sich auf explizites oder verallgemeinerbares Wissen. Wird die in der Lehrerbildung oft eingeforderte Reflexion also als *reflection-in-action* verstanden, steht dies dem oben skizzierten Gedanken von Unterrichtsdiagnostik geradezu diametral entgegen. Schließlich besteht deren Grundidee darin, in handlungsfernen Situationen auf explizit verfügbare Daten als Entscheidungsbasis für zukünftige Handlungen zurückzugreifen.

Doch nicht nur diagnostische Instrumente sind mit Schöns (1983) *reflection-in-action* unvereinbar. Auch die traditionell in der Lehrerbildung verwendeten Reflexionsinstrumente wie etwa das Portfolio oder das Lernjournal sind entgegen Schöns Kernprinzip durch ein Heraustreten aus der Handlung und eine Verschriftlichung von Reflexionen aus der Distanz gekennzeichnet (Leonhard & Abels 2017, 50f.). Insofern liege nach Leonhard und Abels in der Bezugnahme der Lehrerbildung auf die *reflection-in-action*-Figur Schöns ein „Kategorienfehler“ (ebd.) vor. Das Feststellen eines solchen Kategorienfehlers, so die Autoren weiter, sei dabei weder eine terminologische Spitzfindigkeit, noch bedeute sie eine Ablehnung des Reflexionskonzeptes. Vielmehr werde der Blick dafür geschärft, welche Ausprägungen des bisweilen sehr unscharf gebrauchten Reflexionsbegriffs eigentlich mit den Zielen und der Reichweite von Lehrerbildung vereinbar seien (vgl. ebd., 52).

Eine zielführende Fokussierung bestehe laut Leonhard und Abels darin, weniger die *reflection-in-action* als die *reflection-on-action*, die bei Schön nur eine untergeordnete Rolle spielt, als Referenzpunkt für Lehrerbildungskonzepte in den Blick zu nehmen. *Reflection-on-action* impliziere nämlich „einen distanzierten Blick auf das eigene Denken und Handeln bzw. die Prämissen, den Verlauf und die Ergebnisse einer zeitlich vorgelagerten Aktivität“ (ebd., 47), wodurch vorher implizite Wissensbestände expliziert und dem sozialen Austausch zugänglich gemacht würden (vgl. ebd.). Anders als *reflection-in-action* sei diese Form der Reflexion nicht durch das Handeln selbst und durch die Nähe zur Praxis erlernbar, sondern durch das Reflektieren in handlungsentlasteten Situationen (vgl. ebd., 52f.). Demnach sei es Aufgabe der Universität,

Kontexte und Strukturen zu schaffen, die ein gemeinsames Zurückblicken auf die Erfahrung erlauben, bei dem ein Bewusstsein für gelungene und zu verändernde Aspekte geschaffen wird und alternative Handlungsmöglichkeiten generiert und erprobt werden. (ebd., 52).

Wird Reflexion so verstanden, ist sie dann auch wieder mit den Zielen diagnostischer Verfahren im oben dargestellten Sinn vereinbar. Denn auch dabei steht das gemeinsame, handlungsentlastete Zurückblicken auf die Unterrichtsstunde im Mittelpunkt (Sammlung von Informationen bzw. Ermittlung des Ist-Zustandes), die in einer Ableitung von Handlungsalternativen mit Blick auf einen gewünschten Soll-Zustand münden soll – und zwar sowohl mit Blick auf das Lernen der Studierenden als auch mit Blick auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler.

Insofern ist zumindest aus theoretischer Perspektive ein Zugewinn an reflexiven Aktivitäten durch den Einsatz von Unterrichtsdiagnostik im Praxissemester zu erwarten.

3 Empirische Perspektiven zum Mentoring und zu Unterrichtsbesprechungen

Diese theoretischen Annahmen zum Einsatz unterrichtsdiagnostischer Verfahren werden zumindest indirekt auch durch den zunehmenden Bestand an empirischer Forschung zum Mentoring und zu Unterrichtsbesprechungen gestützt. Ein stetig wiederkehrender Befund besteht v.a. darin, dass Studierende und ihre Mentorinnen und Mentoren in gemeinsamen Unterrichtsbesprechungen zumeist auf einer oberflächlichen Auswertungsebene verharren und die gewonnene Distanz zum Unterrichtsgeschehen nur selten nutzen, um sich ein detailliertes Bild im Sinne einer (datengestützten) Erfassung der Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler sowie der Studierenden zu machen (vgl. Kap. 2).

So hat beispielsweise Jürg Schüpbach (2005) im Rahmen seines Promotionsprojektes eine umfangreiche Fragebogenstudie unter 359 Praktikumslehrkräften („PraL“) und 488 Lehramtsstudierenden („Stud“) in der Schweiz durchgeführt (vgl. ebd., 115). Ihn interessierte dabei die Frage, ob Unterrichtsnachbesprechungen eine Nahtstelle zwischen dem beruflichen Wissen der Studierenden und ihrer unterrichtlichen Praxis darstellen (vgl. ebd., XII). Eher ernüchtert stellt der Autor im Ergebnis fest, dass reflexive Aktivitäten im Gespräch zwischen Mentorinnen und Mentoren sowie Studierenden eher die Ausnahme als die Regel darstellen:

Das Verhalten der Stud im Unterricht wird eher im behavioristischen Sinn als Ganzes genommen und hinsichtlich des Handlungserfolgs betrachtet. Das bedeutet auch, dass die Stud nicht primär zum selbständigen kritischen Denken im Sinne des einsichtigen Lernens angeregt und angeleitet werden, sondern in erster Linie von den PraL gelobt oder mit Tipps für Verbesserungen versehen (ebd., 169).

Dieser Befund wird auch durch zahlreiche internationale Studien gestützt. Aus einem Forschungsreview zur Interaktion zwischen Mentorinnen und Mentoren (*cooperating teachers*) und angehenden Lehrkräften (*preservice teachers*), in das englischsprachige, peer-reviewte, seit 1990 erschiene Studien aufgenommen wurden, konnten Hoffman und Kollegen (2015) 14 wiederkehrende Befunde identifizieren, die sie in Form von Thesen ausformulierten. Eine dieser Thesen lautet beispielsweise, dass „[u]ntrained cooperating teachers tend to rely on evaluative feedback“ (ebd., 102). Von den insgesamt 15 Studien, die Aussagen zu dieser These machten, wurde in 13 Studien übereinstimmend festgestellt, dass, analog zu den Ergebnissen Schüpbachs, Unterrichtsbesprechungen von Lob und Tadel,

Ratschlägen, Handlungsanweisungen und Korrekturen seitens der Mentorinnen und Mentoren dominiert werden. Diese Form des direktiven Feedbacks lasse nur wenig Raum für die angehenden Lehrkräfte, ihre eigenen Überzeugungen und Praktiken zu reflektieren (vgl. ebd., 104). Außerdem muss an dieser Form des Feedbacks bemängelt werden, dass die Schülerinnen und Schüler als eigentliche Protagonisten des Unterrichts ins Hintertreffen geraten. „[S]tattdessen wird eher die unterrichtliche Performanz der Studierenden („Schaulaufen“) fokussiert“ (Fraefel 2018, 47).

Der zuletzt genannte Aspekt wird von Hoffman und u.a. (2015) in einer weiterführenden These herausgearbeitet, in der sie feststellen, dass Unterrichtsnachbesprechungen häufiger auf Planungen und Instruktionshandlungen der Studierenden zielen als auf die Reflexion der vorangegangenen Unterrichtsstunde (ebd., 105). In sieben aus zehn Studien, die dieser These zugeordnet wurden, wird ein Mangel an Reflexionen hinsichtlich der eigenen Unterrichtshandlungen sowie der Schüleraktivitäten moniert (ebd.). Stattdessen rücken, wie in der Studie von Lemma (1993), Methoden der Unterrichtsplanung in den Mittelpunkt:

The cooperating teacher shared her methods for considering the content, the resources, and the students in lesson planning and rarely asked questions calling for justification of purpose on part by the student teacher (Hoffman u.a. 2015, 106).

In lediglich drei der Studien, in denen Mentorinnen und Mentoren explizit durch die Forscherinnen und Forscher dazu angehalten wurden, Studierende nach Erfolgs- und Problemsituationen ihres Unterrichts zu fragen (Stegman 2007) oder von Studierenden mithilfe von *stimulated recalls* Begründungen für ihren Lernertrag aus Unterrichtsplanungen und ihrer Unterrichtstätigkeit einzufordern (Clarke 1995; Nilsson & van Driel 2010), entwickelten sich ausgeprägtere Reflexionen (vgl. Hoffman u.a. 2015, 105f.).

Basierend auf diesen Befunden haben sich in den letzten Jahren unterschiedliche Forschungslinien entwickelt. So untersuchte beispielsweise Kathrin Futter (2017) in ihrer Dissertation, inwiefern sich das *Unterstützungsverhalten* der Mentorinnen und Mentoren auf die potenziellen Lerngelegenheiten der Studierenden in Unterrichtsbesprechungen auswirkt. Zusammenfassend konnte sie zeigen, dass auf Seiten der Mentorinnen und Mentoren ein – in Abgrenzung zu den in der Praxis zumeist vorgefundenen Verfahrensweisen (s.o.) – weniger direkter und themenführender Gesprächsstil (vgl. auch Crasborn u.a. 2011), der Gebrauch modaler Satzkonstruktionen sowie dialogische Gesprächssequenzen mit ko-konstruktiven Anteilen in Unterrichtsvor- und -nachbesprechungen zu einer Steigerung der Lernwirksamkeit bei den Studierenden führen kann (vgl. Futter 2017, 254).

Einen anderen Ansatzpunkt zur Verbesserung der Reflexionstiefe und zur Unterstützung der Mentorinnen und Mentoren wählt Fritz C. Staub, der gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen das *fachspezifische Unterrichtscoaching* (vgl. West

& Staub 2003) in den Diskurs eingebracht, empirisch erprobt und weiterentwickelt hat. Obgleich auch hier Aspekte der Gesprächsführung eine wichtige Rolle spielen, besteht das Kernanliegen des Lernsettings zunächst in der von „Coach und Coachee gemeinsam verantwortete[n] Unterrichtsgestaltung zur bestmöglichen Unterstützung des Lernens der Schülerinnen in einem bestimmten Fach“ (Staub & Kreis 2013, 9). Die gemeinsame Verantwortungsübernahme kommt im fachspezifischen Unterrichtscoaching insbesondere durch die Betonung der ko-konstruktiven Unterrichts*vor*besprechung (vgl. Futter & Staub 2008) und Unterrichtsdurchführung zur Geltung. Beide Elemente sollen in Ergänzung zu den traditionellen Unterrichtsnachbesprechungen einem zu schnellen Verantwortungstransfer an die Coachees (in unserem Fall: Studierende) vorbeugen und gleichzeitig wichtige Unterstützungsmechanismen bereitstellen (vgl. ebd., 127). Sowohl die Studie von Futter (2017) als auch die Arbeiten von Staub u.a. zum fachspezifischen Unterrichtscoaching, die hier nur oberflächlich vorgestellt werden konnten, verweisen beispielhaft auf die Bedeutung der Gesprächsführung sowie der beiderseitigen Verantwortungsübernahme in Unterrichtsbesprechungen. Gleichzeitig wird mit diesen Erkenntnissen und Vorschlägen noch nicht hinreichend der Tatsache Genüge getan, dass die an Unterrichtsbesprechungen beteiligten Akteure – so ko-konstruktiv und dialogisch die Gespräche auch gestaltet sein mögen – in der Schulpraxis meist auf die Sichtstrukturen des Unterrichts fokussieren. Um letztlich gewährleisten zu können, dass Mentorinnen und Mentoren sowie Studierende auch unterrichtliche Tiefenstrukturen verhandeln, bedarf es aus unserer Sicht *ergänzend* zu den bisherigen Vorschlägen einer vermehrten und kompetenten Verwendung unterrichtsdiagnostischer Instrumente – sowohl auf Seiten der Studierenden als auch auf Seiten der Mentorinnen und Mentoren.¹

4 Unterricht in Praxisphasen mit EMU diagnostizieren

Das Diagnoseinstrument EMU (Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung), das 2011 von Andreas Helmke und Kollegen entwickelt wurde und mittlerweile in der siebten Version vorliegt (vgl. Helmke u.a. 2018), „richtet sich an alle, die ihren Unterricht weiter entwickeln möchten oder andere dabei beraten“ (ebd., 3). Ausschlaggebend für die Entwicklung des Instruments war – in Übereinstimmung mit den in Kap. 2 und 3 dargestellten Überlegungen und Befunden – die Einsicht, dass Lehrpersonen im Alltag nur

¹ Eine solche Ergänzung scheint auch im Sinne Kreis und Staubs zu sein, die in einer neueren Publikation zum Kollegialen Unterrichtscoaching – einer Weiterentwicklung des fachspezifischen Unterrichtscoachings – in einem separaten Kapitel auf die Bedeutung von Unterrichtsdiagnostik (vgl. Kreis & Staub 2017, 12f.) sowie auf die Komplexität und Vielschichtigkeit von Unterricht verweisen (ebd., 38).

selten Feedback zu ihrem eigenen Unterricht erhalten, das über unsystematische Rückmeldungen oder Beobachtungen hinausgeht. Insbesondere mit wachsender Unterrichtserfahrung laufen Lehrkräfte daher Gefahr, dass sich ungünstige Handlungsroutinen einschleifen oder ‚blinde Flecken‘ in ihrer Wahrnehmung entstehen (vgl. ebd., 1). Angesichts aktueller Metastudien, auf die sich das EMU-Team bezieht, sei es aber gerade eine fortwährende Unterrichtsevaluation, die zu lernwirksamem Unterricht führe (ebd.). So besteht nach Hattie

die stärkste Art und Weise, über die Rolle einer Lehrperson nachzudenken, Lehrpersonen als *Evaluatorinnen und Evaluatoren* ihrer Wirkungen auf Lernende zu sehen. Lehrpersonen müssen evidenzbasierte Methoden nutzen, um diese Evaluationsmaßnahmen zu ihren Wirkungen durch Informationen abzusichern, zu verändern und aufrechtzuerhalten (Hattie 2016, 17, Hervorhebung im Original).

Zur Unterstützung dieses Evaluationsprozesses bietet EMU den Lehrpersonen an, die eigenen Unterrichtsstunden oder -reihen mit Hilfe von Fragebögen zu analysieren, die anschließend mit Hilfe einer Excel-basierten Softwarelösung unkompliziert ausgewertet werden können.² In Abgrenzung zu anderen Diagnoseinstrumenten wie beispielsweise dem *Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung* (Mayr u.a. 2018), zeichnet sich EMU dabei durch drei Kernprinzipien aus, die in besonderer Weise mit den Herausforderungen universitärer Praxisphasen (vgl. Kap. 2 & 3) kompatibel sind (vgl. Helmke u.a. 2012, 181f.):

1. *Fokussierung auf zentrale Dimensionen der Unterrichtsqualität*: Gerade zu Beginn ihrer Berufsbiografie sind Lehrpersonen häufig noch sehr mit der eigenen Person und dem „Überleben“ im Unterricht beschäftigt (vgl. Fuller & Bown 1975, Messner & Reusser 2000, 160). Ausführliche Merkmalskataloge, die erschöpfend darlegen, was ‚guten Unterricht‘ ausmacht, können in diesem Stadium schnell zu Beliebigkeit oder Orientierungslosigkeit in der Reflexion führen und den Blick auf Wesentliches verstellen. Insofern erscheint in EMU die Beschränkung auf vier empirisch gesicherte Basisdimensionen von Unterrichtsqualität (Klassenmanagement, lernförderliches Klima und Motivierung, Klarheit und Strukturiertheit, Aktivierung und Förderung) sinnvoll. Die vier Merkmalsbereiche werden jeweils durch fünf bis sechs Indikatoren operationalisiert, die mit Blick auf alle an EMU beteiligten Akteursgruppen (s.u.) erprobt wurden und eine kriteriengeleitete Einschätzung des Unterrichts erlauben. Darüber hinaus enthält jede Befragung einen „Bilanzbereich“, der die analytischen Kategorien um eine holistische Betrachtung des Unterrichts ergänzt (Beispielitem: „Die Schüler/innen haben in dieser Unterrichtsstunde etwas dazu gelernt“ oder „Die Schüler/innen haben sich in dieser Unterrichtsstunde wohlfühlt“).

² Sowohl die Fragebögen als auch die notwendige Software stehen frei zum Download auf <http://unterrichtsdiagnostik.de/> zur Verfügung (Stand: 20.07.2019).

2. *Unterrichtserfassung aus drei Perspektiven:* Mit EMU wird der Unterricht aus der Perspektive der Lehrkraft (also dem oder der Studierenden), der Kollegin oder des Kollegen (also der Mentorin oder dem Mentor) sowie der Schülerinnen und Schüler evaluiert. Für jede Akteursgruppe liegt demzufolge ein entsprechend perspektivierter Fragebogen vor. Abgesehen von der unterschiedlichen Perspektivierung unterscheiden sich die Fragebögen aber nicht. In Tabelle 1 werden zur Veranschaulichung zwei Items aus dem Bereich Klassenmanagement vorgestellt.

Tab. 1: Beispielitems zur Dimension Klassenmanagement aus drei Perspektiven.

<i>Lehrendenperspektive</i>	<i>Lernendenperspektive</i>	<i>Kollegiale Perspektive</i>
Die Schüler/-innen konnten ungestört arbeiten.	Ich konnte in dieser Unterrichtsstunde ungestört arbeiten.	Die Schüler/-innen konnten ungestört arbeiten.
Ich habe alles mitbekommen, was in der Klasse passiert ist.	Die Lehrerin/Der Lehrer hat alles mitbekommen, was in der Klasse passiert ist.	Der Kollege/Die Kollegin hat alles mitbekommen, was in der Klasse passiert ist.

Der Einbezug dreier gleichberechtigter Perspektiven, die kriteriengeleitet auf Unterricht blicken, kann unserer Meinung nach dem entgegen wirken, was Urban Fraefel als „einseitigen Fokus auf Performanz und die Sichtstruktur des Unterrichts“ (2018, 47) in der Lernbegleitung bemängeln. Insbesondere die Schülerinnen- und Schülerperspektive verdeutlicht, dass sich der Lernfortschritt eines oder einer Praxissemesterstudierenden auch daran messen lassen muss, inwiefern es gelingt, der Selbstwahrnehmung der Lernenden zufolge im Unterricht schülerseitige Lernprozesse anzubahnen und zu fördern.

3. *Abgleich der Perspektiven:* Durch die reine Sammlung von Daten ist für die Reflexion unterrichtlicher Erfahrung aber nur wenig gewonnen. Erst im gemeinsamen Austausch über die Daten in Unterrichtsbesprechungen, in denen der Ist-Zustand beschrieben und bewertet wird und in denen darauf aufbauend Handlungsalternativen mit Blick auf einen Soll-Zustand entworfen werden, findet der eigentlich diagnostische und damit auch reflexive Prozess statt (vgl. Kap. 2). EMU unterstützt diesen Prozess, indem die Einschätzungen der beteiligten Akteure durch die Software als Kurven dargestellt werden, die einen unkomplizierten Perspektivabgleich ermöglichen (siehe Abb. 1). Bei den Schülerinnen und Schülern wird die Kurve aus den Mittelwerten der vorliegenden Antworten berechnet und um die absoluten Werte ergänzt. Letztere können hilfreich sein, um herauszufinden, ob die Lernenden in ihrer Meinung zu einem Indikator eher übereinstimmen oder ob ein Unterrichtsaspekt von verschiedenen Schülerinnen und Schülern unterschiedlich wahrgenommen wurde. Gegebenenfalls wäre dann ein stärkerer Differenzierungsbedarf angezeigt.

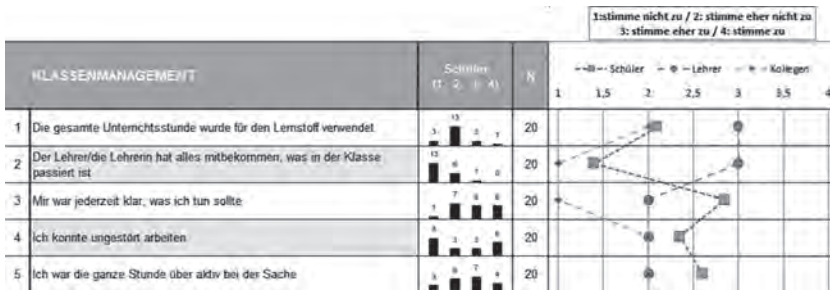


Abb. 1: Auswertung einer EMU-Befragung in Excel (Links: Indikatoren zum Klassenmanagement aus Perspektive der SuS; Mitte: Absolute Werte von N=20 SuS auf der vierstufigen Likert-Skala; Rechts: Kurvendarstellung: Mittelwertkurve der SuS sowie Kurven der Lehrperson und der Kollegin/des Kollegen).

Abschließend sei an dieser Stelle vor einem uns häufig begegnenden Missverständnis gewarnt: Nicht selten hegen sowohl Lehrpersonen als auch unsere Studierenden eine gewisse Skepsis gegenüber EMU, weil sie glauben, dass wir ihre subjektive, erfahrungsbasierte Perspektive auf Unterricht zugunsten einer ausschließlichen Nutzung „objektiver“ bzw. „wissenschaftlicher“ Daten verdrängen wollen. Diese Annahme ist jedoch insofern ein Trugschluss, als schlussendlich immer professionelles und erfahrungsbasiertes Wissen von Nöten ist, um aus den EMU-Ergebnissen Schlussfolgerungen und Handlungsalternativen für die konkrete Unterrichtspraxis abzuleiten. Der ‚Umweg‘ über die Evidenzbasierung soll demzufolge die Expertise der Lehrkräfte und Studierenden nicht ersetzen, sondern an solchen Stellen kanalisieren, wo augenscheinliche Differenzen in der Wahrnehmung von empirisch gesicherten Dimensionen von Unterrichtsqualität vorliegen. Entscheidend ist bei der Auswertung von EMU also der Dialog über die unterschiedlichen Wahrnehmungen und nicht die bloße Rückmeldung darüber, ob der Unterricht aus der Sicht der Akteure ‚gut‘ oder ‚schlecht‘ vonstattengeht. Erst dadurch werden nämlich lehr-lernbezogene Überzeugungen und Erwartungen sowohl explizit als auch der Reflexion zugänglich gemacht.

5 Eine explorative Studie zur EMU-Nutzung in Unterrichtsnachbesprechungen

5.1 Forschungsfragen und -hypothesen

Um einen ersten empirischen Eindruck davon zu gewinnen, wie EMU im Praxissemester und speziell in Unterrichtsnachbesprechungen („UNBs“) eingesetzt wird, wurden die Evaluationen zweier EMU-Begleitseminare (vgl. Kap. 5.3) hinsichtlich folgender Forschungsfragen analysiert:

1. Wie bewerten die Studierenden den Ertrag von EMU an sich (unabhängig von der Art und Weise, wie EMU mit den Mentorinnen und Mentoren ausgewertet wurde)?
2. Wie bewerten die Studierenden die Unterrichtsnachbesprechungen mit EMU? Erwartet wurde hier, dass die EMU-Besprechungen über Lob und Tadel hinausgehen und deshalb als besser eingeschätzt werden (vgl. Kap. 3).
3. Inwiefern werden die Einschätzungen zur EMU-Nutzung in UNBs durch die Rahmenbedingungen sowie die Mentorinnen und Mentoren beeinflusst? Mit Blick auf die eingangs vorgestellten Befunde – beispielsweise zum nordrhein-westfälischen Praxissemester (vgl. Kap. 1), aber auch mit Blick auf die Begleitstudien zum Jenaer Praxissemester (vgl. Gröschner & Seidel, 2013; Holtz 2014) – wurde erwartet, dass die Bedingungen vor Ort (z.B. Einstellungen der Mentorinnen und Mentoren zu EMU, Schultyp, usw.) die Einschätzung des Lernertrags durch EMU in UNBs maßgeblich beeinflussen.

5.2 Stichprobe

An unserer Untersuchung, die wir im Wintersemester 2018/19 begleitend zum Praxissemester durchgeführt haben, nahmen insgesamt 50 Studierende teil, die sich zum Zeitpunkt der Untersuchung i.d.R. im fünften Semester befanden. Von diesen wurden sechs aus der finalen Stichprobe ausgeschlossen, weil es ihnen aus diversen Gründen nicht möglich war, EMU einzusetzen (eine Person) bzw. EMU einer UNB zugrunde zu legen (fünf Personen). In der endgültigen Stichprobe konnten somit $N=44$ Studierende inkludiert werden, die mind. einmal EMU genutzt *und* mind. einer UNB EMU zugrunde legen konnten (=88 % der Gesamtpersonen).

Von den 44 Studierenden absolvierten 20 (ca. 43 %) ihr Praxissemester an einem Gymnasium, 10 (ca. 23 %) an einer Regelschule und 14 (ca. 32 %) an einer Gesamt- bzw. Gemeinschaftsschule³. Dies entspricht in etwa der für Jena typischen Verteilung von Praxissemesterstudierenden auf unterschiedliche Schulformen. Alle Studierenden gaben darüber hinaus an, in beiden Fächern von einem Mentor bzw. einer Mentorin begleitet worden zu sein (beide Unterrichtsfächer werden an der FSU Jena gleichrangig studiert).

5.3 Einführung in EMU und Datenerhebung

Alle Studierenden wurden vor dem Praxissemester im Rahmen eines obligatorischen Blockseminars in die Nutzung von EMU eingeführt. Analog zu den Darstellungen in Kap. 4 wurde in der Halbtagsveranstaltung dabei zunächst the-

³ Anzumerken ist, dass das studierte Lehramt nicht zwingend der zugewiesenen Praxissemesterschule entspricht. So absolvieren z.T. auch Studierende des Gymnasiallehramts ihr Praxissemester an Regelschulen oder Gemeinschafts-/Gesamtschulen.

matisiert, auf welchen Kernprinzipien EMU beruht und welche Ziele mit der Nutzung unterrichtsdiagnostischer Instrumente verfolgt werden. Anhand eines Videoclips konnten die Studierenden dann üben, eine Unterrichtsstunde mithilfe des EMU-Fragebogens einzuschätzen, bevor sie mit der Übertragung der Ergebnisse in die Excel-basierte Auswertungssoftware vertraut gemacht wurden. Schließlich wurde darüber gesprochen, was es bei der Interpretation der gewonnenen Daten zu beachten gilt. Auch dieser Schritt wurde anhand authentischer Datenbeispiele besprochen und geübt. Die Dozierenden, die das Seminar in der Vergangenheit bereits mehrfach angeboten hatten, konnten prozessbegleitend aufkommende Fragen beantworten und mögliche Fehlvorstellungen (vgl. Kap. 4) erkennen und thematisieren.

Der sich an das Seminar anschließende Arbeitsauftrag für die Studierenden lautete, im kommenden Praxissemester ihre fachbegleitende Mentorin bzw. ihren fachbegleitenden Mentor in einem der beiden Fächer darum zu bitten, mindestens eine UNB auf Basis einer EMU-Auswertung durchzuführen. Um die Akzeptanz dieses Arbeitsauftrags zu erhöhen, wurden einerseits die Schulleitungen und die Mentorinnen und Mentoren schriftlich durch die Dozierenden informiert und um Unterstützung gebeten, andererseits erhielten die Studierenden speziell angefertigte Materialien (ein Merkblatt sowie eine PowerPoint-Präsentation), mit deren Hilfe sie – bei Bedarf – die Mentorin bzw. den Mentor in aller Kürze über die Funktionsweisen und Prinzipien von EMU aufklären konnten.

In einer Auswertungsveranstaltung nach dem Praxissemester, die zum gleichen Modul wie die Einführungsveranstaltungen gehört, wurde eine Seminarevaluation mittels eines Kurzfragebogens durchgeführt, welche die Grundlage für die vorliegende Untersuchung bildet. Die meisten Items des Fragebogens waren auf einer sechsstufigen Likert-Skala von 1 (völlig unzutreffend) bis 6 (voll zutreffend) zu beantworten. Nur wenige Items verfügten über ein binäres Antwortformat oder über Auswahlantworten. Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden die Fragebögen deskriptiv-statistisch ausgewertet.

5.4 Ergebnisse

Forschungsfrage 1: Wie bewerten die Studierenden den Ertrag von EMU an sich?

Zur Beantwortung dieser Frage konnten drei Items aus der Seminarevaluation herangezogen werden (siehe Tab. 2, S. 72).

Tab. 2: Subjektiv eingeschätzter Ertrag von EMU

	<i>M</i>	<i>SD</i>
Ich halte es für meine Kompetenzentwicklung für wichtig, die EMU-Einschätzungen meiner Mentorinnen und Mentoren zu kennen.	3,89	1,13
Ich halte es für meine Kompetenzentwicklung für wichtig, die EMU-Einschätzungen meiner Schülerinnen und Schüler zu kennen.	4,25	1,28
EMU hat mir geholfen, Stärken und Schwächen meines Unterrichtens zu erkennen.	3,70	1,24

Anmerkungen: 6-stufige Skala (1=völlig unzutreffend, 6=voll zutreffend).

Die beiden ersten Items geben Auskunft darüber, für wie wichtig die Studierenden den Einbezug der jeweils anderen Perspektiven aus EMU für ihre persönliche Kompetenzentwicklung erachten. Auffällig ist hier, dass die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler im Mittel für wichtiger erachtet werden als die der Mentorinnen und Mentoren. Das dritte Item erfasst, inwiefern EMU – unabhängig von der jeweiligen Perspektive – dabei geholfen hat, Stärken und Schwächen des eigenen Unterrichts zu erkennen.

Über alle drei Items hinweg ist eine leicht positive Verschiebung der Mittelwerte zu beobachten. Davon unabhängig deuten die erhöhten Standardabweichungen darauf hin, dass sich zwei Gruppen von Studierenden herausbilden: Diejenigen, die dem Nutzen von EMU eher skeptisch gegenüberstehen, und diejenigen, die einen relativ deutlichen Nutzen des Instruments erkennen können.

Forschungsfrage 2: Wie bewerten die Studierenden die UNBs mit EMU?

Innerhalb der Evaluation wurden die Studierenden gebeten, dahingehend Stellung zu beziehen, ob sie die Unterrichtsnachbesprechungen mit EMU als nützlicher erachtet haben als die Unterrichtsnachbesprechungen ohne EMU (Item: „Die UNBs mit EMU waren intensiver als die übrigen UNBs“). Im Mittel fallen die Zustimmungen zu diesem Item eher moderat aus ($M=3,25$). Jedoch bestätigt die vergleichsweise hohe Standardabweichung ($SD=1,54$) die Annahme, dass die Studierenden eine unterschiedliche Meinung zum Ertrag des Instruments haben.

Forschungsfrage 3: Inwiefern werden die Einschätzungen zur EMU-Nutzung in UNBs durch die Rahmenbedingungen sowie die Mentorinnen und Mentoren beeinflusst?

Mit Blick auf diese Forschungsfrage wurde zunächst geprüft, ob sich Studierende in ihren EMU-Einschätzungen hinsichtlich unterschiedlicher Rahmenbedin-

gungen unterscheiden. Diesbezüglich wurden einerseits die durchschnittliche Dauer der Unterrichtsnachbesprechungen betrachtet (vgl. Schüpbach 2005, 156f.), andererseits der Schultyp der Praktikumsklasse (Gymnasium, Regelschule, Gesamt-/Gemeinschaftsschule; vgl. Schüpbach 2005, 139). Als abhängige Variable wurde dafür das Item „Die UNBs mit EMU waren intensiver als die übrigen UNBs.“ (s.o.) herangezogen.

Um zu bestimmen, ob die von den Studierenden berichtete *Dauer der UNBs* mit dem entsprechenden Item in Verbindung steht, wurde ein Mann-Whitney-U-Test für zwei unabhängige, nicht normalverteilte Stichproben durchgeführt. Die erste Stichprobe bestand dabei aus Studierenden, die eine durchschnittliche Dauer der UNBs von bis zu 15 Minuten berichteten (N=23), die zweite Stichprobe aus solchen Studierenden, bei denen die UNBs im Schnitt länger als 15 Minuten dauerten (N=21). Für die beiden Gruppen konnte kein signifikanter Unterschied hinsichtlich der Zustimmung zur abhängigen Variablen ermittelt werden ($U=187,5$, $Z=-1,292$, $p=0.196$). Hinsichtlich des *Schultyps* wurde ein Kruskal-Wallis-Test durchgeführt, bei dem ebenfalls keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schularten sichtbar wurden ($H(2) = 0,06$, $p = 0,997$).

Mithilfe von Korrelationsanalysen sollte schließlich analysiert werden, inwiefern von einem Zusammenhang zwischen den von den Studierenden berichteten Einschätzungen der Mentorinnen und Mentoren zu EMU und der abhängigen Variable auszugehen ist (siehe Tab. 4).

Tab. 4: Spearman-Korrelationen zwischen von den Studierenden berichteten Einschätzungen der Mentorinnen und Mentoren zu EMU und der abhängigen Variablen.

Variable	M	SD	1	2	3
1. Die UNB mit EMU waren intensiver als die übrigen UNB.	3,25	1,54			
2. Ment findet die Benutzung von EMU in UNB sinnvoll.	3,09	1,33	,535*		
3. Ment hat zu erkennen gegeben, dass ihr/ ihm meine EMU Einschätzungen zu meinem Unterricht wichtig sind.	2,80	1,32	,396*	,476*	
4. Ment hat zu erkennen gegeben, dass ihr/ihm die EMU-Einschätzungen der Schüler*innen wichtig sind.	3,34	1,38	,392*	,607*	,611*

Anmerkungen: Zur Bestimmung der internen Konsistenz der Items 2-4 wurde Cronbachs Alpha bestimmt, welches mit $\alpha = 0.824$ als hinreichend interpretiert werden kann; Ment = Die Mentorin/Der Mentor. * $p < 0.01$

Wie aus den Daten ersichtlich wird, bestehen zwischen der abhängigen Variablen und den anderen Items jeweils signifikante Zusammenhänge, wobei die globale Einschätzung der Mentorinnen und Mentoren in Item 2 besonders hervorsticht. Diese wird von den mittleren Zusammenhängen in Item 3 und 4 bestätigt. Hinsichtlich der Mittelwerte der Items ist festzustellen, dass die Mentorinnen und Mentoren EMU gegenüber eher abgeneigt sind, wobei auch die Standardabweichungen vergleichsweise hoch ausfallen. Demzufolge gibt es auch begleitende Lehrkräfte, die dem Instrument aus Sicht der Studierenden eher positiv gegenüberstehen.

5.5 Limitationen und Diskussion

Limitierend muss zunächst gesagt werden, dass die hier vorgestellte Studie aufgrund ihrer geringen Stichprobengröße sowie dem genutzten Erhebungsinstrument (Seminarevaluation) allenfalls explorativen Charakter hat. Es war weniger unser Anliegen, belastbare Befunde zu produzieren, als einen ersten Eindruck davon zu gewinnen, wie das Instrument EMU von Studierenden und begleitenden Lehrpersonen generell aufgenommen wird. Umfangreichere und methodisch anspruchsvollere Studiendesigns sind in Zukunft sicher nötig, um die hier vorgestellten Ergebnisse zu validieren. Nichtsdestotrotz lassen sich die Ergebnisse recht gut in den Forschungsdiskurs einordnen, sodass wir im Folgenden – wenn auch vorsichtig – erste Schlüsse aus der Untersuchung ziehen möchten.

Leitend für die explorative Studie waren die Fragen, wie EMU von den Studierenden an sich und im Gespräch mit ihren Mentorinnen und Mentoren bewertet wird und inwiefern Rahmenbedingungen vor Ort sowie die mentorielle Unterstützung in diesem Zusammenhang Einfluss nehmen. Im Ergebnis konnte gezeigt werden, dass die Studierenden dem Instrument teilweise sehr positiv, teilweise aber auch skeptisch gegenüberstanden. Analog zu anderen Studien haben Korrelationsanalysen gezeigt, dass die Bewertung des Nutzens von EMU sehr eng mit den wahrgenommenen Einschätzungen der Mentorinnen und Mentoren zusammenhängt (vgl. Gröschner & Seidel, 2013; Holtz 2014; König & Rothland 2018), wohingegen die Dauer des Gesprächs sowie der Schultyp nicht ursächlich für Unterschiede zwischen den Gruppen zu sein scheinen.

Anders als bei König und Rothland (2018, 45) lassen sich unsere Daten aber nicht nur als eine ‚Wiederauferstehung der Meisterlehre‘ interpretieren. Eher haben wir den Eindruck, dass Mentorinnen und Mentoren die Verzahnung von Theorie und Praxis (hier am Beispiel des Instruments EMU) sowohl hemmen *als auch* befördern können und dass damit nicht per se von einem Gegensatz schulischer und universitärer Qualifikationsziele ausgegangen werden muss. Denn ähnlich wie bei den Studierenden deuten auch bei den Mentorinnen und Mentoren die Standardabweichungen auf eine Gruppe hin, die EMU eher offen gegenübersteht, während eine andere Gruppe eine ablehnende Haltung vertritt. In beiden Fällen scheinen die möglichen Potenziale noch nicht voll ausgeschöpft.

6 Ausblick: Konsequenzen für die schulische Lernbegleitung

Für die Weiterentwicklung universitärer Praxisphasen bedeuten die Ergebnisse aus unserer Sicht vor allem, dass Mentorinnen und Mentoren flächendeckend auf ihre lernbegleitenden Tätigkeiten vorbereitet werden sollten – und zwar v.a. mit Blick auf solche Instrumente, Theorien und Reflexionsansätze, die auch den Studierenden in universitären Begleitseminaren vermittelt werden. Aus dieser Perspektive könnten Mentorinnen und Mentorinnen im Sinne einer kohärenten Lehrerinnen- und Lehrerbildung auch für die Ziele und Anliegen einer universitären Praxisphase gewonnen werden. Betrachtet man die Forschung zum Mentoring, handelt es sich dabei um eine Forderung, die zwar wiederkehrend in Review- und Überblicksbeiträgen auf Basis zahlreicher empirischer Studien geäußert wird (vgl. Hofmann 2015, 101f.; Hascher & Gröschner 2019, 658), aber bisher kaum zur Entwicklung disseminationsfähiger Konzepte geführt hat. Im deutschsprachigen Raum wurden umfangreiche Ausbildungsprogramme v.a. für die Schweiz entwickelt (z.B. Schatzmann u.a. 2018), für Deutschland bleiben tragfähige Konzepte jedoch nach wie vor ein Desiderat.

Umso wichtiger erscheinen diesbezüglich die zahlreichen Forschungs- und Entwicklungsprojekte (u.a. aus der Qualitätsoffensive Lehrerbildung, QLb), die es sich zum Ziel gemacht haben, ausgehend von den Universitäten Konzepte dafür zu entwickeln, den Ist-Zustand der (schulischen) Lernbegleitung in einen Soll-Zustand zu überführen. Eine erste Bilanz aus der seit 2015 an der Universität Jena laufenden und im Rahmen der QLb geförderten Mentorinnen- und Mentorenqualifizierung *Ausbildung der Ausbilder* (AuAu), an der beide Autoren mitarbeiten, macht deutlich, dass in der Zusammenarbeit mit den begleitenden Lehrkräften Brückenschläge von der Wissenschaft in die Praxis ebenso möglich sind wie von der Praxis in die Wissenschaft. Eine wichtige Gelingensbedingung scheint dafür jedoch die Zusammenarbeit auf Augenhöhe zu sein, die Ken Zeichner (2010) im Konzept der *third spaces* vorgedacht hat und die über transmissive Vorstellungen hinausgeht, denen zufolge Universitätsangehörige die Praktiker darüber belehren, wie Unterricht oder Lernbegleitung ‚richtig‘ funktioniert (vgl. Kleinespel u.a. 2018). Vielmehr geht es im Sinne der eingangs von Borko & Mayfield (1995) aufgezeigten Befunde, die Überzeugungen und Erfahrungen aller Beteiligten einzubeziehen und mit Blick auf die Entwicklung neuer Konzepte zu reflektieren.

Im Projekt AuAu haben wir diesen Gedanken aufgenommen und arbeiten aktuell in einer Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern, Universitätsmitarbeitenden, Studierenden sowie dem Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) im *third space* an einem disseminationsfähigen Fortbildungscurriculum. Das Curriculum mit dem Titel „Ausbildung der Ausbilder (AuAu) – ein allgemeindidaktisches Curriculum für die Lehrerbildung“ (Hesse, Kleinespel & Lütgert, in Vorb.) stellt eine Fortbildungssequenz aus drei Modu-

len dar. Jedes Modul bietet Material für Fortbildungen, das aus Begleitheften für die Lehrpersonen, Videos und einer Präsentation besteht. Die Fortbildungssequenzen sind mit Trainingsphasen angereichert, so dass die Teilnehmenden die Möglichkeit haben, ihre Felderfahrungen einzubringen und zu reflektieren (vgl. zu diesem Vorgehen auch die Designprinzipien bei Malmberg et al. in diesem Band). Im ersten Modul geht es darum, die Rollen von erfahrenen Lehrpersonen und Studierenden bei der UNB zu klären und eine thematische Akzentuierung einer UNB einzuführen, die von den Beteiligten auf Augenhöhe gestaltet wird. Im zweiten Modul wird das in diesem Aufsatz dargestellte Instrument EMU als ein beispielhaftes Diagnosetool eingeführt, das die erfahrungsbezogene UNB aus dem ersten Modul um eine evidenzbasierte Perspektive ergänzt. Das dritte Modul verbindet die vorher erlernten Besprechungskonzepte mit der ko-konstruktiven Planung, Durchführung und Reflexion, die sich am Prinzip des „fachbezogenen Unterrichtscoachings“ (vgl. Kreis & Staub 2013) orientiert, das aber die konkreten Planungshinweise an die Qualitätsdimensionen bindet, die Helmke et al. (2012) der EMU-Diagnostik zugrunde legen. Damit stellen wir eine Kongruenz her zwischen dem Prinzip der ko-konstruktiven Unterrichtsplanung und der evidenzbasierten Nachbesprechung. Insgesamt geht es uns darum, das vielerorts verbreitete „Lehrprobenmodell“, das eine (vornehmlich evaluative) Nachbesprechung von Unterricht in den Mittelpunkt stellt, durch das Modell der Ko-Konstruktion abzulösen.

Parallel zu den den Fortbildungsinhalten und -materialien, die wir für die Mentorinnen und Mentoren entwickeln, arbeiten wir auch daran, unser Lehrangebot für die Studierenden (vgl. Kap. 4) im Praxissemester entsprechend weiterzuentwickeln. In diesem Zusammenhang legen wir einen verstärkten Fokus darauf, dass die Studierenden ihren Unterricht zukünftig ko-konstruktiv vor- und nachbesprechen. Dies geschieht sowohl in Tandems mit Mitstudierenden (vgl. dazu Hoferichter & Volkert in diesem Band) als auch mit den dafür ausgebildeten Mentorinnen und Mentoren. Zur Unterstützung dieses Prozesses über die Lehrveranstaltung hinaus wurden ebenfalls zwei Begleithefte entwickelt, auf die während der Praxisphase zurückgegriffen werden kann.

Erste Pilotierungen unserer bisher entwickelten Fortbildungsbausteine geben Grund zur Annahme, dass sich die intensive Fortbildung der schulischen Mentorinnen und Mentoren auszahlt, weil sie universitäre Anliegen besser nachvollziehen und gemeinsam mit den Studierenden auf ihre Unterrichtspraxis beziehen können. Belastbare Belege dafür zu finden, inwiefern sich unser Aus- und Fortbildungskonzept in der Dissemination als wirksam erweist, ist neben der Weiterentwicklung des Curriculums deshalb zentrales Ziel unserer Begleitforschung im Rahmen der zweiten Förderphase.

Literatur

- Berndt, Constanze; Häcker, Thomas & Leonhard, Tobias (2017): Editorial. In: Berndt, Constanze/Häcker, Thomas/Leonhard, Tobias (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 9-18.
- Borko, Hilda & Mayfield, Vicky (1995): The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. In: *Teaching and Teacher Education*, 11. Jg., Heft 5, 501-518.
- Clarke, Anthony (1995): Professional development in practicum settings: Reflective practice under scrutiny. In: *Teaching and Teacher Education*, 25. Jg., Heft 3, 243-261.
- Crasborn, Frank; Hennissen, Paul; Brouwer, Niels; Korthagen, Fred & Bergen, Theo (2011): Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. In: *Teaching and Teacher Education*, 27. Jg., 320-331.
- Frefael, Urban (2018): Die Wende zum kollaborativen Mentoring in Schulpraktika. Überblick zu empirischen Befunden, theoretischen Verortungen und Strategien der Transformation. In: Reintjes, Christian/Bellenberg, Gabriele/im Brahm, Gritt (Hrsg.): *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen*. Münster/New York: Waxmann, 41-67.
- Fuller, Frances F. & Bown, Oliver H. (1975): *Becoming a teacher*. In: Ryan, Kevin (Hrsg.): *Teacher Education. 74th Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part II*. Chicago: University of Chicago Press, 25-52.
- Futter, Kathrin (2017): *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum. Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13048/pdf/Futter_2017_Lernwirksame_Unterrichtsbesprechungen_im_Praktikum.pdf. (Abrufdatum: 19.07.2019).
- Futter, Kathrin & Staub, Fritz C. (2008): *Unterrichtsvorbesprechungen als Lerngelegenheiten in der berufspraktischen Ausbildung*. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26. Jg., Heft 2, 126-139.
- Gröschner, Alexander & Seidel, Tina (2013): *Lernbegleitung im Praktikum – Befunde und Innovationen im Kontext der Reform der Lehrerbildung*. In: Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten/Seidel, Andreas/Gottmann, Corinna/Kamm, Carolin/Krohn Maud (Hrsg.): *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Befunde und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer, 171-183.
- Gröschner, Alexander & Hascher, Tina (2019): *Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. In: Harring, M./Rohlf, C./Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): *Handbuch Schulpädagogik*. Münster: Waxmann, 652-664.
- Hascher, Tina (2012): *Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung*. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 109-129.
- Hattie, John (2016): *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning for Teachers*. Besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Helmke, Andreas (2014): *Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Klett | Kallmeyer.
- Helmke, Andreas; Tuyet, Lenkse, Gerlinde; Pham, Giang; Praetorius Anna-Katharina; Schrader, Friedrich-Wilhelm & Ade-Thurow, Manuel (2011): *Unterrichtsdiagnostik – Voraussetzung für die Verbesserung der Unterrichtsqualität*. In: Bartz, Adolph/Dammann, Maja/Huber, Stephen G./Kloft, Carmen/Schreiner, Manfred (Hrsg.), *PraxisWissen SchulLeitung*, AL 28, Kap. 30.71. Köln: Wolters Kluwer, 1-10.
- Helmke, Andreas; Schrader, Friedrich-Wilhelm & Helmke, Tuyet (2012). *EMU: Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung. Unterrichtsdiagnostik – Ein Weg, um Unterrichten sichtbar zu machen. Schulverwaltung Bayern*, 35. Jg., Heft 6, 180-183.

- Helmke, Andreas; Tuyet, Lenke; Gerlinde; Pham, Giang, Praetorius, Anna-Katharina; Schrader, Friedrich-Wilhelm & Ade-Thurow, Manuel (2018): Unterrichtsdiagnostik mit EMU. Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung. Version 7.0. Universität Koblenz-Landau. Online unter: http://unterrichtsdiagnostik.de/media/files/Broschuere_Version_7.0.pdf. (Abrufdatum: 20.07.2019).
- Hesse, Florian; Kleinespel, Karin & Lütgert, Will (Hrsg.) (in Vorb.): Ausbildung der Ausbilder (AuAu) – ein allgemeindidaktisches Curriculum für die Lehrerbildung.
- Hobson, Andrew J.; Ashby, Patricia; Malderez, Angi & Tomlinson, Peter D. (2009): Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. In: *Teaching and Teacher Education*. 25. Jg., 207-216.
- Hoffman, James V.; Wetzell, Melissa Mosley; Maloch, Beth; Greeter, Erin; Taylor, Laura; DeJulio, Samuel & Vlach, Saba Khan (2015): What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating and preservice teachers? A literature review. In: *Teaching and Teacher Education*, 52. Jg., 99-112.
- Holtz, Peter (2014): „Es heißt ja auch Praxissemester und nicht Theoriesemester“: Quantitative und qualitative Befunde zum Spannungsfeld zwischen „Theorie“ und „Praxis“ im Jenaer Praxissemester. In: Kleinespel, Karin (Hrsg.): Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kleinespel, Karin; Zastrow, Maja & Lütgert, Will (2018): Kohärenz schulischer und universitärer Lernbegleitung. In: *Journal für LehrerInnenbildung*, 41-46.
- König, Johannes & Rothland, Martin (2018): Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice. In: König, Johannes/Rothland, Martin/Schaper, Niclas (Hrsg.): Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, 1-62.
- König, Johannes; Rothland, Martin & Schaper, Niclas (Hrsg.) (2018): Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Kreis, Annelies & Staub, Fritz C. (2017): Kollegiales Unterrichtscoaching. Ein Instrument zur praxis-situiernten Unterrichtsentwicklung. Köln: Carl Link | Wolters Kluwer.
- Lemma, Paulette (1993): The cooperating teacher as supervisor: a case study. In: *Journal of Curriculum and Supervision*, 8. Jg., Heft 4, 329-342.
- Leonhard, Tobias & Abels, Simone (2017): Der "reflective practitioner". Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In: Berndt, Constanze/Häcker, Thomas/Leonhard, Tobias (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 46-55.
- Mayr, Johannes; Eder, Ferdinand; Fartacek, Walter; Lenke, Gerlinde & Pflanzl, Barbara (2018): LDK – Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung. Online unter: <http://ldk.aau.at> (Abrufdatum: 20.07.2019).
- Messner, Helmut & Reusser, Kurt (2000): Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18. Jg., Heft 2, 157-171.
- Nilsson, Pernilla & van Driel, Jan (2010): Teaching together and learning together – Primary science student teachers' and their mentors' joint teaching and learning in the primary classroom. In: *Teaching and Teacher Education*, 26. Jg., Heft 6, 1309-1318.
- Schatzmann, Sina; Staub, Fritz C.; Niggli, Alois (2018): Weiterbildung in Mentoring und Coaching für Lehrpersonenbilderinnen und Lehrpersonenbildner. Der CAS-Nachdiplomstudiengang „Mentoring und Coaching in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ der Universität Zürich. In: Reintjes, Christian/Bellenberg, Gabriele/im Brahm, Gritt (Hrsg.): Mentoring und Coaching als

- Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen. Münster/New York: Waxmann, 103-116.
- Schön, Donald A. (1983): *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. USA: Basic Books.
- Schüpbach, Jürg (2005): Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine „Nahtstelle von Wissen und Handeln“? Eine deskriptiv-empirische Studie zur Bedeutung der Reflexion im Theorie-Praxis-Bezug in der Lehrerbildung. Zürich. Online unter: <https://edudoc.ch/record/3557/files/zu06054.pdf>. (Abrufdatum: 19.07.2019).
- Staub, Fritz C. & Kreis, Annelies (2013): Fachspezifisches Unterrichtscoaching in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. In: *Journal für LehrerInnenbildung*, 13. Jg., Heft 2, 8-13.
- Stegman, Sandra Frey (2007): An Exploration of Reflective Dialogue between Student Teachers in Music and Their Cooperating Teachers. In: *Journal of Research in Music Education*, 55. Jg., Heft 1, 65-82.
- West, Lucy & Staub, Fritz C. (2003): *Content-Focussed Coaching. Transforming Mathematics Lessons*. Portsmouth: Heinemann.
- Zeichner, Ken (2010): Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. In: *Journal of Teacher Education*, 61. Jg., 89-99.

Isolde Malmberg, Emanuel Nestler und Carolin Retzlaff-Fürst

Qualitäten der Mentor*innenqualifizierung M-V. Eine Design Based Research Studie zu einem Lernbegleitungsprogramm an der Schnittstelle zwischen Schule und Hochschule

*Mentorinnen und Mentoren sind Lernbegleitende an einer wichtigen Stelle: Sie begleiten am sensiblen Übergang, an der Schnittstelle zwischen Hochschule und Schule. Im besten Falle betreuen sie angehende Lehrerinnen und Lehrer so, dass das Wissen und Können beider Orte für diese wirksam werden kann. Ein Team mit Vertreterinnen und Vertretern dreier Universitäten in Mecklenburg-Vorpommern (fünf Fachdidaktiken und Schulpädagogik) entwickelte, mit besonderem Blick für die Vernetzungen aller Ebenen des Lehrens und Lernens, das Lehrkonzept Mentor*innenqualifizierung M-V. Der vorliegende Text bietet erstens Einblicke in das in Form einer Design Based Research Studie über drei Zyklen hinweg entwickelte Lehrkonzept, er referiert zweitens zentrale Designprinzipien für die Entwicklung zukünftiger Qualifizierungsprogramme und entfaltet drittens das im Projektzeitraum entwickelte theoretische Modell des gegenstandsbezogenen Mentoring.*

1 Einführung

Die Mentor*innenqualifizierung Mecklenburg-Vorpommern erwuchs ursprünglich aus dem Ziel, eine kompakte Schulung für Lehrerinnen und Lehrer zu entwickeln, die Studierende und Referendarinnen und Referendare in der Schulpraxis betreuen. Schon die ersten Ideen zu einem Curriculum und die zugehörigen Diskussionen in der Projektgruppe¹ zeigten, dass sich der Blick weitete: Verschiedene Akteurinnen und Akteure mit ihren Interessen und verschiedene Fachdiskurse verlangten nach einer genaueren Betrachtung. Zugleich zeigte sich, dass

¹ Lehrende der folgenden lehrerbildenden Institutionen sind im Projekt „MentorInnenqualifizierung M-V“ beteiligt: Hochschule für Musik und Theater Rostock (Fachdidaktik Musik), Universität Greifswald (Schulpädagogik im Fach Deutsch) sowie Universität Rostock (Projektleitung und Fachdidaktiken Biologie, Mathematik und Physik). Vgl. <https://www.zlb.uni-rostock.de/qualitaetsoffensive-lehrerbildung/projektbereiche/mentorinnenqualifizierung/> (Abrufdatum: 29.11.2019)

das Gesamtsystem Lehrerbildung auch als Ganzes betrachtet werden wollte. In der Folge entwickelte sich aus der Idee der kompakten, einjährigen Schulung ein umfassendes und theoretisch untermauertes Konzept einer Mentor*innenqualifizierung. In den Jahren der Entwicklung kam es sowohl zu theoretischen Weiterentwicklungen als auch zu einem fundierten Qualifizierungskonzept. Für die Entwicklung von Qualifizierungsangeboten für Mentorinnen und Mentoren an anderen Orten können diese Erkenntnisse nun genutzt, vertieft und weiterentwickelt werden.

Im Folgenden werfen wir einen Blick auf die Lernbegleitung in Praxisphasen durch Mentorinnen und Mentoren und der Mentor*innenqualifizierung (Kap. 2). Wir stellen Aspekte von Design Based Research, unserer Forschungsmethodik, vor und begründen deren Einsatz (Kap. 3). Anschließend stellen wir einen ersten theoretischen Aufschlag (Kap. 4) und das aktuelle Qualifizierungsprogramm (Kap. 5) vor. Danach führen wir die Leitprinzipien und die spezifischen Umsetzungsprinzipien des Qualifizierungsprogramms aus (Kap. 6). Zum Abschluss wird für einige der Designprinzipien die Umsetzung am Beispiel der fachspezifischen Qualifizierung Biologie erläutert (Kap. 7). Mit diesem Beitrag möchten wir die Mentor*innenqualifizierung M-V zur weiteren Diskussion stellen.

2 Lernbegleitung entwickeln – Mentorinnen und Mentoren qualifizieren

Die Begleitung von Studierenden in den studienbegleitenden Praxisphasen ist eine zentrale Aufgabe der Hochschulen im Lehramtsstudium. Die Studierenden und Dozierenden lernen und lehren in den Praxisphasen in „dritten Räumen“ (vgl. Zeichner 2010) zwischen Hochschule und Schule. Während an den Hochschulen die Verantwortlichkeiten für die bildungswissenschaftliche, fachdidaktische und fachliche Ausbildung in der ersten Phase geklärt sind, ist eine Arbeitsteilung bei der Lernbegleitung in den Praxisphasen weniger geregelt. Die formale Klärung von Verantwortlichkeiten zwischen Hochschulen und schulischem Lernort wird zwar versucht (vgl. Gröschner u.a. 2015), nach Gröschner u.a. (2015) sind die Fachdidaktiken für 25 Prozent der Praxisphasen allein und für noch einmal so viel zusammen mit den Bildungswissenschaften zuständig. Die Stärke der Praxisphasen liegt aber gerade auch in der Vernetzung des Wissens an Schule und Hochschule. Die Qualitäten der Lernbegleitung an sich und das Lernen der Lehramtsstudierenden sind damit jedoch noch nicht adressiert. Auch die Fragen, wer die Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter in den Praxisphasen sind und wie diese bestmöglich in ihrer Arbeit zu unterstützen sind, damit sie das Lernen wirksam begleiten können, stehen erst seit kürzerer Zeit im Diskurs.

In Mecklenburg-Vorpommern sind die Fachdidaktiken der Universitäten und Hochschulen für die schulpraktischen Übungen² zuständig. Dabei betreuen entweder die Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker selbst oder Lehrerinnen und Lehrer der Schulstandorte die Studierenden. Das Hauptpraktikum, welches die wesentlichen Unterrichtserfahrungen beinhaltet, wird von Dozierenden der Fachdidaktiken betreut. Im Rahmen des Projektes LEHREN in MV, gefördert durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung, stellte sich unsere Projektgruppe die Frage, wie die Qualität der Lernbegleitung in Praxisphasen gesteigert werden kann. Die Akteurinnen und Akteure fokussierten mit Schulpraktischen Übungen (Biologie- & Physikdidaktiker), Hauptpraktikum (Mathematikdidaktik), dem neu geschaffenen Format Praxisjahr Schule (Musikpädagogik) oder schulpädagogischen Praxisseminaren (Schulpädagogik) auf unterschiedliche Praxisphasen. Im Projektverlauf zeigte sich neben der Bezugnahme auf bestehende Praktikumsformate, dass die Beteiligten auch neue Themengebiete in die Praxisphasenarbeit einbinden wollten. Beispielsweise wurde in schulpädagogischen Praxisseminaren (Universität Greifswald) die Einbindung offener, heterogenitätsorientierter Unterrichtsformen wie das Lernbüro³ anvisiert.

Die Biologiedidaktik widmete sich dem Transfer neuer Erkenntnisse aus dem Kompetenzbereich Erkenntnisgewinnung. Die Musikpädagogik fokussierte auf Fragen der unterschiedlichen Konzeptionierung von Kunst und künstlerischem Gestalten in Hochschule und Schule (Malmberg 2018a; Malmberg 2018b). Diese Themen konnten in den Bereichen allgemein-pädagogisches, fachdidaktisches und fachliches Wissen im Modell der professionellen Handlungskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern (Baumert & Kunter 2006) verortet werden. Die Anwendung dieses Wissens in den Unterrichtsversuchen der Praxisphasen und damit der Transfer konnte nicht als selbstverständlich hingenommen werden. Unsere Projektgruppe wählte die Qualifizierung von Lehrerinnen zu Mentorinnen und Lehrern zu Mentoren als Transfermöglichkeit.

Mentorinnen und Mentoren begleiten die individuelle Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer im Überschneidungsraum zwischen den Ausbildungsinstitutionen (z.B. Hochschule) und dem Berufsfeld Schule.

2 In den Schulpraktischen Übungen betreut jeweils eine Lehrerin, ein Lehrer, eine Fachdidaktikerin oder ein Fachdidaktiker fünf Studierende. Jene halten semesterbegleitend, abwechselnd Unterrichtsstunden an einem Zeitpunkt in der Woche.

3 Das Lernbüro für das Fach Deutsch ist eine Form der Unterrichtsorganisation, die einen heterogenitätssensiblen Unterricht mit individualisierten Aufgaben vorsieht. Schülerinnen und Schüler können entlang von Bildungsstandards und mithilfe von Kompetenzrastern ihre eigenen Lernwege gestalten. Von den Betreuenden werden Lernaufgaben und Lernziele an die individuellen Möglichkeiten des einzelnen Kindes angepasst. Am Beispiel des Lernbüros können Lehrerinnen, Lehrer und Lehramtsstudierende die Umsetzung eines offenen, heterogenitätsorientierten und lernerzentrierten Unterrichts kennen lernen.

Im Sinne dieser Definition beinhaltet eine Mentor*innenqualifizierung sowohl die Befähigung zur Lernbegleitung der angehenden Lehrerinnen und Lehrer als auch das Wissen um die Ausbildung. Insofern sind Mentorinnen und Mentoren weder reine Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter, die fachunabhängig begleiten, noch sind sie reine Lehrpersonen der (Unterrichts-)Praxis. Hintergrundtheorien zum Lehren und Lernen sind für Lehrerinnen und Lehrer vorwiegend implizit verfügbar – Mentorinnen und Mentoren sollten diese im Sinne der Ausbildung explizieren können. Mentoring ist dann neben dem Unterrichten auch nicht nur eine weitere Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern.

Diese theoretischen Überlegungen zur Lernbegleitung und Ausbildung machte für das Qualifizierungsprogramm eine Struktur notwendig, in der sowohl überfachliche als auch fachliche Anteile (vgl. 5. in diesem Beitrag) enthalten sind. Die Diskussion, welche Kompetenzen die Mentorinnen und Mentoren erwerben sollten, orientierte sich einerseits an wissenschaftlichen Ergebnissen und andererseits an praktischen Erfahrungen im Kontext der Lehrerbildung und Weiterbildung. Zusätzlich mischte sich in die Diskussion immer wieder die Frage danach, welche Kompetenzen Studierende oder sogar Schülerinnen und Schüler erwerben können sollen, wenn wir diese oder jene Mentor*innenqualifizierung anbieten. In diesem Punkt zeigte sich das zentrale Desiderat: Ein theoretisches Modell fehlte, das Mentoring in seinen Wirkungen bis zur Lernsituation der Schülerinnen und Schüler hin abzubilden vermochte.

Für den Teil der überfachlichen Qualifizierung wurde einerseits an die Modelle und empirischen Ergebnissen zur Gesprächsführung (Kreis & Staub 2013; Kreis 2012; Niggli 2005) und an die aktuellen Entwicklungen im Bereich der Forschung (Schnebel 2018) angeknüpft. Andererseits trugen Expertinnen und Experten der Betreuungspraxis eine Vielzahl an Best-Practice-Hinweisen bei (vgl. Malmberg & Lion 2014). Die fachspezifischen Qualifizierungsteile knüpften ebenfalls an wissenschaftliche Ergebnisse und praxisbezogene Erfahrungen an. Für die Entwicklung und Weiterentwicklung stellte sich in der Folge die Frage, welche Qualitäten das Programm haben sollte und wie sich die Qualitätsentwicklung des Programms eng an die Theoriearbeit anbinden ließe. Der Forschungsansatz der Entwicklungsforschung bot uns das geeignete Instrumentarium.

3 Entwicklungsforschung/Design Based Research (DBR)

In den letzten zehn bis fünfzehn Jahren etablierte sich innerhalb der Lehr-/Lernforschung im deutschsprachigen Raum das Forschungsparadigma der Entwicklungsforschung. Das Grundziel von Entwicklungsforschung, nämlich innovative Konzepte für die unterrichtliche Zukunft bereitstellen zu wollen, erklärt Arthur Bakker sehr pointiert:

Most educational research describes or evaluates education as it currently *is*. Some educational research analyzes education as it *was*. Design research, however, is about education as it *could be* or even as it *should be* (Bakker 2019, 3, Hervorhebungen v. Bakker).

Entwicklungsforschungsprojekte treiben die Innovation von in der Zukunft stimmiger (Unterrichts-)Praxis *und* die dazugehörige Theoriebildung voran (van den Akker u.a., 2006; Cobb u.a. 2003). Es wird *theoriebasiert* an einem (fach-)didaktischen Problem gearbeitet, für das – zunächst als *normative* Setzung (Design) – ein innovatives Unterrichtskonzept entwickelt wird. Dieses Konzept wird in mehreren Zyklen erprobt, es wird – empiriegestützt-evaluativ vorgehend – weiterentwickelt und immer enger an kontextuelle Erfordernisse und gewünschte Qualitäten angepasst (Re-Designs), um am Ende als Entwicklungsprodukt vorzuliegen. Daneben entsteht Theoriewissen zum unterrichtlichen Problem. Es handelt sich bei diesem Theoriewissen vor allem um sogenannte *actionable knowledge*, also Wissen, das dem besseren Verstehen der Lernvorgänge dient. Beide Ebenen – die Entwicklung des Unterrichtskonzeptes und die Verfeinerung des Theoriewissens – schreiten laufend verschränkt voran.⁴

3.1 DBR: Der Konzeptentwicklung Zeit geben

War zu Beginn des Projektes (ein Jahr vor Beginn des ersten Qualifizierungsdurchlaufs) noch ein Kontrollgruppendesign geplant, stellte sich rasch heraus, dass die Gruppen zu klein sein würden, um ausreichend belastbare Evaluationsergebnisse zu erzielen. Es erschien uns darüber hinaus äußerst attraktiv, in einem so jungen didaktischen Feld wie der Qualifizierung von Mentorinnen und Mentoren nicht nur zu messen und zu bewerten, was wir als Ergebnisse unseres Programmes festmachen können würden, sondern dem Entwicklungsprozess des Konzeptes über mehrere Jahre und Kohorten hinweg Zeit zu geben, also das Design mehrfach entlang unserer Erkenntnisse zu re-designen. Wir wollten das Konzept längerfristig entwickeln und mögliche Wirkungen ausreichend im Blick behalten, um so zu einem qualitativ belastbaren Lehrkonzept zu gelangen, damit wir fundiert argumentieren können.

Die Konzeptentwicklung stand dabei in dauerndem Diskurs mit der während des Projektes laufend anwachsenden theoretischen Literatur zum Mentoring sowie

⁴ Verschiedene Bezeichnungen existieren für diesen Forschungsstil nebeneinander: fachdidaktische Entwicklungsforschung (Prediger 2012), entwicklungsorientierte Bildungsforschung (Reinmann 2015) und – weil frühe Projekte vor allem aus Amerika und den Niederlanden stammen – auch die englischen Begriffe Design Research (McKenney & Reeves 2012), Design Research in Education (Bakker 2019), Educational Design Research (Cobb 2003, Van den Akker 2013) oder Design Based Research, kurz DBR (Euler & Sloane 2014; Reinmann 2018). In unseren folgenden Darstellungen nutzen wir den Begriff Design Based Research (DBR), um auch zum englischsprachigen Diskurs anschlussfähig zu bleiben.

den empirischen Auswertungen unserer Daten im Projekt. McKenney & Reeves veröffentlichten 2012 (S. 77) eine anschauliche Darstellung zu diesem Vorgehen (Abb. 1):

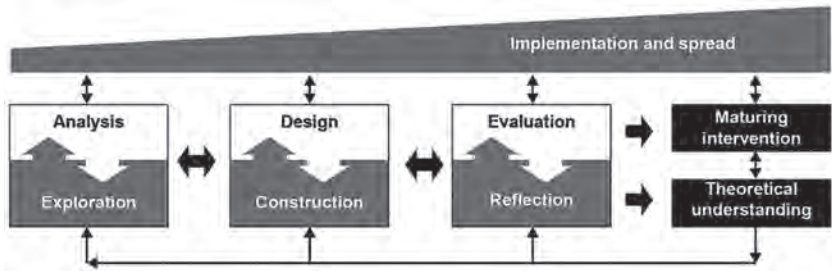


Abb. 1: Generisches Modell Design Research im Bildungskontext (McKenney & Reeves 2012)

Sehr schön sichtbar ist in Abb. 1 die laufende Vernetztheit von Praxisentwicklung (die auf der oberen Ebene zur *Maturing Intervention* führt) mit der Theoriearbeit (die auf der unteren Ebene das *Theoretical Understanding* vertieft) unter Zuhilfenahme der *Evaluation* erhobener Daten.

3.2 Ausgangspunkte für Design und Re-Designs

Das Anfangsdesign der Kohorte 17/18 und die beiden Re-Designs 18/19 und 19/20 wurden auf Basis verschiedener im Prozess erstellter Dokumente sowie durch begleitende Evaluationen auf der Basis empirischer Daten und Materialien entwickelt. Es handelt sich um vier Kategorien von Quellen:

Erstens wertete die Projektgruppe theoretische Literatur aus. Ihre Aufbereitung und Diskussion wurde regelmäßig miteinbezogen, beispielsweise Erkenntnisse von Publikationen zur Professionalisierung (Baumer & Kunter 2006), zum Mentoring (Niggli, 2005; Kreis, 2012) und zur Praxisphasengestaltung. Sie wurden in Form von Lektüre, Exzerpten oder Präsentationen ins Projektteam geholt. Zudem fanden Anpassungen, Erweiterungen oder Weiterentwicklungen dieser theoretischen Grundlagen statt.

Zweitens wurden praxisorientierte Dokumente, die normative Setzungen vornehmen, aus den Bereichen Schulunterricht, Studium und Lehrerinnenbildung einbezogen: Übersichten zu den angestrebten Kompetenzen im Unterricht, im Lehramtsstudium oder für Mentorinnen und Mentoren. Zu diesen Dokumenten gehören auch Handreichungen zum Schreiben eines Unterrichtsentwurfes oder mögliche Fragen für Unterrichtsbesprechungen.

Drittens wurden Dokumente, die bei der Organisation des Projektprozesses entstanden sind, laufend ausgewertet: Der Projektantrag, Zwischenberichte zum Projektstand oder Teilnahmeübersichten. Besonders prägend sind die Teambesprechungen mit ihren Entscheidungen, die als Sitzungsprotokolle vorliegen. Design-Entstehung und Gründe für Re-Designs sind dadurch sehr gut nachvollziehbar.

3.3 Auswertungen empirischer Daten

Viertens wurden quantitative und qualitative Daten der begleitenden Teilnehmer-Evaluationen einbezogen. Die Mentorinnen und Mentoren beurteilten die Qualifizierung insgesamt bereits im ersten Jahrgang auf einer 9-stufigen Likert-Skala (n=24, 9 Items) mit Mittelwerten von 7,1 („Die Inhalte der Veranstaltung waren geeignet, meine eigene Unterrichtspraxis zu bereichern“) bis 8,4 („Der Austausch mit Kolleg*innen war ein wertvoller Teil der Qualifizierung.“). Ein detaillierter Blick auf einzelne Qualifizierungsabschnitte zeigte, dass die fachspezifischen Module von den Mentorinnen und Mentoren als ein wenig besser eingeschätzt wurden. Diese Ergebnisse flossen zusammen mit den offenen Fragen der Evaluation im großen Maße in die Re-Designs ein. (Beispielfrage: „Was waren aus Ihrer Sicht die drei wichtigsten Dinge, die Sie in den allgemeinen Modulen gelernt haben?“).

Mit der Frage nach der Bedeutung einzelner Weiterbildungsinhalte (11 Items) der Mentor*innenqualifizierung konnten die Ergebnisse von Schüpbach (2005) sowohl für den Beginn als auch zum Abschluss des ersten Qualifizierungsjahrganges repliziert werden. Die Lehrerinnen und Lehrer schätzten in fast allen Bereichen (z.B. Unterrichtsbesprechung, Gesprächsführung) die Bedeutung der Weiterbildungsinhalte ähnlich ein, wie die Lehrerinnen und Lehrer in der Studie von Schüpbach (2005). Die Vertiefung der fachdidaktischen Kenntnisse werteten unsere Lehrerinnen und Lehrer etwas höher. Dies mag mit der höheren Präsenz der Fachdidaktiken zusammenhängen – auf personaler Ebene (Leitungsteam) und auf inhaltlicher Ebene (fachdidaktische Anteile des Qualifizierungsprogrammes). Zusätzlich erhoben einzelne Fachbereiche im Zusammenhang mit den Qualifizierungsarbeiten weitere Daten. Beispielsweise wurde in der Biologiedidaktik zur Einordnung der Praxisphasen die Kompetenzentwicklung der Studierenden (Gröschner & Schmitt, 2009) über alle Lehrveranstaltungen erfragt (Nestler & Retzlaff-Fürst i.V. b).

4 Lernbegleitungen ebenenübergreifend verknüpfen

Die bisherigen Forschungsarbeiten zum Mentoring fokussieren besonders auf die Kompetenz zur Gesprächsführung (Kreis, 2012) oder Gesprächsebenen und -arten (Niggli 2005). Auf die Fachspezifität des Mentorings wird mit dem Terminus „fachspezifisch-pädagogisches Unterrichtscoaching“ bei Staub & Kreis (2013) verwiesen. Durch den Verweis auf Fachwissen und fachdidaktisches Wissen stützt auch das Modell der professionellen Handlungskompetenz (Baumert & Kunter 2006) diese Ausrichtung.

Schnebel (2018) fordert jüngst, dass die Entwicklung einer Mentor*innenqualifizierung an den Kompetenzen der Studierenden ansetzen müsse. Diese Kompetenzbeschreibungen beziehen sich oft auf das Unterrichten. Eine Mentor*innenqualifizierung adressiert somit ein Mehrebenensystem, das die Qualifizierung selbst, die Entwicklung der Studierendenkompetenzen in den Praxisphasen und das Lernen der Schülerinnen und Schüler im schulischen Unterricht einbezieht.

Ähnliche Überlegungen zu einem Mehrebenensystem (hier für die gegenstandsbezogene Ausbildung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren) führten Preddiger u.a. (2017) zur Modellierung des sogenannten 3Tetraedermodell zur gegenstandsbezogenen Professionalisierung. Für die Beschreibung der Zusammenhänge einer Mentor*innenqualifizierung ist dieses Modell sehr nützlich (Abb. 2; vgl. auch Nestler & Retzlaff-Fürst i.V. a).

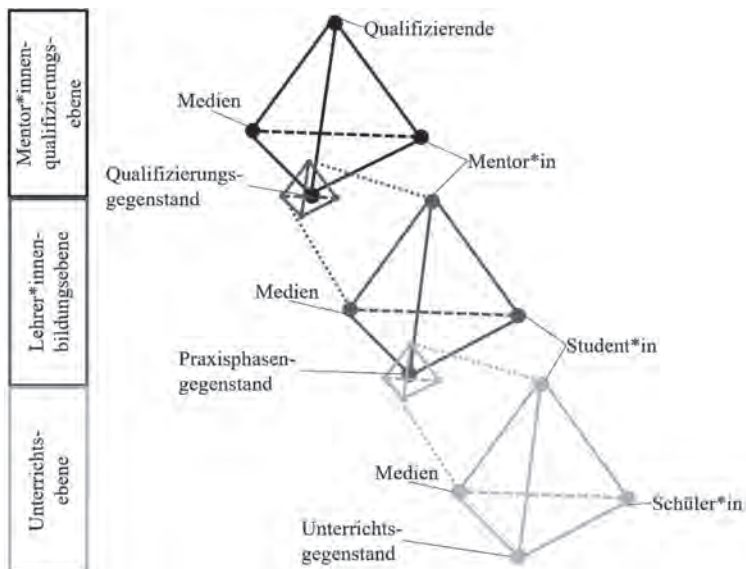


Abb. 2: Lernbegleitung im Tetraedermodell zum gegenstandsbezogenen Mentoring

Jeder Tetraeder steht dabei für eine Lernebene, in der Lernbegleitende und Lernende in Auseinandersetzung mit einem Gegenstand und unter der Verwendung spezifischer Materialien und Medien Lernsituationen gestalten (Abb. 2). Der Gegenstand der Mentor*innenqualifizierung ist die Praxisphase (Abb. 2, dunkelgrau). Die Praxisphase hat als Gegenstand den zu planenden, durchzuführenden und zu evaluierenden Unterricht (Abb. 2, hellgrau).

Folgt man Abb. 2 müssen für die Gestaltung einer Mentor*innenqualifizierung alle drei Ebenen von Lernsituationen gedanklich mit einbezogen werden: die Qualifizierung, die Lehrerbildung und der schulische Unterricht. Die Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter, Mentorinnen und Mentoren und Studierende sind in diesem Modell zugleich Lehrende und Lernende.

Beispielsweise dienen die Merkmale der Unterrichtsqualität (Meyer 2018, Helmke 2017) zur Reflexion der Unterrichtsqualität. Somit werden Kriterien für die Ausgestaltung der Lernsituation Unterricht gegeben. Mentorinnen und Mentoren nutzen die Qualitätsmerkmale oder abgeleitete Materialien als papierne Medien. Sie dienen somit zur Gestaltung der Lernsituation. Idealerweise kennen die Studierenden diese Qualitätsmerkmale schon über universitäre Seminare. In den Unterrichtsbesprechungen können sich Mentorinnen und Mentoren und Studierende auf diese beziehen. Die gezielte Anwendung der Unterrichtsqualitätsmerkmale können wiederum Gegenstand der Mentor*innenqualifizierung sein. Insofern wirkt die Mentor*innenqualifizierung bis zur Unterrichtsebene, weil die Mentorinnen und Mentoren die Qualitätsmerkmale mediengestützt einbringen, anwenden und reflektieren können.

Viele andere Aspekte, wie den Einbezug von Alltagsvorstellungen (Abb. 3, B) im Biologieunterricht oder die Förderung des Klassenklimas (Abb. 3, A), können Mentorinnen und Mentoren schwieriger theoriegestützt in die Praxisphase einbringen, obwohl sie auch Gegenstand der Praxisphase sein könnten (Abb. 3, C links). Ihnen fehlen dafür die Medien oder Kenntnisse. Die genannten Ziele sind aber sehr wohl der Gegenstand universitärer Lehrveranstaltungen (Abb. 3, C rechts). In den Praxisphasen erfolgt die Wahl der Gegenstände nur in einigen Fällen systematisch. Viel häufiger findet sich ein chronologisches Vorgehen durch den Unterrichtsentwurf oder die beliebige Wahl nach dem, „was beobachtet wurde“ (vgl. auch Beckmann et al. in diesem Band). Einen Weg zur Wahl der Gegenstände der Praxisphasen finden wir in diesem Band, bspw. stellen Hesse und Lütgert den Einsatz des Unterrichtsdiagnoseinstruments EMU (Helmke u.a. 2018) dar.

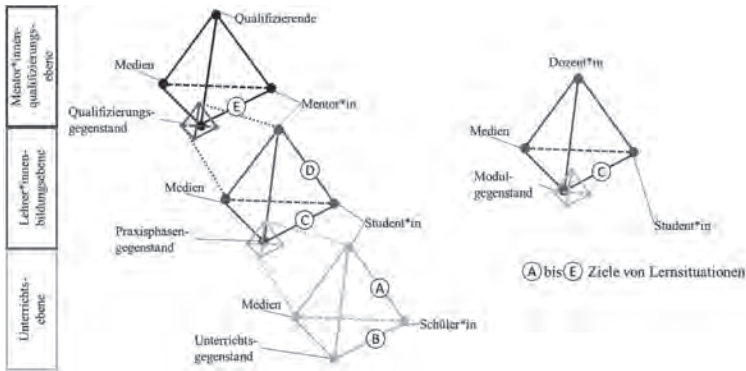


Abb. 3: Ziele von Lernsituationen im Tetraedermodell zum gegenstandsbezogenen Mentoring

Auf der anderen Seite fokussieren viele Konzepte die Beziehung von Mentorin und Mentor mit Studierenden (Abb. 3, D) als Gegenstand der Mentor*innenqualifizierung (Abb. 3, E). In der Folge sind zwei Phänomene beobachtbar: Der Transfer des Wissens aus der universitären Veranstaltung in die Praxisphase erfolgt über die Studierenden (Abb. 4, 1). Bei der Fülle an universitären Veranstaltungen und den hohen Anforderungen, die sich für die Studierenden bei den ersten Unterrichtsversuchen stellen, ist die Wirkung dieser Kette fraglich. Die Qualifizierung der Mentorinnen und Mentoren wird, wenn es sie gibt, mit Blick auf die Gesprächsführung und Beziehung in der Praxisphase geplant (Abb. 4, 2). Die Auseinandersetzung mit den Gegenständen der Praxisphase ist in diesem Fall kein umfangreicher Gegenstand der Qualifizierung der Mentorinnen und Mentoren.

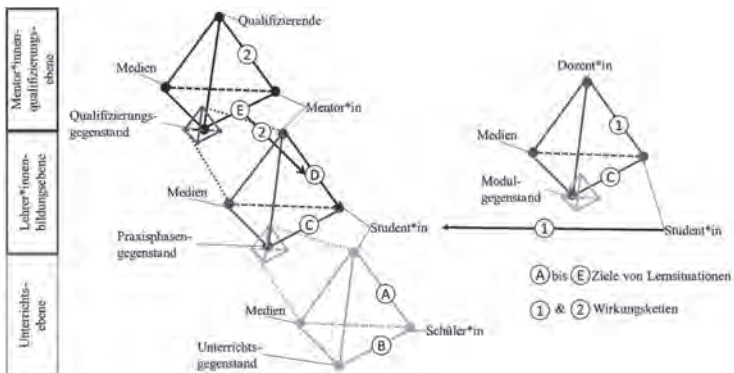


Abb. 4: Wirkungsketten in Lernsituationen im Tetraedermodell zum gegenstandsbezogenen Mentoring

Die Kompetenzentwicklung der Studierenden wird aber gerade durch die Auseinandersetzung mit den Gegenständen der Praxisphase erreicht. Die beiden Wirkungsketten (Abb. 4, 1 & 2) enden in diesen Fällen in der Praxisphase. Durch die Mentor*innenqualifizierung erfolgt dabei keine Adressierung der Gegenstände der Praxisphase (Abb. 4, C). In einigen Fällen sind dann den Mentorinnen und Mentoren Forschungsergebnisse, Modelle und Theorien weder als Wissen noch als Medium verfügbar. Für die Lernsituation Praxisphase bedeutet dies, dass die Mentorinnen und Mentoren entweder auf ihre eigenen Theorien zurückgreifen müssen oder die Aufgabe des Einbringens aktuellen Wissens durch die Studierenden erfüllt werden muss. Dies kann sowohl Mentorinnen und Mentoren als auch Mentee überfordern.

5 Das Konzept Mentor*innenqualifizierung M-V

Die folgende Tabelle 1 zeigt den Ablauf der Mentor*innenqualifizierung M-V in seiner aktuellen Fassung (Studienjahr 2019/20, 3. Kohorte). Weiße Tabellenzeilen enthalten die fachübergreifenden Qualifizierungsanteile, grau unterlegte Tabellenzeilen zeigen ein Umsetzungsbeispiel eines gegenstandsbezogenen Anteils (hier: Biologie). Die Qualifizierung geht über ein Jahr und umfasst 90 Stunden, davon 45 Präsenzstunden und 45 Stunden Selbststudium. Ungefähr die Hälfte der Zeit gehört der fachübergreifenden, die andere Hälfte der gegenstandsbezogenen Qualifizierung. Mentorinnen und Mentoren, die die Qualifizierung durchlaufen, betreuen im Normalfall parallel dazu bereits Studierende in einem der Praktikumsformate. Immer wieder werden daher Verbindungen zwischen der Qualifizierung und der konkreten Betreuungsarbeit gezogen (z.B. in Reflexionen oder Aufgaben, die in der Praxis zu lösen sind und danach wieder in die Qualifizierung mitgebracht werden). Tabelle 1 zeigt die Programmteile über ein Jahr.

Tab. 1: Zeitlauf und Inhalte eines Jahres Mentor*innenqualifizierung-MV

Zeitpunkt + Thema	Inhalte
September Allgemeine Qualifizierung – Einführung 1 (1 Tag)	Die eigene Professionalisierung und die der Mentee sind die Ausgangspunkte der Mentor*innenqualifizierung. Die Kompetenzentwicklung der Studierenden in den verschiedenen Praxisphasen wird in den Blick genommen. Der Qualifizierungstag endet mit der Einführung und Übungen zur ko-konstruktiven Gesprächsführung nach Kreis (2012).
September Allgemeine Qualifizierung – Einführung 2 (1 Tag)	Am zweiten Qualifizierungstag wird die Mentorinnen- und Mentorenrolle zwischen Schule und Universität diskutiert. Ausgehend von Einführungen zum konstruktivistischen Lernen wird der Bogen zur Betreuung individuell unterschiedlich lernender Mentees gelegt. Mit weiteren Übungen zur Gesprächsführung und Unterrichtsvor- und -nachbesprechungen werden die einführenden Qualifizierungstage abgeschlossen.
Januar Allgemeine Qualifizierung – Reflexionstreffen (2 Nachmittage)	Die Mentorinnen und Mentoren betreuen während des laufenden Wintersemesters bereits Studierende und Referendarinnen und Referendare. In den Reflexionstreffen im Januar werden zentrale Inhalte der Einführungen aufgegriffen und vor dem Hintergrund der Betreuungserfahrungen ausgewertet und diskutiert.
Februar Zukunftswerkstatt „Qualitätsverständnis Mentoring“ (2 Tage)	Mit Mentorinnen und Mentoren aus schon länger bestehenden professionellen Lerngruppen, und mit weiteren Akteurinnen und Akteuren wie Studierenden, Referendarinnen und Referendaren und Fachseminarleiterinnen, wird das gemeinsame Verständnis von gutem Mentoring weiterentwickelt.
Januar Fachspezifische Qualifizierungen – Reflexionstreffen (1 Nachmittage)	Die Betreuung der Schulpraktischen Übungen schafft gegenstandsbezogene Bedarfe der Mentorinnen und Mentoren, diese werden inhaltlich vermittelt, gemeinsam reflektiert, vor den Theorien und Erfahrungen diskutiert und in Teilen in späteren Veranstaltungen aufgenommen. (Bsp. Biologie)
Februar Gemeinsame fachspezifische Qualifizierung (1 Tag)	Dieser gemeinsame Qualifizierungstag stellt eine Brücke zwischen dem allgemeinen und fachspezifischen Teil der Mentor*innenqualifizierung dar. Die Mentorinnen und Mentoren setzen sich in fächerspezifischen Gruppen mit dem Ablauf des Studiums im Fach und einem wichtigen Praxisphasengegenstand des eigenen Faches auseinander. Die Erkenntnisse werden im Plenum diskutiert.
März Fachspezifische Qualifizierungen (1 Tag)	Das Feedback zu Unterrichtsentwürfen ist eine wichtige Aufgabe von Mentorinnen, Mentoren und Dozierenden. An diesem Weiterbildungstag werden Wege gezeigt und gemeinsam diskutiert schriftlich und mündlich zielführendes Feedback zu geben. (Bsp. Biologie)
März Fachspezifische Qualifizierungen (1 Tag)	Mit Evolution und dem Kompetenzbereich Bewerten werden aktuelle Themen aus Fachwissenschaft und Fachdidaktik diskutiert. Übungen zu Unterrichtsbesprechungen spannen den Bogen zur allgemeinen Qualifizierung. (Bsp. Biologie)
Juni Wissenschaftstagung (1 Tag)	Die wissenschaftliche Entwicklung der Lernbegleitung von Studierenden soll fortwährend in die Qualifizierung einfließen. Aus diesem Grund diskutiert die Wissenschaft an diesem Tag aktuelle Befunde. Der Besuch durch die Mentorinnen und Mentoren ist freiwillig.
Juni „Tag des Mentoring“ (1 Tag)	Die Diskussion der beteiligten Akteurinnen und Akteure ist ein Qualitätsmerkmal der Mentor*innenqualifizierung. Aus diesem Grund diskutieren Mentorinnen, Mentoren, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler gemeinsam die Weiterentwicklung des Themas.

6 Designprinzipien

DBR Projekte nutzen unterschiedliche Formen, um ihre Entwicklungsprodukte und theoretischen Erkenntnisse für andere nachvollziehbar und – ein wichtiges Ziel von DBR – auch in deren Kontexte übertragbar zu machen (vgl. *spread* in Abb.1). Eine dafür gut geeignete Darstellungsform sind Designprinzipien. Diese können als „Kristallisationspunkte“ (Euler 2014b, 97) oder als „die Essenz des Entwicklungsprozesses“ (Malmberg i.V.) gesehen werden. Sie bezeichnen hochkonzentriert die zentralen Qualitäten eines Unterrichtskonzeptes und erleichtern damit die Übertragbarkeit in andere Kontexte. Sie bieten den Lehrenden eine normative Basis für ihr Handeln, „they provide guidance and direction, but do not give ‚certainties‘“ (Plomp 2007, 22)“ und sie besitzen einen mittleren Grad an Generalisierung. Man kann sie als ein Produkt der Mitte zwischen Theorie und Unterrichtspraxis sehen. Sie „bilden eine Brücke zwischen den Ansprüchen der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung und der didaktischen Praxisgestaltung“ (Euler 2014a, 105).

6.1 Entwicklungsprinzipien im Anfangsdesign

In unserer Projektgruppe stand zu Beginn eine ausführliche Klärung unserer Vorstellungen von gutem Mentoring (normative Ebene). Ausgehend vom Bedingungs-feld wurde mithilfe der in Kap. 3 beschriebenen Entwicklungsforschungsstrategien im Projektteam ein geteiltes Verständnis von Mentoring festgelegt (vgl. Malmberg, Nestler & Piotraschke 2018, 47-48). Diese Entwicklungsprinzipien grundierten das Anfangsdesign des Lehrgangs (1. Kohorte) mit a) inhaltlichen Ausrichtungen und b) strukturellen Ausrichtungen.

Folgende Entwicklungsprinzipien waren Konsens:

a) inhaltlich sollten die Mentorinnen und Mentoren:

- implizites Professionswissen in Reflexionsgesprächen explizit machen lernen,
- eine stärkenorientierte Beobachtungs- und Rückmeldehaltung erwerben,
- eine ko-konstruktive Gesprächskultur verinnerlichen und anwenden können,
- ein professionelles Selbst als Mentor bzw. Mentorin mit gestärkter und aktueller fachlicher und fachdidaktischer Expertise entwickeln sowie
- erworbene Fähigkeiten in den Domänen der Fächer und ihrer Kulturen umsetzen.

b) strukturell erschien wichtig:

- Die Mentorinnen und Mentoren werden als brückenbildend zwischen Schule und Hochschule gesehen; unter ihrer Einbindung wird versucht, den dritten Raum zu stärken.

- Mittelfristig werden professionelle Lerngruppen in den Fächern angepeilt.
- Die Qualifizierung wird in Balance von teilhabezentrierten Vermittlungsformen (schon vorhandene Expertisen werden bewusst gemacht, genutzt und ausgetauscht) sowie Instruktion gestaltet.

Die Festlegungen waren wichtig, um Kohärenz im Gesamtlehrgang zu erreichen. Es handelte sich um ein Team aus fünf Fachdidaktiken und der Schulpädagogik, das zwar die Hälfte der Qualifizierung (fachübergreifender Teil) gemeinsam verantwortete, daneben jedoch jeweils eigenständig gegenstandsbezogene Qualifizierungsveranstaltungen gestaltete. Aus den Entwicklungsprinzipien heraus verständigten wir uns anschließend auf Teilzielkompetenzen, die die Detailplanung und die laufenden Evaluationen lenken sollten. In den jeweiligen Fächern wurden darüber hinaus eigenständig gegenstandsbezogene Kompetenzen für das Mentoring formuliert.

6.2 Designprinzipien für die Entwicklung zukünftiger Programme

Nach Durchlaufen dreier Zyklen und sämtlicher Auswertungen erscheinen uns die folgenden Designprinzipien für die Erstellung von Qualifizierungsprogrammen für Mentorinnen und Mentoren zentral. Einige der Entwicklungsprinzipien aus 6.1. haben sich erkennbar weiterentwickelt, neue sind hinzugetreten. Die folgenden 14 Designprinzipien können als Handlungsmuster für die Entwicklung ähnlicher Lehrkonzepte genutzt werden.

6.2.1 Leitprinzipien

Leitprinzipien meinen pädagogische Ausrichtungen, die das Lehrkonzept eher grundsätzlich leiten. Sie sind meist gut in der Theorie verankert und werden oft auch von dort hergeleitet (Van den Akker 1999).⁵ Das erste Leitprinzip erscheint uns als Metaprinzip, das in viele weitere Prinzipien hineinreicht:

1. *Meta-Designprinzip: MQ adressiert die ebenenübergreifenden Wirkungsketten.*

Mentorinnen und Mentoren stehen mit ihrer Arbeit in weitreichenden Wirkungszusammenhängen (vgl. Kap. 4). Aktuelles Wissen aus den Fachdisziplinen und Fachdidaktiken erreicht sie über die Studierenden. Im Idealfall gehen sie mit diesem Wissen so um, dass sie einerseits das Fachlernen der Mentees und andererseits das ihrer Schülerinnen und Schüler gut unterstützen. Sie unterstützen auf diese Weise optimal die „Wirkungsketten“.

⁵ Van den Akker (1999) unterscheidet *substantive design principles* (Leitprinzipien) von *procedural design principles* (Umsetzungsprinzipien).

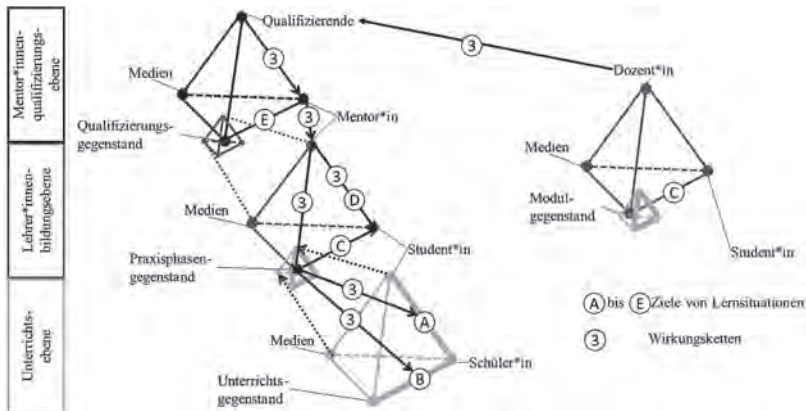


Abb. 5: Wirkungsketten im Tetraedermodell zum gegenstandsbezogenen Mentoring

Eine Qualifizierung für Mentorinnen und Mentoren sollte Wirkungsketten möglichst über alle drei Ebenen des Tetraedermodells zum gegenstandsbezogenen Mentoring (Abb. 5, 3) adressieren. Die universitäre Ausbildung hofft dann nicht auf einen Transfer durch die Studierenden, sondern ermöglicht es, dass Mentorinnen und Mentoren die Praxisphase als Lernsituation mit Bezug zu den Gegenständen der Ausbildung gestalten können.

In der konkreten Arbeit sind viele Spielarten denkbar. Bspw. können Fachthemenschwerpunkte gesetzt werden, die sowohl Mentees in universitären Seminaren als auch Mentorinnen und Mentoren in ihren professionellen Lerngruppen (z.B. in Kooperation mit Fachwissenschaften) über einen Zeitraum gleichzeitig bearbeiten, damit sie dann im Praktikum „vom Gleichen sprechen“ (vgl. Nestler & Retzlaff-Fürst, i.V. a). Oder es wird ein neues pädagogisches Konzept gleichzeitig für Mentorinnen bzw. Mentoren *mit* ihren Mentees an den Schulen eingeführt. Dieses Adressieren der ebenenübergreifenden Wirkungsketten definieren wir als übergeordnetes Prinzip.

2. Die Fachdidaktiken moderieren herrschende Fachlichkeitskonstruktionen, Mentorinnen und Mentoren werden dabei als Teil des Fachdidaktik-Teams verstanden.

Praxisphasen können als Orte gesehen werden, an denen ganz unterschiedliche Konstruktionen der Fachlichkeit geradezu krisenhaft aufeinandertreffen. So existieren für jedes Schulfach „Schulfachlogiken“ neben Disziplinenlogiken aus wissenschaftlichen Fächern, neben Konstruktionen aus der Gesellschaft oder subjektiven Fachlichkeitskonstruktionen (Martens u.a. 2018). Häufig unterscheiden sich diese Konstruktionen, sie werden bisweilen sogar als sich stark unterscheidende Konzepte gesehen. Bislang waren Studierende in der Bezugnahme dieser unterschiedlichen Logiken alleingelassen.

Fachdidaktiken sind im Idealfall Orte der Moderation der Fachlichkeitskonstruktionen (Malmberg, i.V.). In der Mentor*innenqualifizierung wiederum sollten Fachlichkeitskonstruktionen ausreichend thematisiert und offengelegt werden, damit Mentorinnen und Mentoren die Entwicklung stimmiger Fachlichkeitskonzepte ihrer Studierenden gut begleiten können. Unserer Erfahrung nach gelingt dies leichter, wenn die Mentorinnen und Mentoren sich (auch) als Teil des hochschulischen Fachdidaktik-Teams verstehen können und in dortige Diskurse eingebunden werden.

3. MQ bezieht alle beteiligten Akteurinnen und Akteure ausreichend ein, um geeignete Strukturen zu schaffen: Mentorinnen und Mentoren, Mentees, Fachdidaktiken, Schulleitungen, Schulamt, IQMV (2. und 3. Phase) und Fachwissenschaften.

Hürden, die sich während der Entwicklung und Durchführung der Mentor*innenqualifizierung stellen, können durch laufende Kooperation mit unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren deutlich verkleinert werden. Das Bildungsministerium unterstützt die Qualifizierung mit einer Anrechnungsstunde und der Erstattung der Fahrtkosten für die Mentorinnen und Mentoren. Die Schulämter und Schulleitungen unterstützen durch Freistellungen und die Gestaltung der Stundenpläne für die Mentorinnen und Mentoren. Akteurinnen und Akteure aus den Fachwissenschaften, den Fachdidaktiken, den Bildungswissenschaften, dem Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung, der zweiten und dritten Phase beteiligten sich mit Weiterbildungselementen an der Qualifizierung. Weil Hochschule, Schule und Bildungsministerium als Systeme sehr unterschiedlich funktionieren, müssen für die Unterstützung der Mentorinnen und Mentoren geeignete Brückenstrukturen geschaffen werden. Beispielsweise ist in M-V der März ein guter Weiterbildungsmonat, weil die Prüfungszeit an den Schulen noch nicht angefangen hat und Praxisphasen in der Vorlesungszeit ab April stattfinden. Die Frage, wer welche Aufgabe am besten erfüllt und wie Strukturen dafür geschaffen werden können, begleitete unser Projekt während der gesamten Zeit.

4. MQ nutzt für Entwicklung und stete Weiterentwicklung der Qualitäten ein multiperspektivisches Team.

In unserer Arbeit hat es sich als äußerst fruchtbar erwiesen, dass schon das Projektteam aus Fachdidaktikerinnen und -didaktikern verschiedener Fächer und Institutionen sowie der Schulpädagogik bestand. Schulischer Unterricht steht fast immer in Fachzusammenhängen, und Studierende werden bei ihrem Lernen in Fachpraktika begleitet – Fachmentoring (vgl. Staub & Kreis 2013) ist demnach höchst hilfreich. Darüber hinaus sind die Praktika Lernorte „im dritten Raum“: Weitere beteiligte Akteurinnen und Akteure (Schulaufsicht, Schulleitung) werden idealerweise in die Qualitätsentwicklung eingebunden.

5. *MQ sichert ausreichende Ressourcen für die Tätigkeit der Mentorinnen und Mentoren ab (z.B.: Anrechnungsstunden, Fahrtkosten).*

Mentoring ist eine wichtige Form der Lernbegleitung im Schulpraktikum. Aus diesem Grund darf es sich dabei keinesfalls um Schattenarbeit handeln, sondern sie muss angemessen remuneriert werden (Lehraufträge, Stundenabminderungen der Ausbildungsphase und auch danach), Auslagen sollten vergütet werden (Fahrt- und Materialkosten). Dazu gehören auch die Ressourcen für die eigene Weiterbildung der Mentorinnen und Mentoren.

6. *MQ wird mittelfristig in bestehende Strukturen eingebunden.*

Entwicklungsforschungsteams wie jenes der Mentor*innenqualifizierung M-V können ihre Arbeit mit Ende einer Projektförderung nicht „on top“ ihres Tagesgeschäfts betreuen. Für die Kontinuität empfehlen wir die Anbindung an das Lehrkonzept bestehender Weiterbildungsstrukturen im jeweiligen Kontext (bspw. Institute für Qualitätsentwicklung usw.).

6.2.2 Umsetzungsprinzipien

Die Umsetzungsprinzipien (*procedural principles*) benennen laut Van den Akker (1999) konkrete Aktionsformen, die sich in der Entwicklungsstudie als wirksam im Hinblick auf das Erreichen der Lernziele herausgestellt haben. Die folgenden Umsetzungsprinzipien sagen also, wie Mentor*innenqualifizierungsprogramme auf der Basis unserer Erkenntnisse ganz konkret zu bauen sind:

7. *MQ umfasst Strukturwissen, Selbstkompetenz, Betreuungskompetenz und gegenstandsbezogene Kompetenz.*

Der Gegenstand einer Mentor*innenqualifizierung ist der Praxisphasentetraeder in allen Facetten. Daraus ergeben sich spezifische Weiterbildungsinhalte. Mentorinnen und Mentoren kennen und reflektieren ihre Rolle (Selbstkompetenz). Sie kennen die Strukturen, aus denen die Mentee in die Praxisphase kommen, damit an deren Entwicklung angeknüpft werden kann (Strukturwissen). Darauf aufbauend gestalten die Mentorinnen und Mentoren die Lernsituation durch passende Methoden wie Gesprächsführung und Coaching (Betreuungskompetenz). Für die Gestaltung der Praxisphasen gehen sie zudem auf die fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und allgemeinpädagogischen Gegenstände ein (gegenstandsbezogene Kompetenzen).

8. *Allgemeine und gegenstandsbezogene Qualifizierungsanteile werden vernetzt und aufeinander bezogen (Inhalte, Arbeitsweisen).*

In den Weiterbildungen zeigten sich insbesondere an den Stellen Erkenntnisse, an denen die Qualifizierungsschwerpunkte vernetzt wurden. Während ein Eingreifen

der Mentorin oder des Mentors während des Unterrichtens von Studierenden beispielsweise grundsätzlich abgelehnt wurde, zeigte sich bei der Diskussion um das Experimentieren im Biologieunterricht die Notwendigkeit, an manchen Punkten einzugreifen (Nestler & Retzlaff-Fürst i.V. a). Gesprächsübungen konnten durch die praktische Anwendung an Unterrichtsentwürfen aus dem eigenen Fach geübt werden. Die Vielfalt der Professionalisierungswege der Mentorinnen und Mentoren diene zur Auseinandersetzung mit der Professionalisierung der Mentees und der Entwicklung der eigenen Rolle.

9. MQ findet eine stimmige Balance zwischen Instruktion und moderiertem Austausch der Expertisen der Mentorinnen und Mentoren.

Mentorinnen und Mentoren sind Expertinnen und Experten des Lehrens und Lernens. Auch wenn sie Lernen bisher vor allem für Kinder und Jugendliche an Schulen modelliert haben sollten, sind sie keinesfalls als Beginnende anzusprechen. Das Qualifizierungsprogramm sollte stets nach einer guten Balance zwischen zu vermittelnden Inhalten und Formen des Austausches (z.B. über aktuelle Betreuungsarbeit) oder sogar Empowerment der Mentorinnen und Mentoren in professionellen Lerngruppen (Malmberg 2018c) suchen. Unsere Kursevaluationen zeigen an vielen Stellen, dass diese Balance regelmäßige Aufmerksamkeit erforderte und wirklich sensible Punkte bei den Mentorinnen und Mentoren traf. Hilfreich empfanden wir es dabei, das Gelingen der Balance punktuell zum Austauschthema mit den Mentorinnen und Mentoren zu machen. In der Evaluation des ersten Jahrganges verwies eine Mentorin oder ein Mentor auf diese Balance: *„Ich habe sehr gerne an dieser Fortbildung teilgenommen, da ich nicht nur viel gelernt habe, sondern auch in Kontakt mit vielen Kolleg*innen gekommen bin und die Stimmung bei der Fortbildung als sehr angenehm, informativ und produktiv empfunden habe.“*

10. MQ bindet aktuelle und individuelle Professionalisierungsinteressen der Mentorinnen und Mentoren (hinsichtlich Mentoring und Unterricht) ein.

Die kompetente Betreuung angehender Lehrerinnen und Lehrer war ein zentraler Beweggrund, an der Mentor*innenqualifizierung teilzunehmen (17 Nennungen, n=35, Evaluation Jahrgang 17/18). Unsere Evaluationen zeigen aber auch, dass einige Mentorinnen und Mentoren insbesondere durch ihr Interesse an der eigenen Professionalisierung unabhängig vom Mentoring teilnahmen (17 Nennungen, n=35, Evaluation Jahrgang 17/18). Beispielsweise war es attraktiv, in das Lernbüro der Schulpädagogik für das Fach Deutsch oder die Diskussion über aktuelle Entwicklungen der Genetik in Biologie eingebunden zu sein, oder im Bereich Musik ganz einfach regelmäßigen Austausch mit engagierten Fachkolleginnen und -kollegen über Musik-Themen zu haben. Die Einbindung solcher Interessen

in die Qualifizierung adressiert den Unterrichtstetraeder auf der untersten Ebene des Tetraedermodells (Abb. 5, hellgrau).

11. MQ setzt Maßnahmen zur Anerkennung und zur Identitätsbildung der Mentorinnen und Mentoren.

Mentorinnen und Mentoren fördern durch ihre Rolle zwischen den Institutionen Hochschule und Schule den Wissenstransfer, sie selbst befinden sich in einer Doppelrolle als Vertreter beider Orte (Schullehrende und hochschulische Lehrende). Das gekonnte Einnehmen der anspruchsvollen Doppelrolle erfordert Maßnahmen zur Identitätsbildung (vgl. Kreis 2012; Malmberg & Lion 2014, Malmberg 2018c). Die strukturellen Anerkennungen der Anrechnungsstunden und Freistellungen wurden ergänzt durch die Eröffnung des Qualifizierungsjahres durch die Direktorin des Zentrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung sowie aus dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Der Abschluss der Qualifizierung erfolgte durch eine Zertifizierung. In der Bedeutung für die Mentorinnen und Mentoren war aber der gemeinsame Austausch und die Anerkennung durch eine Gesprächskultur der Augenhöhe mit den Lehrenden der Qualifizierung und Partnerinnen und Partnern der Hochschule mindestens ebenso wichtig. Die Etablierung professioneller Lerngruppen der Mentorinnen und Mentoren befördert die Identitätsbildung längerfristig.

12. MQ fördert das Verständnis über und die Unterstützung von individuellen Professionalisierungswegen der Mentees.

Mentorinnen und Mentoren benötigen Wissen und Verständnis dafür, dass auch ganz unterschiedliche Berufsanfängerinnen und -anfänger sich zu erfolgreichen Lehrenden entwickeln können. Professionalisierungswege verlaufen höchst individuell (Košinár 2018). Hilfreich werden ihnen dabei der Austausch in der professionellen Lerngruppe sowie Wissen und Materialien zu biografischen und selbstreflexiven Mentoringimpulsen. Zusätzlich helfen Klärungen, der eigenen Professionalisierungswege mit anschließenden Diskussionen oder Vergleichen. Insbesondere die Frage nach der Berufswahlsicherheit der Lehrerinnen und Lehrer (Beispielfrage: *Zu welchem Zeitpunkt waren Sie sicher, dass Sie Lehrerin bzw. Lehrer werden wollten?*) verdeutlichte die Individualität von Professionalisierungswegen.

13. Die verwendeten Medien sind qualitativ so ausgestattet, dass sie die Wirkungsketten unterstützen.

Über ausgegebene und/oder gemeinsam erstellte Materialien zum Mentoring oder zu weiteren Wissensinhalten können die Wirkungsketten (Abb.5, 3) sehr effektiv unterstützt werden. Zu den bekannten Merkmalen der Unterrichtsqualität (Meyer 2018, Helmke 2017) können dann auch fachspezifische Qualitätsmerkmale,

Übersichten zur Klassenführung oder individuelle, fachspezifische Schwerpunkte hinzukommen. Wirkungsketten werden so zu Wirkungsnetzen. Idealerweise können gemeinsam erstellte Dokumente der Mentor*innenqualifizierung dann direkt in den Praxisphasen oder auch im Unterricht angewendet werden. Mentorinnen und Mentoren müssen dann nicht alle Theorien oder Qualitätsmerkmale wiedergeben, aber können sich bei Bedarf auf die übersichtlichen Materialien beziehen. So wird dem Vergessen einzelner Aspekte vorgebeugt.

14. Die MQ nutzt geeignete Strategien, um langfristige professionelle Lerngruppen anzuregen (und nutzt dafür auch das inhärente Interesse an Kollegenaustausch).

Der ursprüngliche Projektantrag fokussierte auf eine einmalige Ausbildung der Mentorinnen und Mentoren. Mentoring wurde dabei als eine zu erlernende Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern verstanden. Die Mentorinnen und Mentoren des ersten Qualifizierungsjahrganges fragten, ob sie auch im neuen Jahr teilnehmen können. Viele dieser Mentorinnen und Mentoren begleiteten die universitären Praxisphasen dabei schon für einige Jahre. Wir beobachteten, dass die Heterogenität der Mentorinnen und Mentoren in den Diskussionen immer wieder dafür sorgte, dass neue Themen auf die Tagesordnung kamen. Die Gestaltung von Unterrichtsentwürfen, die Frage nach der Qualität von Unterricht und die Bildung der eigenen Rolle zeigten vielfältige Wege der Betreuung. Diese Diskussionen wurden zum essenziellen Bestandteil der Weiterentwicklung der Mentor*innenqualifizierung.

Für die neuen Mentorinnen und Mentoren in den professionellen Lerngruppen wirkte es bereichernd, so verschiedene Kolleginnen und Kollegen zu sehen. Gleichzeitig verschmolz die Grenze zwischen Qualifizierenden, also Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern, und Mentorinnen und Mentoren. Das Ziel der bestmöglichen Lernbegleitung für Praxisphase und Unterricht rückte damit stärker in den Fokus der professionellen Lerngruppen. Durch das gemeinsame Gestalten von Materialien, begleitende Gesprächsübungen und Rollenreflexionen bleibt die Vernetzung (Designprinzip 8) in den Weiterbildungen aufrechterhalten. Die Tiefe der Diskussionen wurde durch Mentorinnen und Mentoren gesteigert, die länger im Qualifizierungsprogramm waren. Aus diesem Grund wurde beschlossen, dass der Aufbau professioneller Lerngruppen angestrebt wird.

7 Gegenstandsbezogene Lernbegleitung in Biologie

Am Beispiel der fachspezifischen Qualifizierung für Biologiementorinnen und -mentoren werden nun einige der Gestaltungsprinzipien und deren Umsetzung exemplarisch erläutert. Zuerst betrachten wir eine konkrete Unterrichtssituation. Wir befinden uns damit in der untersten Ebene des Tetraedermodells (Abb. 2 bis 5, hellgrau). Die Schülerinnen und Schüler sollen im Biologieunterricht mit Hilfe von naturwissenschaftlich-biologischen Arbeitsweisen Erkenntnisse gewinnen (Vgl. KMK 2004; Mayer 2018). Beispielweise sollen sie mikroskopieren, experimentieren oder Lebewesen bestimmen. Die Entwicklung im Kompetenzbereich Erkenntnisgewinnung wird in verschiedenen Themengebieten gefördert. Beispielsweise ist das Mikroskopieren und Zeichnen einer Zwiebelzelle im Themenfeld Zytologie ein häufiges Unterrichtsziel (vgl. Abb. 5, A).

Auf der mittleren Ebene des Tetraedermodells wird die Lehrerbildung in den Blick genommen (Abb. 2 bis 5, dunkelgrau). Studierende müssen in Bezug auf die beschriebene Unterrichtssituation (mindestens) zwei Kompetenzen erwerben (vgl. Abb. 5, C).

Die Studierenden sollen

- I. aus den im Rahmenplan geforderten Kompetenzen konkrete Unterrichtsziele ableiten.
- II. eine Unterrichtsstunde erstellen können, die das Gewinnen von Erkenntnissen mit Hilfe der Mikroskopie ermöglicht.

Die Entwicklung der genannten Kompetenzen der Studierenden wird zum Gegenstand des Lehramtsstudiums. In der Vorlesung „Fachdidaktik Biologie“ und dem zugehörigen Begleitseminar wird das Wissen zum Erlangen dieser Kompetenzen erworben und angewandt. In der Praxisphase Schulpraktische Übungen sollen die Studierenden das erworbene Wissen anwenden und in der praktischen Umsetzung die zugehörigen Fähigkeiten und Fertigkeiten ausbilden. Die Mentorinnen und Mentoren unterstützen die Studierenden dabei.

Für die Gestaltung der Qualifizierung von Mentorinnen und Mentoren (Abb. 2 bis 5, schwarz) können nun die Leit- und Umsetzungsprinzipien genutzt werden. Das *Meta-Designprinzip 1 – MQ adressiert die ebenenübergreifenden Wirkungsketten*. – fordert einerseits den Fokus auf einzelne Wirkungen und andererseits den Blick auf die Vernetzung dieser Wirkungen.

Im ersten Jahrgang 2017/18 war das Ableiten von konkreten Unterrichtszielen aus den Kompetenzen (Ziel I.) ein Gegenstand der Mentor*innenqualifizierung Biologie. Dieser Qualifizierungsteil startete mit der Einführung zu „Zielen und Kompetenzen im Biologieunterricht“. Anschließend diskutierten und erweiterten die Mentorinnen und Mentoren eine neu konzipierte Übersicht zu diesem

Schwerpunkt, sodass in Vorlesung und Praxisphase mit dem gleichen Material gearbeitet werden kann. Dadurch wurde *die stimmige Balance zwischen Instruktion und moderiertem Austausch des Expertenwissens (Designprinzip 9)* gesucht und *Medien so gestaltet, dass sie die Wirkungsketten unterstützen (Designprinzip 14)*. Die Mentorinnen und Mentoren wendeten das Gelernte und die Materialien in anschließenden Übungen zur ko-konstruktiven Gesprächsführung an. *Gegenstandsbezogene Kompetenzen und Betreuungskompetenz (Designprinzip 7)* wurden so *vernetzt entwickelt (Designprinzip 8)*.

Im Jahrgang 2018/19 war das Ziel II. Erkenntnisgewinnung durch das Mikroskopieren Gegenstand der Mentor*innenqualifizierung Biologie. Die Möglichkeiten beim Mikroskopieren sind für eine wissenschaftliche Einrichtung deutlich höher als bei der schulischen Mikroskopie, die durch strukturelle (Es sind nur Lichtmikroskope verfügbar.) und gesellschaftliche (Der Rahmenplan fordert insbesondere Lichtmikroskopie.) Einschränkungen geprägt wird. Somit ist Mikroskopieren ein Bestandteil der Fachlichkeit, bei dem wissenschaftliches und schulisches Bild verschieden sind. Damit die Mentorinnen und Mentoren *in dieser Fachlichkeitskonstruktion vermitteln können (Designprinzip 2)*, wurden die *Fachakteurinnen und -akteure aus dem Mikroskopiezentrum in der Stadt mit einbezogen (Designprinzip 3)*. Am Vormittag eines Qualifizierungstages setzten sich die Mentorinnen und Mentoren mit ihren zukünftigen Mentees mit den Grenzen und Möglichkeiten der Mikroskopie als naturwissenschaftlich-biologische Arbeitsweise auseinander. Dadurch adressierte die Qualifizierung zum einen auch *individuelle Professionalisierungsintressen der Mentorinnen und Mentoren (Designprinzip 10)*. Zum anderen hatten sich die *Mentorinnen und Mentoren gewünscht (Designprinzip 3)*, die Mentee schon vertieft vor der Praxisphase kennenzulernen. Nach dem gemeinsamen Mikroskopieren folgte die Reflexion zu der Frage: Wie können die gemeinsamen Erkenntnisse in der Praxisphase und im dazugehörigen Unterricht angewandt werden? In diesem Fall arbeiteten *Mentorinnen und Mentoren, Mentee, Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker und Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftler (Designprinzip 3)* an den *ebenenübergreifenden Wirkungsketten (Designprinzip 1)*.

In der Zusammenschau dieser beiden Weiterbildungsabschnitte aus dem Jahrgang 2017/18 und 2018/19 für das Fach Biologie sieht man das Zusammenspiel verschiedener Designprinzipien. Durch den Fokus auf ganz spezifische Wirkungen und deren Zusammenhänge in Wirkungsketten können eine Kohärenz in der Lehrerbildung und die Entwicklung der ebenenübergreifenden Lernbegleitung leichter angestrebt werden.

8 Ausblick

Die vorgestellte Studie leistet einen Beitrag zur Frage, wie Lehrerbildung in schulischen Praxisphasen weiterentwickelt werden kann. Eine Wirksamkeit der Mentor*innenqualifizierung auf allen Ebenen des Lernens (Mentoring, Studierende, Schülerinnen und Schüler) wird dezidiert angestrebt (Designprinzip 1 Wirkungsketten), sie ist jedoch empirisch noch nicht abgesichert. Mit Blick auf die Forderung nach Veränderungen der Strukturen (Designprinzip 6) und der Bereitstellung ausreichender Ressourcen (Designprinzip 5) sollten in einem nächsten Schritt Teilaspekte der Wirkungsketten in näherer Zukunft empirisch überprüft werden.

Für die Mentor*innenqualifizierung im Fach Biologie stellen sich beispielsweise Fragen danach, ob sich durch die Mentor/Mentee-Besprechungen auch schulische Unterrichtsziele verändern. Es bleibt außerdem weiterhin offen, ob eine Mentor*innenqualifizierung tatsächlich die Entwicklung der Kompetenzen der Studierenden fördert (Nestler & Retzlaff-Fürst in Vorb.). Und es stellt sich die Frage nach dem Zusammenhang zwischen der Mentor*innenqualifizierung und dem Lernen von Schülerinnen und Schülern in Praktikumsschulen.

Das Modell des gegenstandsbezogenen Mentoring erfüllt somit zwei Funktionen. Erstens klärt es bei der Konzeptionierung einer Mentor*innenqualifizierung den Blick auf die einzelnen Wirkungsketten. Zweitens eröffnet es konkrete Fragen für die empirische Bildungsforschung, wie Wirkungsketten tatsächlich funktionieren.

Vor nun möglicherweise anschließenden Studien stellt sich jedoch noch die wichtige Frage, welche Kompetenzen Studierende in Praxisphasen eigentlich entwickeln sollen (eine Frage, die für die Ebene des Schülerinnen- und Schülerlernens besser beantwortet ist, für Studierende jedoch nur äußerst heterogen oder informell). Vor dem Hintergrund der vielen Fächer, Fachdisziplinen sowie gesellschaftlichen Herausforderungen wie Digitalisierung und Umgang mit Heterogenität droht aus unserer Sicht eine Überfrachtung der Praxisphasen. Nach einer Klärung der angestrebten Ziele von Praxisphasen für die Studierenden kann eine Mentor*innenqualifizierung mit den oben genannten Designprinzipien gezielter gestaltet werden.

Literatur

- Bakker, Arthur (Hrsg.) (2019): *Design research in education. A practical guide for early career researchers*. Abingdon, Oxon, New York: Routledge.
- Bakker, Arthur (2019): Chapter 9. *Design Principles in design research: A commentary*. In: Bikner-Ahsbals, A./Maria, P. (Hrsg.): *Unterrichtsentwicklung macht Schule. Fachdidaktische Forschung und Innovation im Fachunterricht* Wiesbaden: Springer, 177-192.
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9. Jg., Nr. 4, 469-520.
- Cobb, Paul; Confrey, Jere; diSessa, Andrea; Lehrer, Richard & Schauble, Leona (2003): *Design Experiments in Educational Research*. In: *Educational Researcher*. 32. Jg., Nr. 1, 9-13.
- Euler, Dieter (2014a): *Design Principles als Kristallisationspunkt für Praxisgestaltung und wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung*. In Euler, D./Sloane, P. (Hrsg.): *Design-Based Research*. Stuttgart: Franz Steiner, 97-112.
- Euler, Dieter (2014b): *Design-Research – a paradigm under development*. In: Euler, D./Sloane, P.F.E. (Hrsg.): *Design-Based Research* Stuttgart: Franz Steiner, 15-44.
- Euler, Dieter (2017): *Design-Principles as bridge between scientific knowledge production and practice design*. In: *Educational Design Research*, Vol. 1, Issue 1, Article 02.
- Euler, Dieter & Sloane, Peter F. E. (2018): *Design-Based Research*. In: Rauner, F./Grollmann, P. (Hrsg.): *Handbuch Berufsbildungsforschung*. Bielefeld: wbv, 782-790.
- Gröschner, Alexander; Müller, Katharina; Bauer, Johannes; Seidel, Tina; Prenzel, Manfred; Kauper, Tabea & Möller, Jens (2015): *Praxisphasen in der Lehrerbildung – Eine Strukturanalyse am Beispiel des gymnasialen Lehramtsstudiums in Deutschland*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18. Jg., Nr. 4, 639-665.
- Gröschner, Alexander & Schmitt, Cordula (2009): *Skalen zur Erfassung von Kompetenzen in der Lehrerbildung. Ein empirisches Instrument in Anlehnung an die KMK „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“*. Jena.
- Helmke, Andreas (2017): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Helmke, Andreas; Tuyet, Lenise; Gerlinde; Pham, Giang, Praetorius, Anna-Katharina; Schrader, Friedrich-Wilhelm & Ade-Thurow, Manuel (2018): *Unterrichtsdiagnostik mit EMU. Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung. Version 7.0*. Universität Koblenz-Landau. Online unter: http://unterrichtsdiagnostik.de/media/files/Broschuere_Version_7.0.pdf. (Abrufdatum: 20.07.2019).
- KMK, Kultusministerkonferenz (2004): *Bildungsstandards im Fach Biologie für den Mittleren Schulabschluss*. Online unter: <https://www.kmk.org> (Abrufdatum: 13.03.2018)
- Košinár, Julia (2018): *das Mentorat zwischen Individualisierung und Standardisierung – eine empirie und theoriebasierte Konzeption*. In: Reintjes, C./Bellenberg, G./im Brahm, G. (Hrsg.): *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen (=Schulpraktische Studien und Professionalisierung Bd.3)*. Münster, New York: Waxmann, 67-84.
- Kreis, Annelies (2012): *Produktive Unterrichtsbesprechungen. Lernen im Dialog zwischen Mentoren und angehenden Lehrpersonen. Schulpädagogik-Fachdidaktik-Lehrerbildung, Band 17*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.
- Malmberg, Isolde & Lion, Brigitte (2014). *Begleitung an der Schnittstelle. Die MentorInnen im Lehramtsstudium der mdw: Aufgaben, Rollen und Selbstverständnis*. In: Schrittmesser, I./Malmberg, I./Mateus-Berr, R./Steger, M. (Hrsg.): *Zauberformel Praxis? Zu den Möglichkeiten und Grenzen von Praxiserfahrungen in der LehrerInnenbildung*. Wien: new academic press, 205-218.
- Malmberg, Isolde (2018a). *Transitions between Art and Pedagogy. Mentoring Music Teacher Novices in Austria*. In: *Global Education Review XX Vol 4 No 4* (2017), 39-53. New York: Mercy College. Unter: <http://ger.mercy.edu/index.php/ger/article/view/294> (Abrufdatum: 27.11.2019).

- Malmberg, Isolde (2018b): Auf einer mehrspurigen Autobahnbrücke. Die Statuspassage am Beginn des Musiklehrberufs. In: Schäfer-Lembeck, U./Zöllner-Dressler, S./Krettenauer, T. (Hrsg.): BFG-kontakt, 297-309.
- Malmberg, Isolde (2018c): Musikpädagogischen Eigensinn entwickeln helfen. Zum Empowermentprozess der MentorInnen an der Wiener Musikuniversität und Auswirkungen auf deren Betreuungsarbeit. In: Aigner, W./Christof, E. (Hrsg.): schulheft 4/2018. 54-67.
- Malmberg, Isolde; Nestler, Emanuel & Piotraschke, Maximilian (2018): Mentor*innenqualifizierung aus fachdidaktischer Perspektive gestalten. Kooperative Entwicklung und Umsetzung eines Curriculums. In: Journal für LehrerInnenbildung 4/2018. 46-51.
- Malmberg, Isolde (i.V.): Entwicklungsforschung in Musik. Überlegungen zu fachbezogenen Aspekten eines Forschungsstils. In: Lehmann-Wermser, A./Konrad, U. (Hrsg.): Musikpädagogische Forschung zwischen Theoriebildung und Praxisveränderung. Hannover.
- Martens, Matthias; Rabenstein, Kerstin; Bräu, Karin; Fetzer, Marei; Gresch, Helge; Hardy, Ilonca & Schelle, Carla (Hrsg.) (2018): Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Mayer, J. (2018): Erkenntnisse mit naturwissenschaftlichen Methoden gewinnen. In: Gropengießer, H./Harms, U./Kattmann, U. (Hrsg.): Fachdidaktik Biologie. Hallbergmoos, Aulis, 114-124.
- McKenney, Susan & Reeves, Thomas C. (2012): Conducting Educational Design Research. New York: Routledge.
- Meyer, Hilbert (2018): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Nestler, Emanuel & Retzlaff-Fürst, Carolin (i.V. a): Die Mentor*innenqualifizierung Biologie zur Unterstützung der Reflexion von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Konzepten Studierender
- Nestler, Emanuel & Retzlaff-Fürst, Carolin (i.V. b): Naturwissenschaftlich-Biologische Erkenntnisgewinnung in Praxisphasen: eine Interventionsstudie zur Qualifizierung von Mentorinnen und Mentoren für die Betreuung von Biologielehramtsstudierenden.
- Niggli, Alois (2005): Unterrichtsbesprechungen im Mentoring. Oberentfelden: Sauerländer.
- Prediger, Susanne; Link, Michael; Hinz, Renate; Hußmann, Stephan; Thiele, Jörg & Ralle, Bernd (2012): Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen – Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. In: Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht, 65 (2012), 452–457. Online unter http://www.mathematik.uni-dortmund.de/~prediger/veroeff/12-Prediger_et_al_MNU_FUNKEN_Webversion.pdf (Abrufdatum: 20.3.2019).
- Prediger, Susanne; Link, Michael; Hinz, Renate; Hußmann, Stephan; Thiele, Jörg & Ralle, Bernd (2012): Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen – Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. In: MNU 65(8), 452–457
- Prediger, Susanne; Leuders, Timo & Rösken-Winter, Bettina (2017): Drei-Tetraeder-Modell der gegenstandsbezogenen Professionalisierungsforschung: Fachspezifische Verknüpfung von Design und Forschung. In: Jahrbuch für Allgemeine Didaktik, 159-177.
- Reinmann, Gabi (2005): Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. In: Unterrichtswissenschaft 33(1), 52-69.
- Reinmann, Gabi (2018): Reader zu Design-Based Research. Hamburg. Online unter https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2018/06/Reader_DBR_Juni2018.pdf (Abrufdatum: 1.7.2019).
- Schnebel, Stefanie (2018): Welche Qualifizierung brauchen Praxislehrpersonen? Überlegungen, Kenntnisse und Kompetenzen. In: Journal für Lehrerinnenbildung, 18. Jg., Nr. 4, 22-27.
- Schüpbach, Jörg (2005). Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine „Nahtstelle von Wissen und Handeln“?. Eine deskriptiv-empirische Studie zur Bedeutung der Reflexion im Theorie-Praxis-Bezug in der Lehrerbildung. Zürich: Universität Zürich.
- Staub, Fritz C. & Kreis, Annelies (2013): Fachspezifisches Unterrichtscoaching in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. In: Journal für Lehrerinnenbildung, 2. Jg., Nr. 13, 8-13.

- Van den Akker, Jan (1999): Principles and methods of development research. In: Van den Akker, J./Nieveen, N./Branch, R.M./Gustafson, K./Plomp, T. (Hrsg.): Design approaches and tools in education and training. Dordrecht: Springer, 1-14.
- Van den Akker, J.; Gravemeijer, K.; McKenney, S. & Nieveen, N. (Hrsg.) (2006): Educational Design Research. London: Routledge.
- Zeichner, Ken (2010): Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. In: Journal of Teacher Education, 61. Jg., Nr. 1-2, S. 89-99.

Sinje Erichsen und Poldi Kuhl

Zum Einfluss der Mentoring-Beziehung auf die Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden im Langzeitpraktikum

Bei ersten beruflichen Praxiserfahrungen soll Lehramtsstudierenden durch Mentoring die notwendige Betreuung und Unterstützung geboten werden. Welche Rolle die Mentoring-Beziehung tatsächlich für die selbstberichtete Kompetenzentwicklung der Studierenden spielt, untersucht der vorliegende Beitrag. Zur Beantwortung dieser zentralen Forschungsfrage wurden Daten von N = 99 Lehramtsstudierenden der Universität Lüneburg mittels eines Onlinefragebogens erhoben. Die Ergebnisse zeigten nicht nur, dass die Studierenden sowohl die Mentoring-Beziehung als auch ihre Kompetenzentwicklung positiv einschätzten, sondern auch, dass sowohl die Betreuung und Unterstützung als auch bestimmte Verhaltensweisen der Mentorinnen und Mentoren die Einschätzungen der erlebten Kompetenzentwicklung beeinflussen.

1 Einleitung

Als Antwort auf die Forderung nach mehr Praxis in der ersten Phase der Lehramtsausbildung (vgl. Terhart 2000) führten viele Bundesländer längere Praxisphasen ein (vgl. Bach 2013). Zum Wintersemester 2014/15 strukturierte entsprechend auch Niedersachsen seine Lehramtsstudiengänge grundlegend um und führte unter anderem ein 18-wöchiges Langzeitpraktikum im Masterstudium ein (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2019). Während des Langzeitpraktikums, in dem die Studierenden unter anderem ihre Kompetenzen erweitern sollen, werden sie an den Schulen durch Lehrkräfte betreut, die sie als Mentorinnen und Mentoren begleiten und unterstützen sollen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2014). Da es im Zuge des Langzeitpraktikums zu vielfältigen und umfangreichen Interaktionen zwischen den Studierenden und ihren Mentorinnen und Mentoren kommt, könnten die Erfahrungen, die Studierenden im Zusammenhang mit dem Mentoring machen, auch ihre Kompetenzentwicklung beeinflussen. Die bisherigen empirischen Befunde zur Rolle des Mentorings zum Kompetenzzuwachs im Langzeitpraktikum, die an verschiedenen Standorten in

Deutschland durchgeführt wurden, sind jedoch als heterogen zu beschreiben und erfordern weitere Forschungsvorhaben (vgl. Gronostaj u.a. 2018).

An dieses Forschungsdesiderat knüpft die vorliegende Publikation an und untersucht exemplarisch anhand des Langzeitpraktikums der Leuphana Universität Lüneburg in Niedersachsen, welche Rolle die Mentoring-Beziehung für die selbstberichtete Kompetenzentwicklung der Studierenden spielt. Neben den Einschätzungen der Kompetenzentwicklung in den zentralen berufsbezogenen Handlungsfeldern von Lehrkräften werden auch ihre persönlich-beruflichen Kompetenzen betrachtet.

2 Forschungsstand

2.1 Langzeitpraktikum im Lehramtsstudium

In der Ausbildung angehender Lehrkräfte sind Praktika inzwischen zum obligatorischen Bestandteil der ersten Ausbildungsphase geworden. Ihnen wird, insbesondere aus studentischer Sicht, eine hohe Bedeutung beigemessen (vgl. Terhart 2000; Bach 2013; Gröschner & Hascher 2019). Im Rahmen von Praxisphasen erhalten die Studierenden schon vor Aufnahme der Berufstätigkeit die Möglichkeit, erste Erfahrungen in ihrer zukünftigen beruflichen Rolle zu sammeln. Diese Möglichkeit der Erprobung des Berufsfeldes in Praxisphasen war für die angehenden Lehrkräfte allerdings nicht schon immer und überall vorgesehen (vgl. Hascher 2012). Die Forderung nach mehr Praxis im Rahmen des Studiums hingegen gibt es wohl, seit es die institutionelle Lehrerbildung gibt (vgl. Terhart 2000). Unter anderem dieser Forderung folgend, beschloss die Kultusministerkonferenz (KMK) im Jahr 2005 eine Reform des Lehramtsstudiums, inklusive einer Erhöhung der praktischen Anteile (vgl. KMK 2005). Hieraus resultierte für die meisten Bundesländer eine Tendenz hin zu verlängerten Praxisanteilen (vgl. Bach 2013; Weyland & Wittmann 2015; Biederbeck & Rothland 2018).

Die Ausgestaltung der Praxisanteile weist zwischen den Bundesländern mitunter erhebliche Unterschiede auf und das nicht nur bezüglich organisatorischer Elemente, wie der Dauer oder der Verantwortlichkeiten, sondern auch hinsichtlich der Bezeichnungen (vgl. Schubarth u.a. 2012). Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wird im Folgenden für alle Formen übergreifend einheitlich der Begriff *Langzeitpraktikum* verwendet.

Während die Bezeichnung der Praxisphase variiert, zeigt sich weitgehende Übereinstimmung bei den Zielen, die mit dem Langzeitpraktikum erreicht werden sollen. Diese bestehen im Wesentlichen aus der Berufsfelderkundung und -orientierung, der Berufswahlüberprüfung, der Verknüpfung von Theorie und Praxis sowie der Berufsqualifizierung, etwa durch den Erwerb und die Erweiterung relevanter Kompetenzen (vgl. Schubarth u.a. 2012; Bach 2013; König & Rothland 2018).

In Niedersachsen, wo diese Untersuchung stattfand, spiegeln sich die genannten Ziele ebenfalls in den durch das niedersächsische Kultusministerium formulierten Zielen wider (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2014). Dort fand im Wintersemester 2014/15 an allen lehrbildenden Hochschulen eine grundlegende Reformierung statt, die auch zur Einführung des 18-wöchigen Langzeitpraktikums in den Masterstudiengängen der Lehrämter führte (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2019). Während des Langzeitpraktikums sollen die Studierenden zunächst zwei Wochen hospitieren und im Anschluss selbst Unterricht geben, den sie teilweise oder vollständig gestalten. Dabei werden sie in den Schulen durch Lehrkräfte begleitet und unterstützt, die von der Schulleitung mit dem Mentoringauftrag betraut werden und zu dieser Tätigkeit verpflichtet sind (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2014).

2.2 Mentoring im Langzeitpraktikum

Um die mit dem Langzeitpraktikum verbundenen Ziele zu erreichen, wird auch auf die *Betreuung und Unterstützung* durch Mentorinnen und Mentoren gesetzt. Obleich der Begriff des Mentorings in vielen unterschiedlichen begrifflichen und praktischen Kontexten Verwendung findet, lässt sich doch eine Kernidee extrahieren. Mentoring bezeichnet demnach die Beziehung zwischen einer erfahrenen Person, der Mentorin oder dem Mentor und einer unerfahrenen Person, dem Mentee. Ziel des Mentorings und Aufgabe der Mentorin oder des Mentors ist die Förderung und die Weiterentwicklung des Mentees (vgl. Ziegler 2009). Die Mentoring-Beziehung im Rahmen dieser Untersuchung wird folgend als die konkrete Ausgestaltung der Mentoringtätigkeit verstanden. Dazu zählen sowohl Handlungen der *Betreuung und Unterstützung* als auch das *Verhalten der Mentorinnen und Mentoren* gegenüber den Studierenden während ihrer Kontakte.

Die Eignungsvoraussetzungen für Mentorinnen und Mentoren sind nach dem niedersächsischen Kultusministerium (2014) erfüllt, wenn diese für die Unterrichtsfächer, in denen sie Studierende begleiten, eine Lehrbefähigung sowie mehrjährige Unterrichtserfahrung besitzen. Für die Ausführung des Mentorings werden vom Bundesland Niedersachsen genaue Aufgaben formuliert. So sollen die Mentorinnen und Mentoren den Studierenden die Hospitation im eigenen Unterricht sowie eigene Erfahrungen im Unterrichten ermöglichen. Darüber hinaus sind sie dazu angehalten, den Studierenden regelmäßig Feedback zu ihrer Kompetenzentwicklung zu geben und sie bei der Vor- und Nachbereitung der Unterrichtsstunden zu unterstützen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2014).

Durch die Unterstützung bei der Unterrichtsgestaltung und -durchführung sowie der Vor- und Nachbereitung und auch darüber hinaus spielen die Mentorinnen und Mentoren eine zentrale Rolle für die Studierenden im Langzeitpraktikum (vgl. Hascher & Moser 2001; Gröschner & Seidel 2012). Wie zentral die Mentorinnen und Mentoren für die Studierenden sind, zeigen Beck und Kosnik (2002),

die sieben Elemente für ein gutes Praktikum zusammentrugen, die von den Studierenden in ihrer Studie genannt wurden. Alle der genannten Elemente bezogen sich auf die betreuenden Mentorinnen und Mentoren. Die Befragten nannten etwa den Grad an Zusammenarbeit mit den Mentorinnen und Mentoren oder auch deren Feedback als entsprechende Qualitätskriterien (vgl. Beck & Kosnik 2002). Ebenfalls als bedeutend für ein gutes Praktikum gilt die Unterstützung, die die Studierenden durch die Mentorinnen und Mentoren erhalten. Diese betrifft, neben der faktischen, vorbereitenden und feedbackgeleiteten Unterstützung (vgl. Hascher & Moser 2001), insbesondere auch die emotionale und psychologische Unterstützung, die für die Studierenden sehr bedeutend zu sein scheint (vgl. Beck & Kosnik 2002; Hobson u.a. 2009; Futter 2017).

Die Qualität des Mentorings hängt auch davon ab, wie sich der Umgang zwischen den Mentorinnen und Mentoren und den Studierenden gestaltet (vgl. Hobson u.a. 2009). Dass es dabei zu Schwierigkeiten kommen kann, stellte Futter (2017) in einer Übersicht der Forschungsliteratur heraus. Als potenzielle Schwierigkeiten identifizierte sie beispielsweise Mobbing gegenüber dem Mentee, Über- sowie Unterforderung der Studierenden ebenso wie mangelndes unterstützendes Verhalten durch die Mentorin oder den Mentoren. Ebenfalls problematisch ist es für die angehenden Lehrkräfte, wenn ihnen nicht genug Freiraum gegeben wird oder die Mentorin oder der Mentor sie gar nicht aktiv betreut.

Bisherige Befunde empirischer Studien zum Mentoring im Langzeitpraktikum zeigen nicht nur, dass die Mentorinnen und Mentoren für die Studierenden von besonderer Bedeutung sind, sondern auch, dass die angehenden Lehrkräfte die Betreuung durch die Mentorinnen und Mentoren in den Schulen insgesamt eher positiv einschätzen (vgl. Schubarth u.a. 2012; Gröschner u.a. 2013; Gronostaj u.a. 2018). Zudem wurde deutlich, dass Studierende, die sich als selbstwirksam beschrieben, im Hinblick auf ihre Leistungsfähigkeit stärker von der sozialen Unterstützung im Mentoring profitierten (vgl. Kücholl u.a. 2019).

2.3 Berufsbezogene Kompetenzen von Lehramtsstudierenden und ihre (Weiter-)Entwicklung im Langzeitpraktikum

Spätestens seitdem Hattie (2009) die Bedeutung der Lehrperson für die Lernerfolge von Lernenden als so zentral herausstellte, rückte die Lehrerbildung und damit einhergehend die Entwicklung berufsbezogener Kompetenzen angehender Lehrkräfte wieder verstärkt in das Interesse. Kompetenzen umfassen die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, die einer Person bei der Bewältigung der beruflichen Anforderungen des Lehrberufs helfen sollen (vgl. Gräsel & Mertens 2018; KMK 2019). In der vorliegenden Untersuchung wird zwischen zweierlei Kompetenzen unterschieden, zum einen den berufsbezogenen und zum anderen den persönlich-beruflichen Kompetenzen.

2.3.1 Berufsbezogene Kompetenzen von Lehramtsstudierenden

Die *berufsbezogenen Kompetenzen* beziehen sich auf die Standards der Lehrerbildung der KMK (2004). Die dort beschriebenen Kompetenzen sollen nach Abschluss der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung von den angehenden Lehrkräften erreicht worden sein. Die Standards sind den vier Kompetenzbereichen *Unterrichten, Erziehen, Beurteilen* und *Innovieren* zugeordnet (vgl. KMK 2019).

Empirisch wurde die Frage nach der Wirksamkeit von Langzeitpraktika vor allem anhand der berufsbezogenen Kompetenzentwicklung beantwortet (vgl. Hascher 2012).

Die bereits vorliegenden Befunde bezüglich der berufsbezogenen Kompetenzentwicklung im Langzeitpraktikum zeigten in bisherigen Studien in ihrer Gesamttendenz zwar einen positiven Entwicklungsverlauf der studentischen Kompetenzeinschätzung, variieren aber in ihrer Veränderungsintensität zwischen einzelnen Kompetenzbereichen und Studien. Die Entwicklung im Kompetenzbereich *Unterrichten* wurde dabei zumeist am höchsten eingeschätzt (vgl. Gröschner u.a. 2013; Schubarth u.a. 2014; Gronostaj u.a. 2018, Franz & Groß Ophoff 2019). Beispielhaft sei die Heterogenität der Befunde an folgendem Beispiel zweier Studien skizziert, die beide an der Universität Potsdam durchgeführt wurden, allerdings an unterschiedlichen Studierendenkohorten. Bei der ProPrax-Studie berichteten die Studierenden die deutlichsten Entwicklungen der Kompetenzen in den Bereichen *Beurteilen* und *Innovieren*, die geringsten hingegen im Kompetenzbereich *Erziehen* (vgl. Schubarth u.a. 2014). Für den Kompetenzbereich *Innovieren* berichteten die Studierenden bei Gronostaj u.a. (2018) hingegen die geringsten Veränderungen, für die Bereiche *Erziehen* und *Beurteilen* eine mittlere Entwicklung. Im Kompetenzbereich *Unterrichten* zeigten sich bei dieser Untersuchung die größten Entwicklungseinschätzungen (vgl. Gronostaj u.a. 2018).

2.3.2 Persönlich-berufliche Kompetenzen von Lehramtsstudierenden

Mit den *persönlich-beruflichen Kompetenzen* sind, entsprechend dem vorausgegangenen Verständnis des Kompetenzbegriffes, persönliche, berufsalltägliche und -relevante *Fähigkeiten und Fertigkeiten* sowie persönliche, rollenbezogene Überzeugungen und Einstellungen gemeint, die die Studierenden in ihrer künftigen beruflichen Rolle und bei der Bewältigung unterschiedlicher potenzieller beruflicher Situationen betreffen. Sie sind als Ergänzung zu den eben genannten berufsbezogenen Kompetenzen zu betrachten; mit einem stärkeren Fokus auf die Entwicklung der Studierenden als (Lehr-)Persönlichkeit. Die *persönlich-beruflichen Kompetenzen* beziehen sich dabei auf Einschätzungen der Entwicklung durch das Langzeitpraktikum im Bereich von berufsfeldbezogenen Überzeugungen und Einstellungen (z.B. Selbstvertrauen vor der Klasse, Berufsmotivation), aber auch auf Veränderungen selbst eingeschätzter berufsbezogener *Fähigkeiten und Fertigkeiten* (z.B. Improvisation, Multitasking, Motivierung der Lernenden).

Das eigene Verhalten in der den Studierenden noch vergleichsweise neuen Rolle der Lehrkraft und die Rollenfindung sind während des Langzeitpraktikums relevante Themen für die Studierenden (vgl. Hascher & Wepf 2007; Müller 2010). Dabei spielen für die Studierenden Aspekte wie das Selbstbewusstsein als Lehrkraft vor der Klasse, aber auch Flexibilität im Kontext der Unterrichtsplanung eine bedeutsame Rolle (vgl. Müller 2010), die hier unter anderem als *persönlich-berufliche Kompetenzen* betrachtet werden. Einige Studien deuten darauf hin, dass es innerhalb von Schulpraktika zu einer unkritischen Adaption der Haltungen und des Verhaltens der betreuenden Mentorinnen und Mentoren kommen kann (vgl. Hascher & Moser 2001; Arnold u.a. 2014). Um die eigene berufliche Rolle auszubilden und daraus entsprechendes Verhalten ableiten zu können, scheint es umso wichtiger, im Kontext der Schulpraktika auch den Aufbau und die Entwicklung persönlich-beruflicher und auch berufsbezogener Kompetenzen zu unterstützen. Im Vergleich mit den berufsbezogenen Kompetenzen ist die Entwicklung persönlich-beruflicher Kompetenzen im Langzeitpraktikum bislang weniger gut untersucht. Bezüglich einzelner Aspekte der *persönlich-beruflichen Kompetenzen* liegen aber bereits Befunde vor. So scheinen sich beispielsweise aus Studierendensicht mit zunehmender Praxiserfahrung das Selbstbewusstsein als Lehrkraft vor der Klasse und auch der Umgang mit den Schülerinnen und Schülern zu verbessern (vgl. Hascher & Wepf 2007).

In Bezug auf die Entwicklung von Kompetenzen ist damit festzuhalten, dass es Studierenden durch Praktika im Rahmen des Lehramtsstudiums nicht nur möglich ist, fachbezogene und überfachliche Kompetenzen zu erwerben und auszubauen, sondern sich auch selbst persönlich-beruflich weiterzuentwickeln (vgl. Schubarth u.a. 2016).

2.4 Zur Rolle des Mentorings für die Entwicklung der Kompetenzen von Lehramtsstudierenden im Langzeitpraktikum

Damit Studierende ihre *berufsbezogenen und persönlich-beruflichen Kompetenzen* durch das Langzeitpraktikum erfolgreich weiterentwickeln können, müssen bestimmte Bedingungen erfüllt sein (vgl. Arnold u.a. 2014; Gronostaj u.a. 2018; Gröschner & Hascher 2019). Bisherige Befunde deuten unter anderem auf die Bedeutung des Mentorings hin. Durch die damit einhergehende Betreuung und Unterstützung der Studierenden gilt Mentoring als ein wichtiger Faktor für die Kompetenzentwicklung im Langzeitpraktikum (vgl. Schubarth u.a. 2012; Bach 2013).

Die bisherigen Befunde zur Rolle des Mentorings bei der Kompetenzentwicklung der Studierenden während des Langzeitpraktikums sind als durchaus widersprüchlich zu bezeichnen. Positive Zusammenhänge zwischen dem Mentoring und der Kompetenzentwicklung berichteten zum Beispiel Schubarth u.a. (2012; 2014). Sie identifizierten die Betreuung an der Schule als wichtigen Prädiktor für

die Kompetenzentwicklung in (fast) allen *berufsbezogenen Kompetenzbereichen*. Je besser die Studierenden die Betreuung im Mentoring empfanden, desto größer schätzten die Studierenden ihre Kompetenzentwicklung ein (vgl. Schubarth u.a. 2012). Auch Bach u.a. (2014) stellten fest, dass Studierende, die mit der Zusammenarbeit im Mentoring zufriedener waren, eine stärkere Kompetenzentwicklung im Langzeitpraktikum berichteten. Andere Befunde hingegen weisen in eine andere Richtung: So konnten Gröschner u.a. (2013) das Mentoring für keinen Kompetenzbereich als Prädiktor des selbstberichteten Kompetenzzuwachses nachweisen. Ebenfalls keine Zusammenhänge zwischen dem Mentoring und dem selbstberichteten Kompetenzzuwachs der Studierenden im Langzeitpraktikum fanden Gronostaj u.a. (2018).

Zum Einfluss des Mentorings auf die *persönlich-beruflichen Kompetenzen* liegen wiederum nur vereinzelte Befunde zu einzelnen Komponenten vor. So zeigte sich zum Beispiel, dass das positive Feedback durch die Mentorinnen und Mentoren die Studierenden dahingehend motiviert, verstärkt an ihrem Berufswunsch festzuhalten (vgl. Porsch u.a. 2019).

3 Fragestellung und Teilfragen

Da die Befunde im Rahmen des Langzeitpraktikums bezüglich der berufsbezogenen Kompetenzentwicklung sehr unterschiedlich sind und zu den hier kombinierten *persönlich-beruflichen Kompetenzen* nur Einzelbefunde vorliegen, stellt sich im Sinne einer datengestützten Kontextanalyse eines spezifischen Standortes die Frage, wie entsprechende Befunde auf Nutzungsseite an der Leuphana Universität Lüneburg aussehen könnten. Weiter sind auch die bisherigen Befunde zur Rolle des Mentorings bei der *berufsbezogenen Kompetenzentwicklung* heterogen. Daher soll folgend ein genauerer Blick auf die Mentoring-Beziehung im Langzeitpraktikum geworfen und ihr Zusammenhang mit der selbstberichteten Kompetenzentwicklung untersucht werden.

Das Ziel dieser Untersuchung war es, zu erforschen, welche Rolle die Mentoring-Beziehung bei der selbstberichteten Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden im Langzeitpraktikum spielt. Dazu wurde folgenden Teilforschungsfragen nachgegangen:

1. Wie haben die Studierenden die *mentoringbezogenen Rahmenbedingungen* des Mentorings erlebt?
2. Wie schätzen die Studierenden die erlebte *Betreuung und Unterstützung* sowie das *Verhalten* ihrer Mentorinnen und Mentoren ihnen gegenüber als Komponenten der Mentoring-Beziehung ein?
3. Wie schätzen die Studierenden die Entwicklung ihrer *berufsbezogenen* sowie ihrer *persönlich-beruflichen Kompetenzen* im Rahmen des Langzeitpraktikums ein?

4. Inwiefern besteht ein Zusammenhang zwischen der erlebten Mentoring-Beziehung und der selbsteingeschätzten berufsbezogenen und der persönlich-beruflichen Kompetenzentwicklung?

4 Methode

4.1 Design

Die Daten der vorliegenden querschnittlichen Untersuchung wurden mithilfe einer Onlinebefragung an der Leuphana Universität Lüneburg erhoben. Die Adressaten des Onlinefragebogens waren die Lehramtsstudierenden, die das Langzeitpraktikum bereits absolviert, ihr Studium aber noch nicht beendet hatten. Damit waren vor allem Studierende angesprochen, die ihr Langzeitpraktikum im Jahr 2018 oder 2019 absolvierten, zudem einige wenige Studierende, bei denen das Langzeitpraktikum bereits länger zurücklag. Da sich während der Auswertung keine signifikanten Unterschiede zwischen den Jahrgängen herausstellten, werden die Daten über die Jahrgänge hinweg zusammenfassend berichtet.

4.2 Stichprobe

Insgesamt haben $N = 99$ Masterstudierende der Leuphana Universität Lüneburg an der Befragung teilgenommen. Davon waren 89 Personen (89,9 %) weiblich, acht Personen (8,1 %) männlich und eine Person (1,0 %) divers. 74 Befragte (74, %) studierten Lehramt an Grundschulen und 25 (25,3 %) Lehramt an Haupt- und Realschulen. Die Mehrheit der Befragten (89,9 %) war zwischen 20 und 30 Jahre alt, acht Personen (8,1 %) waren zwischen 30 und 50 Jahre alt und zwei Personen (2 %) waren über 50 Jahre alt. Das Langzeitpraktikum absolvierten 61 Studierende (61,6 %) im Sommersemester 2018 oder früher und 38 (38,4 %) im Sommersemester 2019.

4.3 Erhebungsinstrumente

Als Erhebungsinstrument kam ein Onlinefragebogen zum Einsatz. Zunächst wurden die Studierenden um demographische Daten sowie Angaben zum Langzeitpraktikum gebeten. Zudem wurde erfragt, von wie vielen Mentorinnen und Mentoren die Studierenden jeweils betreut wurden. Um eindeutige Einschätzungen zu erhalten und eine Mischform von divergierenden Erfahrungen, ausgehend von der Betreuung durch mehrere Mentorinnen und Mentoren, zu verhindern, wurden diese Studierenden gebeten, eine oder einen ihrer Mentorinnen oder Mentoren auszuwählen und sich für die Beantwortung der Fragen auf diese oder diesen zu fokussieren. Darüber hinaus wurden sie gebeten, den Grund ihrer getroffenen Auswahl anzugeben.

Die *mentoringbezogenen Rahmenbedingungen* wurden mit sechs Aspekten erhoben, denen unterschiedliche Antwortformate zugrunde lagen. Die Frage zur Zuteilung im Mentoring hatte ein dichotomes Format (0 = Zuteilung durch Schule; 1 = selbst gesucht), die Frage nach der Fächerübereinstimmung ein dreistufiges Antwortformat (0 = kein Fach; 1 = ein Fach; 2 = beide Fächer). Das Item zur übergreifenden Einschätzung des zwischenmenschlichen Verhältnisses im Mentoring wies ein siebenstufiges Antwortformat auf (1 = sehr schlecht; 2 = schlecht; 3 = eher schlecht; 4 = mittelmäßig; 5 = eher gut; 6 = gut; 7 = sehr gut), das Item zur Häufigkeit von schwierigen Situationen ein vierstufiges Format (1 = oft; 2 = ab und zu; 3 = selten; 4 = nie). Den Fragen danach, ob der Mentor oder die Mentorin als kompetente Lehrperson beziehungsweise Mentor oder Mentorin eingeschätzt wurde, lag schließlich jeweils ein vierstufiges Antwortformat zugrunde (1 = nein; 2 = eher nein; 3 = eher ja; 4 = ja).

Die Einschätzungen der *Mentoring-Beziehung* durch die Studierenden erfolgten anhand der Zufriedenheitseinschätzungen bezüglich der *Betreuung und Unterstützung* der Mentorinnen und Mentoren sowie deren *Verhalten* ihnen gegenüber. Die *Betreuung und Unterstützung* der Mentorinnen und Mentoren wurden anhand einer Skala mit neun Items erhoben (z.B.: „Mein/e Mentor/in hat mir hilfreiche Tipps gegeben.“). Zur Beantwortung lag der Skala ein vierstufiges Antwortformat zugrunde (1 = trifft nicht zu; 2 = trifft eher nicht zu; 3 = trifft eher zu; 4 = trifft zu). Die Skala wies sehr gute Reliabilitätswerte auf ($\alpha = .94$). Die Items wurden nach Reliabilitäts- und Faktorenanalysen für weitere Analysen zu einem Skalenwert zusammengefasst, wobei eine höhere Ausprägung des gebildeten Mittelwertes für höhere Zufriedenheit mit dem Mentoring und damit eine bessere Qualität der Mentoring-Beziehung steht. Das *Verhalten* gegenüber den Studierenden wurde über sieben Items zur jeweiligen Zufriedenheitseinschätzung verschiedener Verhaltensweisen (z.B.: „Mein/e Mentor/in war mir gegenüber...kritisch.“) erfasst. Das Antwortformat war dreistufig (-1 = zu wenig; 0 = optimal; 1 = zu sehr) (vgl. Schüpbach 2005; Thiel & Blüthmann 2009).

Die Skalen zur Erhebung der *berufsbezogenen Kompetenzentwicklung* orientierten sich an den Erhebungsinstrumenten von Gröschner (2009), die wiederum an die Kompetenzen der Standards für die Lehrerbildung (KMK 2004) angelehnt waren. Dabei wurde eine gezielte Auswahl der Originalitems vorgenommen, wodurch für den Kompetenzbereich *Unterrichten* fünf Items ($\alpha = .83$), für den Kompetenzbereich *Erziehen* drei Items ($\alpha = .81$), für den Kompetenzbereich *Beurteilen* zwei Items ($\alpha = .80$) und für den Kompetenzbereich *Innovieren* ebenfalls zwei Items ($\alpha = .58$) übernommen wurden. Die Auswahl der Items fand entsprechend ihrer Bedeutsamkeit für die vorliegende Untersuchung und der potenziellen Veränderbarkeit im Rahmen des Langzeitpraktikums statt. Zudem wurden zwei Skalen zur Einschätzung der *persönlich-beruflichen Kompetenzentwicklung* eingesetzt. Die Skala zur Erfassung der Entwicklung der *Überzeugungen und Einstellungen* be-

stand aus vier Items, die sehr gute Reliabilitätswerte ($\alpha = .80$) aufwiesen (z.B.: „Meine Einschätzung, den Anforderungen und Belastungen des Lehrkraftberufes gewachsen zu sein, hat sich durch das Langzeitpraktikum...“). Die Skala zur Erhebung der Entwicklung von *Fähigkeiten und Fertigkeiten* enthielt fünf Items, die zufriedenstellende Reliabilitätswerte ($\alpha = .79$) aufwiesen (z.B.: „Meine Fähigkeit, von der Unterrichtsplanung abzuweichen und zu improvisieren, wenn es nötig ist, hat sich durch das Langzeitpraktikum...“). Den Items zur Erfassung der Entwicklung der *berufsbezogenen* und *persönlich-beruflichen Kompetenzen* lag eine fünfstufige Antwortskala zugrunde (-2 = verschlechtert; -1 = eher verschlechtert; 0 = unverändert; 1 = eher verbessert; 2 = verbessert). Für weiterführende Analysen wurden, nach zufriedenstellenden Reliabilitätsprüfungen sowie der Feststellung einer einfaktoriellem Struktur, für jeden der sechs Kompetenzbereiche jeweils Skalenwerte durch Mittelwertberechnung gebildet.

4.4 Analysestrategie

Zur Auswertung und Analyse der Daten wurde das Programm SPSS verwendet (IBM SPSS Statistics 2019). Für die ersten drei Teilforschungsfragen wurden deskriptive Auswertungen durchgeführt. Für die vierte Teilforschungsfrage und das gesamte Untersuchungsziel wurden zudem weiterführend Korrelations- sowie Regressionsanalysen vorgenommen.

5 Ergebnisse

5.1 Mentoringbezogene Rahmenbedingungen

Etwa ein Viertel der Befragten (25,3 %) wurde durch eine Mentorin oder einen Mentor, mehr als die Hälfte (60,6 %) von zwei Mentorinnen oder Mentoren betreut. Bei 14 Studierenden (14,1 %) fand die Betreuung durch drei oder mehr als drei Mentorinnen oder Mentoren statt. Für die Einschätzungen in der weiteren Befragung wählte fast die Hälfte der Studierenden (44,5 %), die von mehr als einer Mentorin oder einem Mentor betreut wurden, die entsprechende Mentorin oder den entsprechenden Mentor aus, weil er oder sie eine gute Mentorin oder ein guter Mentor war. Weitere Auswahlgründe waren, dass es sich um die Hauptansprechperson handelte (24,3 %), bei dieser Person die beste Auskunft (9,5 %) oder die beste Erinnerung (4,1 %) möglich war, weil es sich um eine schlechte Mentorin oder einen schlechten Mentor handelte (14,9 %) oder aus sonstigen Gründen (2,7 %).

Bezüglich der ersten Forschungsfrage nach den erlebten *mentoringbezogenen Rahmenbedingungen* zeigte sich, dass die meisten Studierenden sich mindestens eines (53,5 %) oder alle Fächer (45,5 %) mit ihrer Mentorin oder ihrem Mentor teilten.

Nur in einem Fall (1 %) handelte es sich um ein fachfremdes Mentoring. Bei der Zuteilung zu den Mentorinnen und Mentoren im Langzeitpraktikum gaben 93 Befragte (93,9 %) an, ihre Mentorin oder ihr Mentor sei ihnen von der Schule zugeteilt worden, die anderen sechs Studierenden (6,1 %) begaben sich selbst auf die Suche. Die meisten der Befragten (83,8 %) schätzten ihre Mentorin oder ihren Mentor als kompetente Lehrkraft ein. 74,7 % der Studierenden gaben an, ihre Mentorin oder ihren Mentor als kompetente Mentorin oder kompetenten Mentor einzuschätzen. Das zwischenmenschliche Verhältnis zwischen ihnen und ihrer Mentorin oder ihrem Mentor wurde von der Mehrheit der Befragten (76,8 %) als mindestens eher gut eingeschätzt (36,4 % sehr gut; 31,3 % gut; 9,1 % eher gut). 11,1 % der Studierenden schätzten das zwischenmenschliche Verhältnis als mittelmäßig ein, fast ebenso viele Befragte (12,1 %) als mindestens eher schlecht (2,0 % sehr schlecht; 3,0 % schlecht; 7,1 % eher schlecht). Während des Mentorings kam es bei über der Hälfte der Studierenden (61,6 %) nie zu schwierigen Situationen zwischen ihnen und ihrer Mentorin oder ihrem Mentor. Bei 18 Studierenden (18,2 %) kam es selten und bei 13 Befragten (13,1 %) ab und zu zu schwierigen Situationen. 7 Befragte (7,1 %) gaben an, es wäre oft zu schwierigen Situationen zwischen ihnen und ihrer Mentorin oder ihrem Mentor gekommen.

5.2 Mentoring-Beziehung

Die zweite Forschungsfrage nach der erlebten *Betreuung und Unterstützung* durch ihre Mentorin oder ihren Mentor wurde von den Studierenden, wie Tabelle 1 zu entnehmen ist, im Durchschnitt insgesamt über dem theoretischen Mittelwert von 2,5 und somit eher positiv eingeschätzt ($M = 3,17$). Die einzelnen Aspekte unterschieden sich dabei bezüglich ihrer Mittelwerte nur geringfügig voneinander. Die Angemessenheit des Kommunikationsstils ($M = 3,32$) wurde dabei vergleichsweise am besten, die Zufriedenheit mit der Intensität der *Betreuung und Unterstützung* ($M = 3,00$) vergleichsweise am geringsten bewertet.

Tab. 1: Studentische Zufriedenheitseinschätzungen mit der Betreuung und Unterstützung durch die Mentorinnen und Mentoren

Betreuungs- und Unterstützungskomponenten	N	Min	Max	M	SD
Kommunikation	99	1	4	3,32	0,97
Zusammenarbeit	99	1	4	3,29	0,95
Ansprechbarkeit	99	1	4	3,23	1,14
Hilfreichen Tipps	99	1	4	3,20	1,02
Besprechungslänge	99	1	4	3,17	0,94
Feedback	99	1	4	3,15	1,02
Inhaltlicher Besprechungsqualität	99	1	4	3,13	1,04
Häufigkeit der Besprechungen	99	1	4	3,03	0,96
Intensität der Betreuung und Unterstützung	99	1	4	3,00	1,02
Gesamt	99	1	4	3,17	0,83

Gefragt nach dem *Verhalten ihrer Mentorinnen und Mentoren*, gaben die Studierenden, wie auch Abbildung 1 zu entnehmen ist, jeweils mehrheitlich an, das Verhalten ihrer Mentorin oder ihres Mentors ihnen gegenüber als optimal empfunden zu haben. Einige Studierende hätten sich aber auch mehr Unterstützung (29,3 %), Kritik (22,2 %) oder Zuverlässigkeit (17,2 %) von ihrer Mentorin oder ihrem Mentor gewünscht oder wären auch gerne mehr von ihnen gefordert (17,2 %) worden. Anderen Befragten wiederum war ihre Mentorin oder ihr Mentor zu gleichgültig (15,2 %), zu verschlossen (13,1 %) oder zu kritisch (13,1 %).

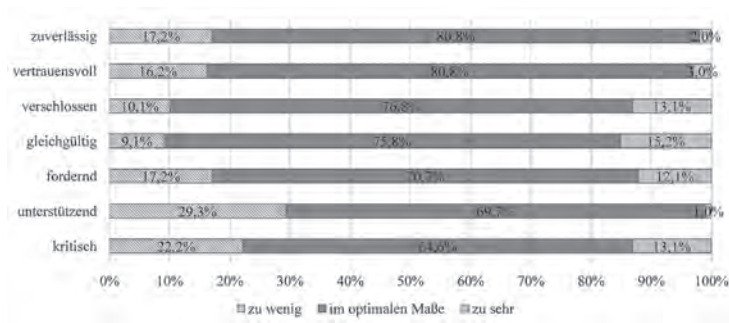


Abb. 1: Studentische Einschätzungen des Verhaltens der Mentorinnen und Mentoren in Prozent (absteigend sortiert nach dem Anteil „im optimalen Maße“)

5.3 Berufsbezogene und persönlich-berufliche Kompetenzentwicklung

Bezüglich der dritten Forschungsfrage nach der Entwicklung der *berufsbezogenen* sowie der *persönlich-beruflichen Kompetenzen* zeigte sich, wie auch Abbildung 2 zu entnehmen ist, dass die Befragten jeweils mehrheitlich einschätzten, sich in allen erhobenen Bereichen verbessert zu haben.

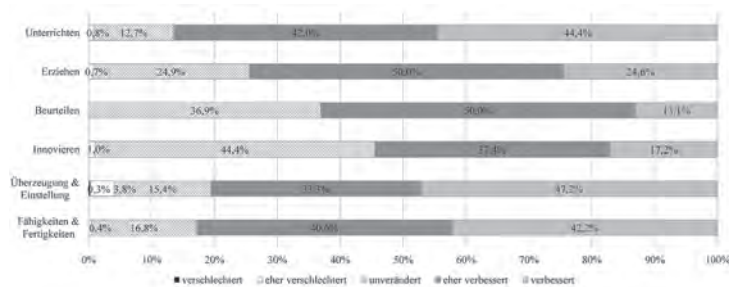


Abb. 2: Studentische Einschätzungen der Kompetenzentwicklung in Prozent

Die meisten studentischen Einschätzungen, sich eher verbessert oder verbessert zu haben, wurden für den Kompetenzbereich *Unterrichten* (86,4%), bei der Entwicklung der *Fähigkeiten und Fertigkeiten* (81,0) sowie der Überzeugungen und *Einstellungen* (80,5%) gemacht. Insbesondere in den Kompetenzbereichen *Innovieren* (44,4%) und *Beurteilen* (36,9%) gaben viele Studierende an, keine Entwicklungsveränderung erlebt zu haben. Außer im Kompetenzbereich *Beurteilen* schätzten einige wenige Befragte auch immer ein, sich eher verschlechtert oder sogar verschlechtert zu haben. Bei den zu den Überzeugungen und *Einstellungen* zählenden Komponenten *Belastbarkeit* (8,1%) und *Berufsmotivation* (4,0%) gaben vergleichsweise mehr Befragte an, sich eher verschlechtert zu haben. Eine Person (1,0%) gab an, ihre *Berufsmotivation* hätte sich verschlechtert.

5.4 Einfluss der Mentoring-Beziehung auf die Kompetenzentwicklung

Im Hinblick auf die vierte Fragestellung nach dem Zusammenhang zwischen der Qualität der Mentoring-Beziehung und der selbsteingeschätzten Kompetenzentwicklung werden zunächst die bivariaten Korrelationen aller Merkmale betrachtet. Anschließend werden die Charakteristika der Mentoring-Beziehung in Regressionsanalysen auf ihre Bedeutsamkeit für die Entwicklung *berufsbezogener* sowie *persönlich-beruflicher Kompetenzen* im Langzeitpraktikum untersucht.

Wie Tabelle 2 zu entnehmen ist, korrelierte die Einschätzung der Studierenden bezüglich der *Betreuung und Unterstützung* signifikant mit den selbstberichteten Kompetenzentwicklungen in allen Bereichen und dabei am stärksten mit der im Bereich *Unterrichten* ($r = .56$), wo nach Cohen (1988) die Effektstärke hoch war. Bei den Einschätzungen des *Verhaltens* der Mentorinnen und Mentoren gegenüber den Studierenden korrelierte das vertrauensvolle *Verhalten* signifikant und in Höhe eines mittleren Effektes mit der Kompetenzentwicklung in den Bereichen *Unterrichten* ($r = .45$) und *Innovieren* ($r = .32$) sowie schwach mit den übrigen selbstberichteten Kompetenzentwicklungen. Lediglich das verschlossene *Verhalten* der Mentorinnen und Mentoren stand in keinem signifikanten Zusammenhang zu den selbst eingeschätzten Kompetenzentwicklungen.

Tab. 2: Bivariate Korrelation der selbstberichteten Kompetenzentwicklung, der mentoringbezogenen Rahmenbedingungen und der Mentoring-Beziehung

Kompetenzentwicklung	Mentoringbeziehung (Selbstberichtet)						Betreuung & Unterstützung		Verhalten					
	Zustimmung	Fachliche Unterstützung	Zufuhrformalismus	Verhalten	Schrittweise	Später	Kompetenz	Kompetenz	gleichzeitig	erstmalig	unterstützt	vertrauensvoll	keine	keine
Unterrichten	.08	.18	.49**	.39**	.53**	.46**	.66**	.56**	-.23*	.47**	.46**	.09	.45**	.40**
Beurteilen	-.04	.09	.30**	.21*	.19	.17	.19	.26**	.13	.10	.17	.06	.25*	.21*
Innovieren	.13	-.05	.24*	.24*	.30*	.23*	.26**	.34**	.19	.02	.22*	.10	.21*	.28**
Berufsmotivation	-.02	.18	.30**	.22*	.19	.18	.12	.25**	.06	-.03	.18	-.10	.22**	-.08
Überzeugungen & Einstellungen	.04	.11	.25**	.28**	.13**	-.22*	.24*	.17**	.23*	0.18	.32**	.01	.28**	.13**
Fähigkeiten & Fertigkeiten	-.07*	.13	.30**	.24*	.30**	.26*	.24*	.34**	.13	.27**	.32**	.01	.29**	.31**

Anmerkung: * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$

Durch die multiplen Regressionsanalysen sollten abschließend spezifische Beiträge der untersuchten Merkmale der Mentoring-Beziehung zur Kompetenzentwicklung im Langzeitpraktikum genauer untersucht werden. Dazu wurden die Verhaltenseinschätzungen zu den Mentorinnen und Mentoren zunächst in dichotome Stellvertretervariablen umcodiert. Die beiden Antwortmöglichkeiten *zu wenig* und *zu sehr* wurden zu *nicht optimal* zusammengefasst, als Referenzkategorie mit „0“ codiert.

Als abhängige Variablen wurden die selbstberichteten Entwicklungen der Studierenden in den berufsbezogenen Kompetenzbereichen *Unterrichten*, *Erziehen*, *Beurteilen* und *Innovieren*, sowie in den persönlich-beruflichen Kompetenzbereichen *Überzeugungen und Einstellungen* und *Fähigkeiten und Fertigkeiten* gewählt. Entsprechend wurden sechs multiple lineare Regressionsanalysen durchgeführt, deren Ergebnisse in der Tabelle 3 gemeinsam dargestellt werden. Als unabhängige Variablen wurden für die Mentoring-Beziehung die Einschätzungen der Studierenden zur *Betreuung und Unterstützung* und zum *Verhalten* der Mentorinnen und Mentoren gemeinsam in die Regressionsanalysen aufgenommen.

Tab. 3: Multiple lineare Regressionen der Mentoring-Beziehung und der Kompetenzentwicklung

	Unterrichten		Erziehen		Abhängige Variable				Überzeugungen & Einstellungen		Fähigkeiten & Fertigkeiten	
	B	β	B	β	Betreuen	Innovieren			B	β	B	β
<i>Modelldiagnostik:</i>	-.000		-.231		.001		-.000		.024		-.030	
<i>Konstante:</i>	-.298		-.028		-.193		-.202		.100		.093	
<i>Konstante:</i>	-.265		.519		-.558		.547		.519		.828	
<i>Einflussreiche Variablen:</i>												
Betreuung & Unterstützung	.259*	.401*			.309**	.692**			.169	.236	.312	.271
Verhalten gleichartig	-.158	-.127			.123	.086			-.035	-.026	.139	.092
Verhalten ungleichartig	.209	.220			-.223	-.146			.070**	.447**	-.174	-.106
unentschieden	-.006	-.005			-.179	-.135			-.037	-.029	-.082	-.058
verschlossen	-.051	-.040			-.026	-.018			-.279**	-.199**	-.143	-.099
vertrauensvoll	.124	.092			.052	.034			.238**	.506**	.398	.314
keine/nb	-.039	-.053			.089	.070			-.153	-.124	.184	.136
bedeutend	.001	.001			-.260	-.193			-.099	-.076	-.195	-.137
											-.219	-.180

Anmerkung: *Einschlussmethode*; * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$

Die untersuchten *mentoringbezogenen Rahmenbedingungen* wurden aufgrund sehr hoher Interkorrelationen untereinander und sehr starker korrelativer Zusammenhänge mit den Einschätzungen zur *Betreuung und Unterstützung* und den *mentoringbezogenen Rahmenbedingungen* und der damit einhergehenden Gefahr von Ergebnisverzerrungen aufgrund von Multikollinearität nicht in den Regressionsanalysen berücksichtigt.

In Tabelle 3 wird ersichtlich, dass sich das Regressionsmodell zur Vorhersage der Kompetenzentwicklung im Bereich *Erziehen* als nicht signifikant erwies. Zudem erwies sich keine der für die Mentoring-Beziehung eingesetzten, unabhängigen Variablen für die selbsteingeschätzte *persönlich-berufliche Kompetenzentwicklung* als bedeutsamer Prädiktor.

Für die selbstberichtete Kompetenzentwicklung in den Bereichen *Unterrichten*, *Beurteilen* und *Innovieren* hingegen ließen sich signifikante Prädiktoren der Mentoring-Beziehung ausmachen. Für die Kompetenzentwicklung im Bereich *Unter-*

richten stellte die eingeschätzte *Betreuung und Unterstützung* ($\beta = .401$; $p = .040$) durch die Mentorinnen und Mentoren einen signifikanten Prädiktor dar. Ebenso wie für die Kompetenzentwicklungen im Bereich *Beurteilen* ($\beta = .692$; $p = .001$), wo darüber hinaus auch das als optimal empfundene zuverlässige Verhalten ($\beta = -.337$; $p = .009$) der Mentorinnen und Mentoren gegenüber den Studierenden ein signifikanter, aber im Vergleich weniger einflussreicher Prädiktor war. Für die selbstberichtete Kompetenzentwicklung im Bereich *Innovieren* wurden ausschließlich Verhaltensweisen der Mentorinnen und Mentoren als Prädiktoren bedeutsam. Dabei hatte das als optimal empfundene vertrauliche Verhalten ($\beta = .506$; $p = .001$) der Mentorinnen und Mentoren gegenüber den Studierenden den vergleichsweise größten, signifikanten Einfluss auf die Kompetenzentwicklungseinschätzungen im Bereich *Innovieren*. Einen im Vergleich weniger starken negativen signifikanten Einfluss ($\beta = -.447$; $p = .001$) hatte das als optimal empfundene, zuverlässige Verhalten der Mentorinnen und Mentoren ebenso wie das als optimal empfundene, verschlossene Verhalten ($\beta = -.199$; $p = .045$), welches wiederum einen vergleichsweise geringeren, ebenfalls negativen signifikanten Einfluss auf die selbstberichtete Kompetenzentwicklung im Bereich *Innovieren* hatte. Durch die Mentoring-Beziehung konnte im Bereich *Unterrichten* 29,8 %, im Bereich *Beurteilen* 19,3 % und im Bereich *Innovieren* 20,2 % der Varianz bei der selbstberichteten Kompetenzentwicklung erklärt werden.

6 Diskussion

6.1 Zusammenfassung

Ziel dieser Untersuchung war es, zu prüfen, ob die Mentoring-Beziehung bei der selbstberichteten Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden im Langzeitpraktikum an der Leuphana Universität Lüneburg eine Rolle spielt.

Dazu wurden zunächst in Fragestellung 1 die *mentoringbezogenen Rahmenbedingungen* des Mentorings während des Langzeitpraktikums aus Sicht der Studierenden erhoben. Diese gestalteten sich mehrheitlich positiv. So fand etwa nur in einem Fall ein fachfremdes Mentoring statt. Dieses Ergebnis entspricht damit den durch das niedersächsische Kultusministerium (2014) formulierten Eignungsvoraussetzungen für die Mentorinnen und Mentoren. Zudem schätzten die Studierenden ihre Mentorin oder ihren Mentor mehrheitlich als kompetente Lehrkraft und als kompetente Mentorin oder kompetenten Mentor ein. Darüber hinaus war das zwischenmenschliche Verhältnis zwischen den meisten Mentorinnen und Mentoren und ihren Studierenden positiv und bei über der Hälfte der Studierenden kam es nie zu schwierigen Situationen zwischen ihnen und ihrer Mentorin oder ihrem Mentor.

Ebenfalls mehrheitlich positiv fielen gemäß Fragestellung 2 die Einschätzungen der Studierenden bezüglich der *Mentoring-Beziehung* aus. Dabei waren die Befragten größtenteils zufrieden mit den Aspekten der *Betreuung und Unterstützung* durch ihre Mentorinnen und Mentoren. Dieses Ergebnis steht auch mit bisherigen Befunden, wie etwa von Schubarth u.a. (2012) im Einklang, bei denen die Studierenden das Mentoring ebenfalls positiv einschätzten. Gleiches gilt auch für die Einschätzungen der Studierenden bezüglich des ihnen durch die Mentorinnen und Mentoren entgegengebrachten *Verhaltens*. Gleichzeitig sahen die Befragten in diesem Punkt aber auch noch vereinzelt Optimierungsbedarf in Form von Verhaltensintensivierung, aber auch -reduzierung.

Bei der Fragestellung 3 nach den *selbsteingeschätzten Kompetenzentwicklungen* der Studierenden lässt sich zusammenfassend festhalten, dass sich die Befragten nach eigener Aussage mehrheitlich in allen Kompetenzbereichen verbessert haben und dabei insbesondere im Kompetenzbereich *Unterrichten*. Die vergleichsweise wenigsten Verbesserungseinschätzungen wurden im Bereich *Innovieren* gemacht, wo darüber hinaus vergleichsweise viele Studierende angaben, sich gar nicht entwickelt zu haben. Da der Fokus während des Langzeitpraktikums überwiegend auf dem Planen und Durchführen von Unterricht liegt (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2014) und vermutlich weniger auf schulischen Innovationen und ein 18-wöchiges Praktikum zudem ein vergleichsweise eher kurzer Zeitraum für schulische Reformen ist, sind auch die berichteten Kompetenzentwicklungen durchaus naheliegend. Wie aufgrund der heterogenen Befundlage zu erwarten war, zeigen diese Ergebnisse sowohl Differenzen zu als auch Übereinstimmungen mit bisherigen Befunden auf und standen im Einklang mit den Befunden von Gronostaj u.a. (2018). Bei den *persönlich-beruflichen Kompetenzen* gaben die Studierenden sowohl bei den *Überzeugungen und Einstellungen* als auch bei den *Fähigkeiten und Fertigkeiten* mehrheitlich an, sich verbessert zu haben. Dieser Befund steht im Einklang mit früheren Forschungsarbeiten, die nahelegen, dass Überzeugungen von (angehenden) Lehrkräften zwar eine hohe Veränderungsresistenz aufweisen (vgl. Reusser u.a. 2011); insbesondere im Rahmen von praktischen Lerngelegenheiten, wie etwa einem Langzeitpraktikum, aber durchaus überdacht und verändert werden können (vgl. König u.a. 2018).

Gleichzeitig zeigten sich im Bereich *Überzeugungen und Einstellungen* aber auch mehr Einschätzungen, die auf eine wahrgenommene Verschlechterung des eigenen Kompetenzerlebens deuten. So kann den Ergebnissen zum Beispiel entnommen werden, dass sich einige Studierende nach dem Langzeitpraktikum den Anforderungen und Belastungen des Berufes weniger gewachsen fühlten. Diese Einschätzung der Studierenden könnte darauf zurückgeführt werden, dass sie die reale berufliche Praxis des Lehrberufes durch das Langzeitpraktikum erleben konnten. In Bezug auf das Langzeitpraktikumsziel der Berufswahlüberprüfung, das auch zum Beispiel Schubarth u.a. (2012) und Bach (2013) thematisierten,

kann diese Erkenntnis der Studierenden aber durchaus auch als Erfolg gewertet werden.

Zentral für diese Arbeit war schließlich, in welchem Zusammenhang die einzelnen erhobenen Komponenten der Mentoring-Beziehung mit der selbsteingeschätzten Kompetenzentwicklung von Studierenden im Langzeitpraktikum stehen (Fragestellung 4). Für die *Betreuung und Unterstützung* durch die Mentorinnen und Mentoren als Komponenten der Mentoring-Beziehung ließen sich auf Grundlage der Korrelationen zunächst positive Zusammenhänge zwischen Merkmalen der Qualität der Mentoring-Beziehung sowie den Kompetenzentwicklungseinschätzungen in allen Kompetenzbereichen feststellen. Beim *Verhalten* der Mentorinnen und Mentoren war es vor allem das vertrauensvolle Verhalten, welches, wenn es als optimal empfunden wurde, in allen Bereichen auch mit der Einschätzung einherging, sich im Langzeitpraktikum im Hinblick auf die Kompetenzen weiterentwickelt zu haben. Daraus lässt sich zusammenfassend folgern, dass die Mentoring-Beziehung, insbesondere durch die Komponente der *Betreuung und Unterstützung*, aber in einigen Bereichen auch durch das *Verhalten* der Mentorinnen und Mentoren, mit den studentischen Einschätzungen zur Kompetenzentwicklung im Langzeitpraktikum in Zusammenhang steht.

Anhand der Ergebnisse der *multiplen linearen Regressionsanalysen* zeigte sich, dass die Mentoring-Beziehung, wie etwa auch bei Schubarth u.a. (2012, 2014), bedeutsam für die Kompetenzentwicklungseinschätzungen war; allerdings nicht in allen Kompetenzbereichen und nicht für alle untersuchten Komponenten. So erwies sich für den Kompetenzbereich *Erziehen* und die *persönlich-beruflichen Kompetenzen* keiner der untersuchten Aspekte der Mentoring-Beziehung als Prädiktor als bedeutsam. Ob die identifizierten Entwicklungen in diesen Kompetenzbereichen (siehe Fragestellung 3) daher nicht von der Qualität der Mentoring-Beziehung abhängen oder aber mit anderen, hier nicht untersuchten Merkmalen der Mentoring-Beziehung einhergehen, lässt sich aufgrund der hier vorgestellten Studie nicht genauer analysieren.

Die *Betreuung und Unterstützung* durch die Mentorinnen und Mentoren hingegen war sowohl für die selbstberichtete Kompetenzentwicklung im Bereich *Unterrichten* als auch im Bereich *Beurteilen* relevant. Bei der Kompetenzentwicklung im Bereich *Beurteilen* spielte zusätzlich das zuverlässige Verhalten der Mentorinnen und Mentoren eine Rolle und stand in einem negativen Zusammenhang mit der selbsteingeschätzten Kompetenzentwicklung. Ein ähnliches Ergebnis fand sich auch im Bereich *Innovieren*, dort allerdings zusätzlich noch beim optimalen verschlossenen Verhalten. Eine Erklärung für diese – zunächst vielleicht kontraintuitiven – Ergebnisse könnte sein, dass die Studierenden sich bei entsprechenden beurteilenden oder innovierenden Tätigkeiten im Bereich des *Beurteilens* oder *Innovierens* möglicherweise zu stark auf die Mentorinnen und Mentoren verlassen haben, wenn sie beispielsweise das Gefühl hatten, diese seien zuverlässig. Da-

durch, und hier lässt sich nur spekulieren, könnte ihre Entwicklungseinschätzung in diesen Bereichen beeinträchtigt worden sein. Im Kompetenzbereich *Innovieren* stand ein als optimal empfundenenes, vertrauensvolles Verhalten der Mentorinnen und Mentoren in einem positiven Zusammenhang mit der selbst eingeschätzten Kompetenzentwicklung. Möglicherweise ermöglichten diese Mentorinnen und Mentoren ihren Studierenden einen größeren Einblick in ihre Arbeit und ließen sie auch im stärkeren Maße an Prozessen im Bereich des *Innovierens* teilhaben, sodass die Kompetenzentwicklung in diesem Bereich stärker erlebt wurde.

6.2 Stärken und Limitationen

Mit der vorliegenden Untersuchung gelang es, einen Überblick über das schulische Mentoring im Langzeitpraktikum aus Sicht der Studierenden der Leuphana Universität Lüneburg zu ermöglichen. Dabei wurden nicht nur Erkenntnisse bezüglich der *mentoringbezogenen Rahmenbedingungen* gewonnen, sondern es gelang darüber hinaus auch ein Einblick in die Ausgestaltung und Qualität der Mentoring-Beziehung. Insbesondere die Fokussierung auf das *Verhalten* der betreuenden Akteure stellt einen bisher noch wenig berücksichtigten Aspekt der Mentoring-Beziehung dar. Im Rahmen dieser Untersuchung konnte sowohl erfasst werden, wie die Studierenden die *Betreuung und Unterstützung* durch die Mentorinnen und Mentoren und deren *Verhalten* ihnen gegenüber empfunden haben, als auch, wie diese Komponenten mit der studentischen Kompetenzentwicklungseinschätzung in Zusammenhang stehen.

Als zentrale Limitation der Studie muss die Erfassung der Kompetenzentwicklung durch die Selbsteinschätzung der Studierenden gesehen werden. Selbsteinschätzungen eignen sich zwar zur Erfassung der subjektiven studentischen Sicht, entsprechen aber nicht zwangsläufig der tatsächlichen und objektiv messbaren Kompetenzentwicklung im Langzeitpraktikum. Idealerweise sollte bei zukünftigen Untersuchungen ein standardisierter Prä- und Posttest zur Erfassung der Kompetenzentwicklung eingesetzt werden. Aus forschungspragmatischen Gründen kam zudem nur eine Auswahl der Items zur Erhebung der berufsbezogenen Kompetenzen aus Gröschner (2009) zum Einsatz, so dass einzelne Kompetenzbereiche nur über wenige Items erfasst wurden. Auch wenn dies den Umfang des Fragebogens erheblich erhöhen würde, sollte ein Einsatz aller Items bei erneuter Durchführung in Betracht gezogen werden.

6.3 Ausblick

Zusammenfassend lässt sich damit festhalten, dass die Ergebnisse der vorliegenden Studie dafür sprechen, dass sowohl die *Betreuung und Unterstützung* der Studierenden als auch bestimmte Verhaltensweisen der Mentorinnen und Mentoren den Studierenden gegenüber mit der selbstberichteten Kompetenzentwicklungen des

Langzeitpraktikums einhergehen. Damit trägt diese Studie zum Forschungsstand bei, der die besondere Rolle der Qualität der erlebten Mentoring-Beziehung für die Berufsvorbereitung von Lehramtsstudierenden herausstellt (vgl. z.B. Schubarth u.a. 2012; Bach 2013).

Insbesondere mit Blick auf das Fehlen signifikanter Prädikatoren der *persönlich-beruflichen Kompetenzentwicklung* könnte ein Ansatz für weiterführende Forschungen in der Erfassung von weiteren mentoringbezogenen Einflussfaktoren bestehen, die in dieser Untersuchung nicht berücksichtigt wurden. Um potenzielle weitere mentoringbezogene Einflussfaktoren zu identifizieren, könnten Studierende, aber auch die Mentorinnen und Mentoren dazu befragt werden, welche Aspekte ferner einflussreich sein könnten. Auch die Umkehr des Blickwinkels wäre ein interessanter Ansatzpunkt für weitere Forschungsvorhaben zur Rolle des Mentorings für die Kompetenzentwicklung im Langzeitpraktikum. So stellt sich die Frage, inwiefern nicht auch die Studierenden die Mentorinnen und Mentoren bei der Ausübung ihrer Mentoringtätigkeit beeinflussen. Als weiterer Ansatzpunkt für künftige Forschungsvorhaben könnte zudem das Ergebnis dieser Untersuchung dienen, nachdem die meisten Studierenden durch mehr als einen Mentor oder eine Mentorin betreut wurden. Künftige Studien könnten der Frage nachgehen, wie sich etwa das potenzielle Mentoring-Wechselspiel auf die Kompetenzentwicklung der Studierenden im Langzeitpraktikum auswirkt.

Abschließend für diese Untersuchung steht die Erkenntnis, dass es bei der selbstberichteten Kompetenzentwicklung im Langzeitpraktikum auch auf die Mentoring-Beziehung ankommt. Daraus lässt sich unter anderem weiter folgern, dass die Mentorinnen und Mentoren sich dessen zum einen bewusst sein und zum anderen entsprechend qualifiziert werden sollten. Eine selbstreflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Mentoringpraxis und qualifizierende Maßnahmen, insbesondere in Bezug auf die *Betreuungs- und Unterstützungsaktivitäten*, könnten entsprechend wertvolle Beiträge zur guten Lernbegleitung von Studierenden im Langzeitpraktikum leisten.

Literatur

- Arnold, Karl-Heinz; Gröschner, Alexander & Hascher, Tina (2014): Pedagogical field experiences in teacher education. Introduction to the research area. In: Arnold, Karl-Heinz/Gröschner, Alexander/Hascher, Tina (Hrsg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. 1. Aufl. Münster und New York: Waxmann, 11–26.
- Bach, Andreas (2013): Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen. 1. Aufl. Münster und New York: Waxmann.
- Bach, Andreas; Besa, Kris-Stephan & Arnold, Karl-Heinz (2014): Bedingungen von Lernprozessen in Schulpraktika: Ergebnisse aus dem Projekt ESIS. In: Arnold, Karl-Heinz/Gröschner, Alexander/Hascher, Tina (Hrsg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. 1. Aufl. Münster und New York: Waxmann, 201–219.
- Beck, Clive & Kosnik, Clare (2002): Components of a Good Practicum Placement: Student Teacher Perceptions. In: Teacher Education Quarterly 29 (3), 81–98.

- Biederbeck, Ina & Rothland, Martin (2018): Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung. Zur Einführung. In: Rothland, Martin/Biederbeck, Ina (Hrsg.): Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung. Münster und New York: Waxmann, 7–14.
- Cohen, Jacob (1988): *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. 2. Auflage. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Franz, Eva-Kristina & Groß Ophoff, Jana (2019): Kompetenzerleben Lehramtsstudierender im Semesterpraktikum. In: Ehmke, Timo/Kuhl, Poldi/Pietsch, Marcus (Hrsg.): *Lehrer. Bildung. Gestalten*. – Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung. Weinheim: Beltz Juventa, 116 – 127.
- Futter, Kathrin (2017): *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum. Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungverhalten der Praxislehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Gräsel, Cornelia & Mertens, Sarah (2018): Entwicklungsbereiche bildungswissenschaftlicher Kompetenzen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21 (6), 1109–1133.
- Gronostaj, Anna; Westphal, Andrea; Jennek, Julia & Vock, Miriam (2018): Welche Rolle spielt die Lernbegleitung für den selbstberichteten Kompetenzzuwachs im Praxissemester? In: Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung. Online unter https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/42019/file/pblbf01_59-72.pdf. (Abrufdatum: 20.07.2019).
- Gröschner, Alexander (2009): *Skalen zur Erfassung von Kompetenzen in der Lehrerausbildung. Ein empirisches Instrument in Anlehnung an die KMK „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“*. Jena: Friedrich-Schiller-Universität.
- Gröschner, Alexander & Hascher, Tina (2019): Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Haring, Marius/Rohlf, Carsten/Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): *Handbuch der Schulpädagogik*. Münster und New York: Waxmann, 652-664.
- Gröschner, Alexander; Schmitt, Cordula & Seidel, Tina (2013): Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Verlauf eines Praxissemesters. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 27 (1), 77–86.
- Gröschner, Alexander & Seidel, Tina (2012): Lernbegleitung im Praktikum – Befunde und Innovationen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In: Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten (Hrsg.): *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt*. Wiesbaden: Springer, 171-183.
- Hascher, Tina (2012): Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 30 (1), 87-98.
- Hascher, Tina & Moser, Peter (2001): Betreute Praktika. Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 19 (2), 217–231.
- Hascher, Tina & Wepf, Lorenz (2007): *Lerntagbücher im Praktikum von Lehramtsstudierenden*. In: *Empirische Pädagogik* 21 (2), 101-118.
- Hobson, Andrew J.; Ashby, Patricia, Malderez, Angi & Tomlinson, Peter D. (2009): Mentoring beginning teachers. What We Know and What We Don't. In: *Teaching and Teacher Education* 25 (1), 207-216.
- IBM Corp. Released 2019. *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 26.0*. Armonk, NY: IBM Corp.
- König, Johannes & Rothland, Martin (2018): Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projektes Learning to Practice. In: König Johannes/Rothland, Martin/Schaper, Niclas (Hrsg.): *Learning to Practice, Learning to Reflect?*. Wiesbaden: Springer, 1–62.
- Kultusministerkonferenz (2005): *Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt*

- vermittelt werden. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_06_02-gegenseitige-Anerkennung-Bachelor-Master.pdf. (Abrufdatum: 29.08.2019).
- Kultusministerkonferenz (2019): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, vom Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf. (Abrufdatum: 10.08.2019).
- Kücholl, Denise; Westpfahl, Andrea; Lazaridis, Rebecca & Gronostaj, Anna (2019): Beanspruchungsfolgen Lehramtsstudierender im Praxissemester. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (22), 945-966.
- Müller, Katharina (2010): Das Praxisjahr in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2014): Regelungen in Schulen und Studienseminaren zur Durchführung der Praxisphase der Masterstudiengänge Regelungen in Schulen und Studienseminaren zur Durchführung der Praxisphase der Masterstudiengänge für das Lehramt an Grundschulen und das Lehramt an Haupt- und Realschulen. Online unter: https://www.mk.niedersachsen.de/download/89501/Runderlass_des_MK_zu_GHR_300.pdf. (Abrufdatum: 07.08.2019).
- Niedersächsisches Kultusministerium (2019): GHR 300. Online unter: https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/lehrkraefte_und_nichtlehrendes_personal/studium_master_ghr_300/ghr-300--101533.html. (Abrufdatum: 08.08.2019).
- Porsch, Raphaela; Gullub, Patrick & Lettmann-Osthoff, Annchristin (2019): Einflussfaktoren hinsichtlich der Berufswahlsicherheit durch einen verlängerten schulpraktischen Aufenthalt aus der Perspektive von Lehramtsstudierenden. In: Kosinár Julia/Gröschner, Alexander/Weyland, Ulrike (Hrsg.): Langzeitpraktika als Lernräume. Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde. Münster und New York: Waxmann, 121-136.
- Reusser, Kurt; Pauli, Chantal & Elmer, Andreas (2011): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart/Ewald, Bennewitz Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch zur Forschung zum Lehrerberuf. Münster und New York: Waxmann, 478-495.
- Schubarth, Wilfried; Gottmann, Corinna & Krohn, Maud (2014): Wahrgenommene Kompetenzentwicklung im Praxissemester und dessen berufsorientierende Wirkung: Ergebnisse der ProPrax-Studie. In: Arnold, Karl-Heinz/Gröschner, Alexander/Hascher, Tina (Hrsg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. 1. Aufl. Münster und New York: Waxmann, 201-219.
- Schubarth, Wilfried; Speck, Karsten; Seidel, Andreas; Gottmann, Corinna; Kamm, Caroline & Krohn, Maud (2012): Das Praxissemester im Lehramt – ein Erfolgsmodell? Zur Wirksamkeit des Praxissemesters im Land Brandenburg. In: Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Wiesbaden: Springer, 137-169.
- Schubarth, Wilfried; Speck, Karsten & Ulbricht, Juliane (2016): Fachgutachten. Qualitätsstandards für Praktika. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Potsdam: Hochschulkonferenz.
- Schüpbach, Jürgen (2005): Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine Nahtstelle von Wissen und Handeln? Eine deskriptiv-empirische Studie zur Bedeutung der Reflexion im Theorie-Praxis-Bezügen der Lehrerbildung. Zürich. Online unter: <https://www.edudoc.ch/record/3557/files/zu06054.pdf>. (Abrufdatum: 07.06.2019).
- Terhart, Ewald (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.
- Thiel, Felicitas & Blüthmann, Irmela (2009): Ergebnisse der Evaluation der lehrerbildenden Studiengänge an der Freien Universität Berlin. Berlin. Online unter: https://www.fu-berlin.de/sites/qm/verfahren/qualitaetsicherungsverfahren/zentrale-befragungen/lehramtsbefragung/Lehramtsmasterbefragung_2009.pdf. (Abrufdatum: 07.06.2019).

- Weyland Ulrike & Wittmann, Eveline (2015). Langzeitpraktika in der Lehrerbildung in Deutschland. Stand und Perspektiven. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 15, 8–21.
- Ziegler, Albert (2009): Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse. In: Stöger, Heidrun (Hrsg.): *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*. Lengerich: Pabst, 7-30.

Frances Hoferichter und Ute Volkert

Das Tandem im ersten Schulpraktikum – Chancen einer Lernbegleitung

Das Tandem ist mittlerweile als ein Begleitformat in Lehr-, Lern- und Ausbildungssettings in Bildungsinstituten etabliert und dessen Mehrwert für die professionelle Entwicklung und Reflexionskompetenz untersucht. Allerdings gibt es bislang nur wenige Studien, die eine Tandempartnerschaft als hierarchisch ähnliche Konstellation zweier Studierender im ersten Schulpraktikum untersuchen. Die vorliegende Studie greift dieses Desideratum auf und identifiziert mittels Grounded Theory und MAXQDA Analytics Gelingensbedingungen dieser Tandempartnerschaft, welche durch eine Geschlechtsspezifik ergänzt werden.

1 Einleitung

Schulpraktische Studien sind für die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden eine wichtige Schnittstelle zwischen Praxis und Theorie. Dabei geht es nicht um mehr Praxis, sondern es stellt sich die Frage nach der optimalen Nutzung und Auslastung vorhandener Ressourcen, um den Wechsel zwischen wissenschaftlichem und praktischem Lernen für Studierende gelingend zu gestalten und den Lernprozess vor, während und nach der Praxisphase zu begleiten. Gröschner und Kollegen (2013; Gröschner & Seidel 2012) betonen die frühzeitige Entwicklung von Reflexionskompetenzen durch häufiges Pendeln zwischen Erfahrungen und Reflexion.

Um Studierende in ihrer persönlichen und professionellen Entwicklung bestmöglich zu unterstützen, wurden im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ an der Universität Greifswald neben anderen Begleitformaten Tandempartnerschaften bereits während des ersten Schulpraktikums eingeführt. Leitend waren dafür die Überlegungen, dass erfolgreiche Begleitformate über fach- und unterrichtsbezogene Aspekte hinausgehen (Arnold u.a. 2011) und in diesem Sinne die Kooperation und der Austausch auf Augenhöhe (Knüppel 2014) zur Entwicklung und Förderung von Empowerment in der frühen Ausbildungsphase stärker berücksichtigt werden, wie beispielsweise bei Arnold (2005, 11) beschrieben:

„Die pädagogische Meisterlehre wird damit entschieden abgelehnt, und zugleich wird etwas durchaus Wertvolles, das darin auch anzutreffen ist, aufgegriffen und in einem reiferen Kontext entwickelt: Empowerment meint nicht die Übergabe von Macht in den Klassenzimmern von Meisterlehrer/inne/n, sondern die wissens- und fähigkeitsbasierte Erfahrung von Wachstum in einem transparent strukturierten Lern- und Erfahrungsfeld.“

In Evaluationsworkshops, an denen alle Akteure – Praktikantinnen und Praktikanten, Schul- und Peermentorinnen und -mentoren, Dozierende sowie interessierte Lehrkräfte, Studierende und Vertreter der zweiten Phase der Lehrkräftebildung – teilnahmen, wie auch in der Portfolioarbeit der Studierenden nach dem Schulpraktikum wurde insbesondere die unterstützende Rolle des Tandems hervorgehoben. Zudem hat sich in einer empirisch quantitativen Studie gezeigt, dass insbesondere die Rolle des Tandems für die Stressbewältigung von Lehramtsstudierenden eine wichtige Komponente während des Schulpraktikums darstellt (Hoferichter 2019). Obwohl zahlreiche lehrerbildende Einrichtungen die Tandempartnerschaft als Begleitformat während des Studiums oder der Praxisphase etabliert haben, gibt es bislang nur wenig empirische Untersuchungen zur wahrgenommenen Rolle der Tandempartnerschaft für den Professionalisierungsprozess unter Studierenden in der Lehrerbildung. Dieses Desideratum aufgreifend, untersucht die vorliegende Studie bedeutende Aspekte einer Tandempartnerschaft für männliche und weibliche Studierende in der frühen Praxisphase mittels Grounded Theory und MAXQDA Analytics Pro 2018 (Strübing 2014, 2002). Insbesondere wird die Rolle des Tandems als Reflexions- und reziproker Begleitpartner fokussiert. Das Tandem besteht aus zwei Lehramtsstudierenden, die gemeinsam an einer Praxisschule ihr Schulpraktikum absolvieren, aber nicht zwingend das gleiche Fach studieren, respektive im gleichen Lehramt (Regionale Schule oder Gymnasium) sind.

An der Studie nahmen 46 Lehramtsstudierende am Ende ihres einsemestrigen Schulpraktikums teil. Die Studierenden wurden mittels semi-strukturierter Leitfadeninterviews zu Begleit- und Unterstützungsformaten befragt.

2 Aktueller Forschungsstand

In der Lehrerausbildung haben Begleitformate wie die Tandempartnerschaft seit den 1980er Jahren, insbesondere im Anglo-Amerikanischen Raum, an Bedeutung gewonnen, da das Tandem ein Unterstützungsformat während des Studiums, in Praxisphasen und in der frühen beruflichen Entwicklung sein kann. Unter einer Tandempartnerschaft versteht man zumeist eine 1:1 Beziehung zwischen einer erfahrenen Person und einem Novizen mit dem Ziel, die Entwicklung des Novizen

zu begleiten und den Eintritt in das Berufsfeld (z.B. Schule) zu unterstützen. In der vorliegenden Studie definieren wir eine Tandempartnerschaft jedoch als eine hierarchisch ähnliche Konstellation zweier Studierenden des Lehramtes (nicht zwangsläufig des gleichen Faches bzw. Lehramtes), die beide an einer Praxisschule ihr erstes Schulpraktikum absolvieren. Insbesondere die flachen Hierarchien sowie der komplexe wechselseitige Austausch in einer Tandempartnerschaft, im Sinne einer Lernbegleitung zum gegenseitigen Mehrwert, werden in der Literatur als gewinnbringende Ressource beschrieben (Hascher 2012; Jennek u.a. 2019; Wang & Odell 2007). Diese ist besonders nutzbringend in der Anfangsphase des Praktikums, in der das Tandem die notwendige „Balance zwischen Sicherheit und Herausforderung“ ermöglicht (vgl. Korthagen u.a. 2002, 81) und somit unterstützend in der neuen Lernumgebung wirkt. Eine Verzahnung von theoretischen und wissenschaftlichen Ausbildungsinhalten sowie ein Coaching durch versierte Experten kann zwar durch eine Tandempartnerschaft nicht ersetzt werden, jedoch können Studierende während der frühen Praxisphasen im Rahmen einer Tandempartnerschaft unterstützt werden und andere am Prozess beteiligten Akteure entlasten. Dabei wurden die Vorteile einer Lernbegleitung insbesondere für die Konstellation herausgearbeitet, in der eine erfahrene Person einen Novizen begleitet. Diese Vorteile umfassen nach Hobson u.a. (2009) beispielsweise die emotionale und psychologische Unterstützung, Herausforderungen anzunehmen, diese zu reflektieren und damit verbundene Handlungsprozesse bewusst zu steuern. McIntyre und Hagger (1996) sehen vor allem die Reduzierung von Isolation, eine Stärkung des Selbstwertgefühls sowie des Selbstbewusstseins und das damit verbundene Wachstum der Reflexionsfähigkeit und Problemlösekompetenz als Vorteile von Tandempartnerschaften an. Eine Metastudie zum Thema (DuBois u.a. 2002) konnte zeigen, dass insbesondere der langfristige und stete Kontakt zwischen den Tandempartnern sowie deren emotionale Nähe die beschriebenen Vorteile einer Lernbegleitung hervorbringen. Insbesondere in der frühen Praxisphase der Lehrerausbildung erleben Studierende einen Perspektivwechsel von der Schülerrolle in die Rolle der Lehrperson, werden mit dem zukünftigen Berufsfeld vertraut und analysieren und reflektieren beobachtete sowie aktiv erlebte Lehr- und Lernprozesse. Dieser Perspektivwechsel kann für Studierende ein stark emotional erlebtes Ereignis sein und nach Lührmann (2000) die Wahrnehmungs- und Verarbeitungsfähigkeit der Studierenden überlasten. In diesem Fall ist eine Lernbegleitung, z.B. in Form einer Tandempartnerschaft, die einen steten Austausch und Abgleich des Erlebten gewährleistet, unabdingbar. Tatsächlich konnten Untersuchungen zeigen, dass die Unterstützung unter Studierenden während der frühen Praxisphase die Stressbewältigung begünstigt (Hoferichter 2019) und die Reflexionskompetenz erhöht (Leonhard & Rihm 2011). Allerdings gibt es auch Studien aus den U.S.A., die auf Geschlechterunterschiede in Tandembeziehungen hinweisen, insofern Frauen eine gleichgeschlechtliche und ethnisch ähnliche Tan-

dempartnerschaft bevorzugen (Blake-Beard u.a. 2011). Zudem wird die Rolle einer Tandempartnerin im Vergleich zu einem Tandempartner in Bezug auf emotionale Nähe und psychologische Unterstützung unterschiedlich charakterisiert (Sosik & Godshalk 2000). Es ist jedoch weniger untersucht, inwiefern Frauen und Männer die Aspekte einer Tandempartnerschaft gewichten bzw. welche Aspekte sie priorisieren.

Obwohl die Vorteile einer Tandempartnerschaft in der Literatur vielseitig formuliert werden und Studierende mittlerweile generell Begleitformate als ein Qualitätsmerkmal von Praxisphasen ansehen (Jennek u.a. 2019), haben nur wenige empirische Studien die subjektive Bewertung der unterstützenden Aspekte fokussiert.

3 Anlage der Untersuchung

An der Universität Greifswald wurde im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung LEHREN in M-V“ ein semesterbegleitendes reflexives Schulpraktikum eingeführt, in dem Studierende des Lehramtes durch verschiedene Begleitformate in dieser Praxisphase unterstützt werden. In einer qualitativen Studie zeigte sich, dass Reflexionsprozesse insbesondere durch die Tandempartnerschaft gestärkt werden und die Begleitung durch Peer-Mentoren, die das Schulpraktikum bereits absolviert haben, oder durch Schul-Mentoren an der Praxisschule wie auch durch Dozierende im Begleitseminar eine nachgeordnete Rolle spielen, wenn die Tandempartnerschaft „funktioniert“, d.h. die Tandempartnerschaft durch Gegenseitigkeit, Akzeptanz, Augenhöhe und Verlässlichkeit geprägt ist (Hoferichter & Volkert, eingereicht). Vor diesem Hintergrund untersucht die vorliegende Studie die Aspekte, die einer hierarchisch ähnlichen Tandempartnerschaft während des ersten Schulpraktikums zugrunde liegen und identifiziert somit die Gelingensbedingungen einer effektiven, nachhaltigen und gewinnbringenden Tandempartnerschaft während der ersten Praxisphase. Mögliche geschlechtsspezifische Unterschiede werden in Bezug auf die Häufigkeit der Nennungen dieser Aspekte untersucht.

3.1 Fragestellungen

Auf Basis vorliegender empirischer Befunde und der Literatur zu Begleitformaten wurden folgende Fragestellungen formuliert, die leitend für den qualitativen Analyseprozess waren:

1. Welche Aspekte der hierarchisch ähnlichen Tandempartnerschaft werden retrospektiv von Studierenden im Lehramt als bedeutend für das Schulpraktikum wahrgenommen?
2. Gibt es Geschlechtsunterschiede in der Nennung dieser Aspekte?

3.2 Stichprobe

Die vorliegende Stichprobe besteht aus 46 Studierenden ($M_{\text{Alter}}=25,13$; 29 weiblich) des Lehramtes Regionale Schule ($n=12$) und des Lehramtes an Gymnasien ($n=34$) an der Universität Greifswald. Insgesamt belegen 22 Studierende das Fach Deutsch, 17 Geschichte, 14 Englisch, 14 Kunst, 13 Geografie, 11 Philosophie, 2 Russisch, 2 DaF, 1 Schwedisch, 1 Spanisch, 1 Religion und 1 Mathematik. Die Kohorte setzt sich aus den Studierenden zusammen, die vom Winter- und Sommersemester 2017 bis 2018/19 am semesterbegleitenden reflexiven Schulpraktikum teilnahmen, welches mit einer gemeinsamen Blockwoche im Tandem begann. Das Tandem wurde i.d.R. zufällig gebildet, wobei Studierende nicht zwangsläufig dieselben Unterrichtsfächer studierten.

3.3 Methoden der Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse

Jeweils am Ende des semesterbegleitenden Schulpraktikums nahmen die Studierenden an einem semistrukturierten Leitfadenterview teil, welches in den Räumen der Universität Greifswald von geschultem Personal durchgeführt wurde. Die Daten der Studierenden-Kohorten wurden wie folgt erhoben: 14 Studierende im Sommersemester 2017, jeweils 12 Studierende im Winter- und Sommersemester 2017/2018 und 8 Studierende im Wintersemester 2018/19.

Das dokumentierte Material umfasste insgesamt 230 Transkript-Seiten, von denen ein Drittel direkt dem Fragenbereich nach der Begleitung und den Unterstützungsformaten zuzuordnen war. Die übrigen Daten wurden zu Themen der Erfahrungen im ersten Schulpraktikum und der eigenen Professionalisierung erhoben.

Die Dokumente wurden mittels Grounded Theory Methodologie (GTM) (Strübing 2008) analysiert, wobei zum Organisieren, Codieren von Interviewdaten, zum Anfertigen von Memos und Auswerten sowie der abschließenden modellartigen Darstellung der Ergebnisse MAXQDA Analytics Pro 2018 genutzt wurde. In einem zirkulären Prozess von 1. Datenerhebung, 2. Datenanalyse und 3. Kategorienbildung (Glaser & Strauss 1998) wurde das Datenmaterial – entsprechend dem methodischen Vorgehen der GTM – erfasst. Die weitere Datensammlung erfolgte also parallel zur laufenden Kodierung und Analyse der bereits vorhandenen Daten und stand mit dem kontinuierlichen Kodierprozess in starker Wechselwirkung (siehe Abb.1). Unter Kodierprozess ist die Organisation, analytische Verarbeitung und das Systematisieren des Datenmaterials zu verstehen, in dessen Folge die Zuordnung von einem oder mehreren Codes (in der Literatur häufig auch als Kategorien, Labels oder Keywords bezeichnet) zu bestimmten Text-Segmenten erfolgt.

Die Codes wurden dabei nach „theoretischer Absicht und Relevanz“ (Glaser & Strauss 1998, 56) ausgewählt und dienten der Kennzeichnung und Klassifizierung von Inhalten.

An diesem Forschungsprozess nahmen sechs qualifizierte Forscher (fünf weibliche) unterschiedlichen Alters und verschiedener Professionen teil. Einerseits konnte somit die Güte der Codes im Hinblick auf ihre Differenziertheit und Anwendbarkeit bei der Beantwortung der Forschungsfragen multiperspektivisch geprüft werden, andererseits erwies sich der interpersonale Forscher-Konsens während des gesamten Kodierprozesses als bedeutsam für die Erkenntnisgewinnung.

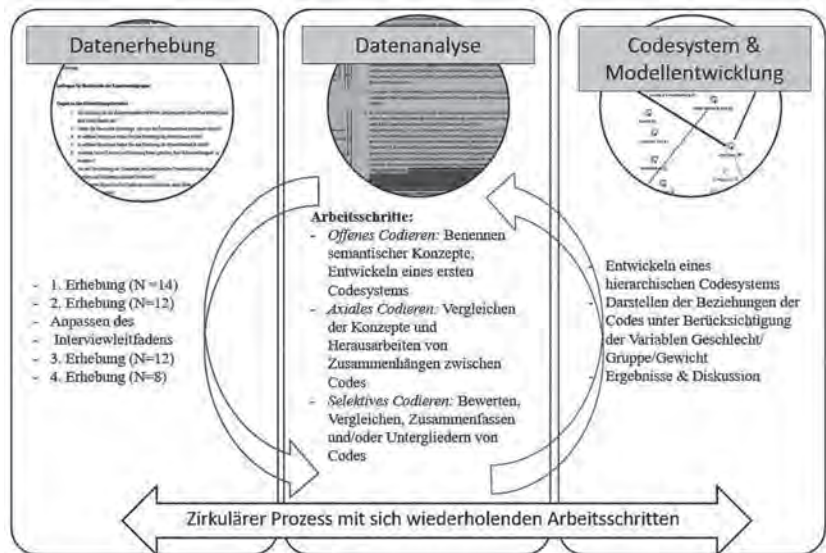


Abb. 1: Prozessverlauf

Das detaillierte Vorgehen wird im Folgenden kurz umrissen: Die Datenanalyse begann mit dem offenen Kodieren, d.h. dem Identifizieren und Benennen von semantischen Konzepten (vgl. Strauss 1991) sowie dem Herausfiltern von Codes. Die Konzepte bildeten die erste Struktur des Codesystems und wurden systematisch beschrieben, zum Beispiel durch konkrete Aussagen zu bestimmten Themen. Ähnliche Konzepte wurden zu Obercodes zusammengefasst und somit in begriffliche Zusammenhänge gestellt. Anschließend erfolgte das axiale Kodieren, bei dem Zusammenhänge zwischen einzelnen Codes (Ober-, Sub- und Sub(sub)codes) ermittelt und analysiert wurden. Im abschließenden selektiven Kodieren galt es, das finale Codesystem zu entwickeln, indem Obercodes, Subcodes und Sub(sub)codes weiter herausgearbeitet und in Beziehung gesetzt wurden. Auf die-

ser Grundlage wurde eine Kodelandkarte erstellt, welche die Ober-, Sub- und Sub(sub)kodes darstellt sowie deren Beziehung zueinander. Dabei wurde jeder Kode von allen Forschern zunächst separat voneinander ausgewertet und anschließend diskutiert, um Ober- und Subkodes zu bewerten, zu vergleichen und zusammenzufassen.

Um Geschlechtsspezifika zu untersuchen, wurde anschließend die Stichprobe in männliche und weibliche Probanden geteilt und die jeweilige Häufigkeit der Nennungen der identifizierten Kodes mittels Modellfunktion in MAXQDA ermittelt und in einem Zwei-Fälle-Modell visualisiert.

Nach Strauss (1991) wurde ein Theoretisches Sampling vorgenommen, in dem die Datenerhebung, Datenanalyse und Modellentwicklung parallel liefen und somit eng miteinander verknüpft waren. Die Arbeitsschritte des Kodierens wiederholten sich fortlaufend am neuen Datenmaterial, bis eine theoretische Sättigung erreicht war (siehe Abb. 1). Dies ist der Fall, wenn die Daten zur Beantwortung der Forschungsfrage(n) aussagekräftig und vollständig sind und weitere zusätzliche Daten keine neuen Kodes mehr ergeben (Strauss 1991).

4 Ergebnisse

4.1 Oberkodes und Subkodes

Insgesamt konnten folgende Oberkodes, deren Semantik in Tab. 1 beschrieben ist, identifiziert werden: 1. *Beziehung*, 2. *Mehrwert Tandem* und 3. *Herausforderungen*. Jedem Oberkode sind Subkodes zugeordnet, die den jeweiligen Oberkode in seinen Dimensionen und/oder Aspekten näher beschreiben (siehe Tab.1). Der Oberkode *Beziehung* umfasst die Subkodes 1.1 *keine Arbeitsbeziehung*, 1.2 *Arbeitsbeziehung*, 1.3 *persönliche & Arbeitsbeziehung* sowie 1.4 *Kompensation*. Der Oberkode *Mehrwert Tandem* umfasst die Subkodes 2.1 *Unterstützung*, 2.2 *Teamgeist*, 2.3 *Nachhaltigkeit*, 2.4 *direkte konstante Reflexion*, 2.5 *Korrektiv* und 2.6. *gemeinsame Basis*. Der Subkode 2.1 *Unterstützung* erfasst dabei 2.1.1 *konstruktive* und 2.1.2 *emotionale Unterstützung*, wobei letzteres in den Sub(sub)kode *explizit in Startphase hilfreich* spezifiziert wird. Der Subkode 2.4 *direkte konstante Reflexion* wurde der Sub(sub)kode *stärkt reflektierende Teamarbeit* zugeordnet. Dem Oberkode 3. *Herausforderungen* wurden die Subcodes 3.1 *Schulkoordination* und 3.2 *Passung Studienpläne* zugeordnet (siehe Tab.1).

Tab. 1: Codesystem mit Oberkodes, Subkodes, Beschreibungen und Interviewsequenzen

Obercode	Subcode	Beschreibung	Interviewsequenz	
1. Beziehung	keine Arbeitsbeziehung	Beschreibungen beziehen sich darauf, dass keine persönliche Beziehung zustande kam und dadurch auch keine Arbeitsbeziehung möglich war	„[...] nicht zuträglich war, dass wir persönlich uns nicht wirklich kannten [...] und es war auch drum herum immer so viel, dass gar nicht so viel Zeit war, Rücksprache zu halten oder sich dann mal zu treffen.“ Olaf, 25	
	Arbeitsbeziehung	Beschreibungen weisen implizit oder explizit auf den Tandemkontakt bei Fragen, Problemen oder gemeinsamen Aufgaben hin und/oder fokussieren die Bedeutung der gemeinsamen Blockwoche für das Zustandekommen einer guten Arbeitsbeziehung	„Man hat sich dann immer abgesprochen [...] oder wir hatten ja auch eine Aufgabe zusammen bei Frau X und da hat man sich nochmal abgesprochen.“ Anton, 25	
	persönliche & Arbeitsbeziehung	Beschreibungen stellen den Zusammenhang zwischen der (häufig vorher bestehenden) persönlichen Beziehung und einer intensiven und wechselseitigen Arbeitsbeziehung heraus.	„Wir kannten uns vorher schon [...] und wir hatten da schon eine Ausgangsbasis.“ Lisa, 47	
	Kompensation	Beschreibungen beziehen sich darauf, dass kein Tandem verfügbar war und das Bedürfnis nach Austausch und Kooperation durch andere kompensiert wurde	„[...] jemand, der schon länger mal an der Schule gearbeitet hat und mit dem konnte man sich dann auch mal über den Unterricht kurz austauschen. Also das ging, oder halt mit denen, die jetzt gerade da sind.“ Jana, 24	
2. Mehrwert Tandem	2.1 Unterstützung	2.1.1 Konstruktive Unterstützung	Kommentare, die explizit oder implizit auf die unterstützende Wirkung des Tandems bei der Koordination, Information, Hilfe, der Aufgabenbewältigung durch Arbeitsteilung sowie in der Portfolio-Beratung hinweisen	„Und Tandempartner einfach in dem Sinne, dass man sich halt unterstützen kann.“ Viola, 23
		2.1.2 Emotionale Unterstützung	Beschreibungen, die die unterstützende Wirkung des Gegenübers für das Erlangen von Sicherheit oder das Reduzieren von Unsicherheit fokussieren. Der Code „ explizit in Startphase hilfreich “ ist als Subcode des Subcodes inkludiert.	„so eine Art von Sicherheit, die man hat, wenn ein zweiter Gleichgestellter da ist.“ Falko, 27 „Wenn man ganz neu da hinkommt, fühlt man sich nicht so unbeholfen. [...] Man hat irgendwie gleich jemanden. Ist zum Wohlfühlen einfach besser.“ Tina, 38
	2.2 Teamgeist	Beschreibungen, die implizit oder explizit die Bedeutung von Teamgeist fokussieren. Dabei sind Verlässlichkeit, Vertrauen, Zugehörigkeit, Zusammenhalt, Gemeinschaftsgefühl, Verantwortung, Akzeptanz, Respekt, Absprachen/ Abstimmung aspektiert	„Ich war nicht so dieser Teammensch oder Gruppenarbeitsmensch, weil immer sich auf andere verlassen, dass die ihren Teil so erfüllen, war immer nicht so meins. Aber mit meinem Tandempartner funktioniert das wirklich gut. Man kann sich auf ihn verlassen.“ Paula, 25	
	2.3 Nachhaltigkeit	Kommentare zur Bedeutung von gegenseitigem Austausch und der daraus folgenden Erkenntnistiefe sowie -wirksamkeit	„Ich glaube, dass dadurch auch viel mehr hängen-geblieben ist von den Situationen, dass ich das jetzt nicht mehr vergessen werde. Was sonst schon an dem Tag irgendwie abgehakt wäre.“ Maren, 25	
	2.4 direkte konstante Reflexion	Kommentare zur Bedeutung von regelmäßigem und zeitnahem Austausch, Abgleich, Reflektieren. Der Subcode des Subcodes „ stärkt reflektierende Teamarbeit “ ist inkludiert.	„[...] da kann man sich dann gleich austauschen und seine eigene Sichtweise noch mal relativieren.“ Luisa, 28	
	2.5 Korrektiv	Kommentare, welche die Bedeutung vergleichender oder divergenter Beobachtung und der folgenden Interpretation und (Neu-) Bewertung aus unterschiedlichen Perspektiven fokussieren.	„[...] da kann man sich dann gleich austauschen und seine eigene Sichtweise noch mal relativieren. Manche Sachen fand ich im ersten Augenblick bisschen schlimmer als er und er hat mir das dann begründet und dann [...], meine Sichtweise ist vielleicht ein bisschen übertrieben.“ Anna, 23	
2.6 gemeinsame Basis	Kommentare, die die Bedeutung von gleichem Alter, kontext-internem Wissen, Fähigkeitsstand, gleicher Situation und wertfreiem Umgang miteinander thematisieren	„[Gehoffen hat] eigentlich mein Tandempartner am meisten, weil der das Gleiche ... in der gleichen Situation war. Und man sich dann echt super austauschen konnte.“ Klara, 23		
3. Geleitungsbedingungen	3.1 Schulkoordination	Kommentare beschreiben mangelnde Koordination und Absprachen in der Praxisschule als hemmend für die Tandemarbeit	„Das war auch koordinatorisch [...] daneben. Dann wurde sich auch nicht wirklich Mühe gegeben, uns zusammenzunehmen [...] und in diesem Moment haben wir das beide im Kopf abgehakt [...]“ Mario, 25	
	3.2 Passung Studienpläne	Kommentare beschreiben die nicht kompatiblen universitären Veranstaltungen der Tandempartner*innen als hemmend für die Zusammenarbeit	„Wir hatten auch das Pech, dass wir komplett unpassende Uni-Vorlesungspläne hatten und deswegen war sie dann, glaube ich, immer mittwochs da und ich dann halt freitags.“ Manuel, 29	

Die Überschneidung der wichtigsten Codes lässt sich anhand der folgenden Kodelandkarte (Visual-Tool-Funktion von MAXQDA Analytics Pro 2018) darstellen. Die Variante zeigt die Überschneidung von Codes am Textsegment, wobei die Zahlen in Klammern die jeweilige Häufigkeit der Codes angeben – die erste Zahl bildet die Anzahl der in den Interviews kodierten Textsegmente ab und die zweite Zahl benennt die Anzahl der Dokumente, in denen der Code vorkommt. Auch hierbei sind Überschneidungen berücksichtigt. Beispielsweise wird der Sub-(sub)kode *konstruktive Unterstützung* in 70 Text-Segmenten und 36 Dokumenten (70/36) genannt. Je größer die Segmentstärke im Vergleich zur Dokumentenhäufigkeit, desto höher ist das Gewicht der Text-Segmente in einzelnen Dokumenten (siehe Abb.2). Der Gewichtsfilter wurde dazu auf minimal 5 Nennungen festgelegt, d.h. Codes, deren Text-Segmente und Dokumente einen Nennwert unter 5 aufweisen, sind in der Abbildung nicht berücksichtigt.

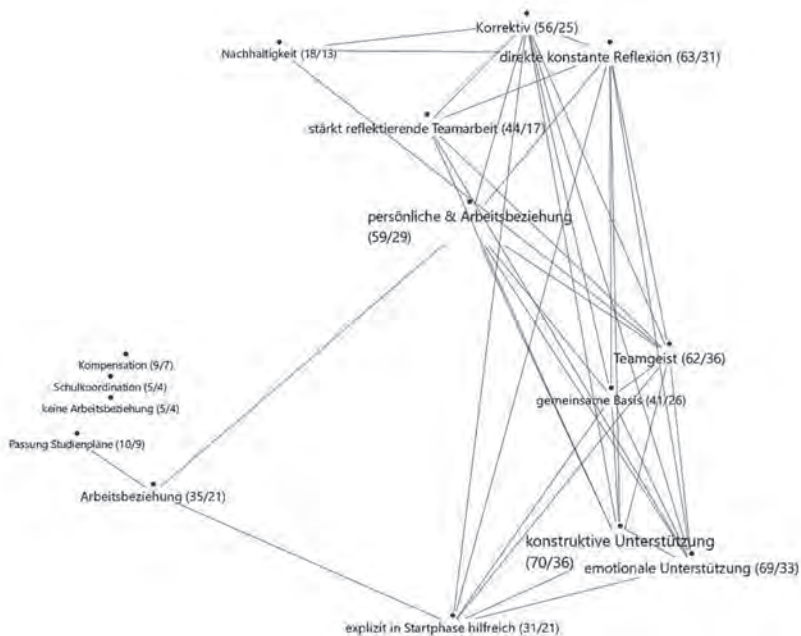


Abb. 2: Kodelandkarte, Überschneidungen von Codes am Text-Segment

Die Verbindungslinien werden ebenfalls erst ab einem Gewichtsfilter von min. 5 Überschneidungen angezeigt, die Häufigkeit bestimmt die Linienstärke und ebenso die Schriftgröße des Codes. Auch die semantische Nähe der Codes ist dargestellt. So weisen z.B. die Subcodes *Korrektiv* und *direkte konstante Reflexion* eine

große semantische Nähe auf, wie auch die Sub(sub)kodes *konstruktive Unterstützung* und *emotionale Unterstützung*, die Subkodes *Teamgeist* und *gemeinsame Basis* sowie *Kompensation*, *Schulkoordination* und *keine Arbeitsbeziehung*. Hingegen weisen die drei letztgenannten Subkodes gemeinsam mit den Subkodes *Passung*, *Studienpläne* und *Arbeitsbeziehung* eher eine semantische Distanz zu den übrigen Subkodes auf.

4.2 Geschlechtsspezifische Ergebnisse

Im weiteren Fokus der Analyse standen neben dem Mehrwert des Tandems auch geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Bewertung der Tandem-Begleitung. In dem geschlechtsspezifischen Gruppenvergleich ergaben sich in der Bewertung der Tandempartnerschaft für die identifizierten Oberkodes, Subkodes und Sub(sub)kodes folgende Häufigkeiten der Nennung (Tab. 2):

Tab. 2: Geschlechtsspezifischer Gruppenvergleich weiblich-männlich zum Thema Mehrwert des Tandems

Codesystem: <i>Mehrwert Tandem</i>	weiblich, N= 29	%	männlich, N=17	%
1. Unterstützung	20	69	6	35
1.1 konstruktive Unterstützung	22	76	14	82
1.2 emotionale Unterstützung	24	83	9	53
1.2.1 explizit in Startphase hilfreich	14	48	7	41
2. Teamgeist	24	83	12	71
3. Nachhaltigkeit	8	28	5	29
4. Korrektiv	14	48	11	65
5. gemeinsame Basis	18	62	8	47
6. direkte konstante Reflexion	18	62	13	76
6.1 stärkt reflektierende Teamarbeit	13	45	6	35

Im Gruppenvergleich weiblich-männlich sind die am häufigsten genannten Codes mit der Anzahl der jeweiligen Dokumentennennung abgebildet. Der prozentuale Anteil der Nennung an der Gesamtgruppenstärke (29 weiblich und 17 männlich) ergibt sich dafür wie folgt: Die *Nachhaltigkeit* wird von 28 % der weiblichen und 29 % der männlichen Befragten als Mehrwert eingeschätzt, der Sub(sub)kode *explizit in Startphase hilfreich* wird von 48 % der weiblichen und 41 % der männlichen Probanden als Mehrwert beschrieben und die *gemeinsame Basis* von 62 % der weiblichen und 47 % der männlichen Studierenden benannt. Den Sub(sub)kode *stärkt reflektierende Teamarbeit* benennen 45 % der weiblichen und 24 % der männlichen Befragten, *Unterstützung* bewerten 69 % der weiblichen und 35 %

der männlichen Praktikanten als besonderen Mehrwert des Tandems. Den Subkode *Korrektiv* favorisieren 48 % der weiblichen und 65 % der männlichen, den Subkode *Teamgeist* 83 % der weiblichen und 71 % der männlichen Studierenden und den Sub(sub)kode *direkte konstante Reflexion* 62 % der weiblichen und 76 % der männlichen Studierenden als Mehrwert. Die Sub(sub)kodes *emotionale Unterstützung* wurden von 83 % der weiblichen und 53 % der männlichen Studierenden sowie *konstruktive Unterstützung* von 76 % der weiblichen und 82 % der männlichen Probanden am häufigsten benannt.

5 Diskussion

Die vorliegende Studie hatte zum Ziel, die hierarchisch ähnliche Tandempartnerschaft während des ersten Schulpraktikums von Lehramtsstudierenden der Universität Greifswald zum einen auf Aspekte der Gelingensbedingungen zu untersuchen und zum anderen geschlechtsspezifische Nennungen dieser Aspekte herauszuarbeiten. Dabei verfolgten wir einen qualitativen Ansatz, der durch die Methode der Grounded Theory und MAXQDA Analytics Pro geleitet wurde. Die Ergebnisse zeigen (Fragestellung 1), dass Studierende drei für sie relevante Aspekte in der Tandempartnerschaft benannten: 1. Beziehung, 2. Mehrwert Tandem und 3. Herausforderungen, die wiederum durch Unterkategorien (Subkodes) spezifiziert wurden.

Durch das Erstellen einer Kodelandkarte, die alle identifizierten Aspekte zueinander in Beziehung setzt, zeigt sich ein Bedingungsgefüge, welches den direkten Zusammenhang und die starke Wechselwirkung der Codes und Subkodes darstellt. Beispielsweise verdeutlicht die Nähe von strukturellen Herausforderungen, wie die Schulkoordination und Passung der Studienpläne, zur fehlenden Arbeitsbeziehung und dem gleichzeitigen Bedürfnis nach Kompensation des nicht präsenten Tandems durch andere Personen den systemischen Charakter dieser Aspekte. Auch Aspekte wie die konstruktive und emotionale Unterstützung sowie der Tandempartner, der explizit in der Startphase hilfreich ist, verweisen durch ihre Nähe auf einen solchen Wirkungszusammenhang. Augenscheinlich ist auch: Je intensiver die Arbeitsbeziehung und persönliche Beziehung, desto größer ist deren Wirkung auf die Aspekte, die den Mehrwert des Tandems dimensionieren.

Die Beziehung zum Tandempartner variierte dabei stark in Bezug auf Intensität und Qualität. Studierende nannten eine fehlende Arbeitsbeziehung als wenig zuträglich für den Austausch während des Schulpraktikums. Diese fehlende Arbeitsbeziehung kam aufgrund nicht vorhandener bzw. zu geringer Gelegenheiten sich kennenzulernen zustande, sodass keine solide Basis für Austausch etabliert werden konnte. Das Bedürfnis nach Austausch wird allerdings besonders deutlich in dem

Fall, in dem Studierende als eine Art Kompensation mit anderen, ihnen verfügbaren Personen in den Austausch treten. Ein qualitativ hoher Austausch wurde in Beziehungen erlebt, die entweder bereits vor dem Schulpraktikum bestanden oder zum Austausch von Fragen, Herausforderungen und dem Lösen von gemeinsamen Aufgaben dienten. Diese Ergebnisse decken sich mit Befunden zu Begleitformaten, die besonders nachhaltig und als qualitativ hochwertig eingeschätzt werden, wenn diese durch emotionale Nähe und psychologische Unterstützung geprägt sind (Hobson u.a. 2009). Die aktuellen Befunde deuten auch darauf hin, dass es in einer Tandempartnerschaft nicht ausreichend ist, dieser formal anzugehören, sondern es zeitliche und räumliche Gelegenheiten oder gemeinsame Arbeitsaufträge geben muss, die den Austausch innerhalb dieser Partnerschaft ermöglichen und somit die Beziehung stärken. Tatsächlich weisen auch Beecroft u.a. (2006) in ihrer Evaluation über ein sechs Jahre andauerndes Programm zur Unterstützung von auszubildenden Krankenschwestern darauf hin, dass durch eine mangelnde Verbindung der Partner aufgrund von geringem Engagement, zeitlichen Einschränkungen und Inkongruenzen im Stundenplan die eigentlichen Vorteile einer Tandempartnerschaft nicht angemessen genutzt werden konnten. Des Weiteren benennen Studierende den Mehrwert der Tandempartnerschaft für das erste Schulpraktikum. Dieser Mehrwert wird durch eine konstruktive und emotionale Unterstützung beschrieben. In diesem Sinne wird die Tandempartnerschaft als Entlastung bei Arbeitsaufträgen, der Koordination oder dem Verarbeiten von Information wahrgenommen. Auch andere empirische Studien unterstreichen das Unterstützungsverhalten als Vorteil einer Tandempartnerschaft, die mit positivem Denken in herausfordernden Situation und aktiver Stressbewältigung einhergeht (vgl. Demir u.a. 2014; Hoferichter 2019) sowie Burnout und Stress vorbeugen kann (vgl. Dorsey & Baker, 2004; Thomas & Lankau, 2009). Die emotionale Unterstützung reduziert, nach Angaben der befragten Studierenden, insbesondere die Unsicherheit am Anfang des Schulpraktikums und trägt somit zur Reduzierung von Angst und Isolation bei, wie es auch McIntyre und Hagger (1996) in ihrer Forschung beschreiben. Als weiterer Mehrwert der Tandempartnerschaft wurde der Teamgeist genannt, welcher z.B. durch die gegenseitige Verlässlichkeit, das Vertrauen, ein Gemeinschaftsgefühl, Verantwortung und Respekt charakterisiert wurde. Darüber hinaus wird als ein weiterer Aspekt die Nachhaltigkeit angeführt, die durch das Reflektieren in der Tandemkonstellation gestärkt wird. Insbesondere in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften stellt die Reflexion eine Basiskonstante für pädagogisches Denken und Handeln dar (Niggli 2004). Durch den kontinuierlichen und direkten Kontakt der Tandempartner wird diese Reflexion als eine „direkte konstante Reflexion“ jedoch erst möglich und unterstützt somit die Teamarbeit. In diesen Reflexionsprozessen nimmt das jeweilige Gegenüber die Rolle eines Korrektivs ein, d.h. durch den Austausch mit dem Tandempartner oder der Tandempartnerin gelingt ein Perspektivwechsel,

der neue Blickwinkel ermöglicht, den Interpretations- und Handlungsspielraum erweitert und somit die Selbstwahrnehmung durch direkten und konstanten Abgleich zur Fremdwahrnehmung stärkt. Die Anregung, einen Perspektivwechsel durch Reflexion vorzunehmen, wird in der Literatur als eines der Hauptmerkmale von effektiven und nachhaltig wirkenden Begleitformaten formuliert (vgl. Bullough 2005; Hobson u.a. 2009; Marable & Raimondi 2007). Dieser beschriebene Mehrwert einer Tandempartnerschaft wird durch die gemeinsame Basis, d.h. die ähnliche Ausgangslage der Studierenden in Bezug auf Alter, Kontext und Fähigkeit verstärkt. Gerade die flachen Hierarchien und Gemeinsamkeiten, welche die Tandempartner als Praktikanten an der Praxisschule teilen, stärken die emotionale Nähe und begünstigen somit die Reflexion im Team nachhaltig.

Nach Hauser (2018) tragen insbesondere flache Hierarchien zu einer hohen Beziehungsqualität bei und unterstützen somit den Austausch und die Reflexion der beteiligten Partner. Als dritten Aspekt nannten die Studierenden die erlebten Herausforderungen, welche während des Schulpraktikums für die Tandemarbeit auftraten. Zum einen waren dies koordinatorische Herausforderungen an der Schule, die eine Arbeit in Tandems erschwerten und zum anderen die Inkongruenz der Stundenpläne. Letzteres wurde auch von Beecroft u.a. (2006) als Hindernis gelingender Begleitformate formuliert. Demnach benötigt eine erfolgreiche Tandempartnerschaft Raum und Zeit, um eine gemeinsame vertrauensvolle Basis aufzubauen und sich auf Reflexionsprozesse einzulassen.

Neben der Identifizierung von Gelingensbedingungen einer Tandempartnerschaft im Schulpraktikum, wurden zudem geschlechtsspezifische Nennungen dieser Gelingensbedingungen untersucht (Fragestellung 2). Es zeigt sich, dass sowohl männliche als auch weibliche Studierende ähnlich häufig den Aspekt der Nachhaltigkeit durch die Reflexion mit dem Tandempartner oder der Tandempartnerin benennen sowie die besonders hilfreiche Unterstützung durch die Tandempartnerschaft zu Beginn des Schulpraktikums. Dabei werden jedoch besonders häufig von weiblichen Studierenden die gemeinsame Basis sowie die Teamarbeit innerhalb der Tandempartnerschaft genannt, welche Reflexionsprozesse anregen. Obwohl beide Gruppen die konstruktive Unterstützung ähnlich oft nennen, sind es besonders die weiblichen Studierenden, welche die emotionale Unterstützung in ihrer Tandempartnerschaft als gewinnbringend beschreiben. Tatsächlich zeigen Studien, dass Frauen im Vergleich zu Männern im Durchschnitt signifikant stärkere emotionale Unterstützung berichten (Fydrich u.a. 2009). Möglicherweise hat für Frauen im Vergleich zu Männern die emotionale Unterstützung anderer einen höheren Stellenwert für ihr Wohlbefinden oder die Bewältigung von Herausforderungen, worauf die *tend-and-befriend* Hypothese (Taylor u.a. 2000) aufbaut. Nach dieser Hypothese neigen insbesondere Frauen dazu, in stressigen Situationen mit ihrer sozialen Umwelt zu kooperieren und soziale Unterstützung zu initiieren und gleichermaßen zu empfangen (Turon & Campbell 2007). Aller-

dings sind es eher die männlichen Studierenden, die ihren Tandempartner oder ihre Tandempartnerin als Korrektiv für die eigene Wahrnehmung und Erweiterung des Interpretationsspielraumes wahrnehmen. Bislang liegen zu diesem Aspekt noch keine empirischen Untersuchungen vor, so dass das hier vorgestellte Ergebnis mit anderen Stichproben, Altersgruppen und methodischen Ansätzen auf eine Geschlechtsspezifität untersucht werden sollte.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die drei Hauptaspekte Beziehung, Mehrwert Tandem und Herausforderungen als Gelingensbedingungen einer Tandempartnerschaft während des ersten Schulpraktikums von den Absolventen und Absolventinnen des Praktikums formuliert wurden. Die Aspekte wurden dabei unterschiedlich häufig von weiblichen im Vergleich zu männlichen Studierenden genannt. Im Sinne des eingangs formulierten Zitats von Arnold (2005) lässt sich festhalten, dass die Begleitung Studierender durch qualifizierte Praktiker („Meister“) mit der vorliegenden Studie keineswegs in Abrede gestellt wird. Diese scheint sich – in der von uns fokussierten ersten Praxisphase – aber hauptsächlich auf strukturgebende und koordinierende Aspekte im Schulkontext zu beziehen (vgl. Hoferichter & Volkert, eingereicht). Für die eigentlichen Wachstums- und Entwicklungsprozesse auf der Basis „wissens- und fähigkeitsbasierte[r] Erfahrungen“ (Arnold 2005, 11) und deren Verarbeitung durch Reflexion stellt sich die Selbstermächtigung, d.h. das Empowerment, der Tandempartner als besonders bedeutungsvoll für das erste Schulpraktikum dar. Daraus lässt sich die Empfehlung ableiten, Tandempartnerschaften bereits zu Beginn des Studiums und der Praxisphasen zu etablieren und dieser Konstellation Raum und Zeit zu geben, um eine gemeinsame Basis für nachhaltige Reflexionsprozesse aufzubauen. Darüber hinaus können partizipative Annäherungsprozesse dazu beitragen, dass Schulen und Universitäten gemeinsam Verantwortung für die Ausbildung von Lehramtsstudierenden übernehmen und somit zum Gelingen der Praktika und Tandempartnerschaft beitragen.

Durch die Anwendung der Grounded Theory und der Visualisierung der Ergebnisse durch MAXQDA Analytics verfolgt die vorliegende Studie eine anspruchsvolle Forschungsmethode, die jedoch in anschließenden Studien durch weitere Methoden Zugänge ergänzt werden sollte. Des Weiteren ist es wünschenswert, in zukünftigen Studien größere Stichproben, Studierende in unterschiedlichen Phasen der Ausbildung und Studiengängen zu untersuchen, um die vorliegenden Ergebnisse zu ergänzen.

Literatur

- Arnold, Karl-Heinz; Hascher, Tina; Messner, Rudolf; Niggli, Alois; Patry, Jean-Luc & Rahm, Sibylle (2011): Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, Rolf (2005): Didaktik der Lehrerbildung. Das Konzept der reflexiven pädagogischen Professionalisierung. 5. Online unter: http://www.uni-kl.de/paedagogik/Texte/gew05_5.pdf. (Abrufdatum: 22.02.2019).
- Beecroft, Pauline C.; Santner, Susan; Lacy, Mary Lee; Kunzman, Lucy & Dorey, Frederick (2006): New Graduate Nurses' Perceptions of Mentoring: six-year programme evaluation. In: *Leading Global Nursing Research*, 55(6), 736–747.
- Blake-Beard, Stacy; Bayne, Melissa; Crosby, Faye & Muller, Carol (2011): Matching by Race and Gender in Mentoring Relationships: Keeping our Eyes on the Prize. In: *Journal of Social Issues*, 67, 622–643. doi: 10.1111/j.1540-4560.2011.01717.x
- Bullough, Robert V., Jr. (2005): Being and becoming a mentor: school-based teacher educators and teacher educator identity. In: *Teaching and Teacher Education*, 21, 143–155. doi: 0.1016/j.tate.2004.12.002
- Demir, Sati; Demir, Sevil Güler; Bulut, Hällya & Hisar, Filiz (2014): Effect of Mentoring Program on Ways of Coping with Stress and Locus of Control for Nursing Students. In: *Asian Nurses Research*, 8(4), 254–260.
- Dorsey, Laurie E. & Baker, Constance M. (2004): Mentoring undergraduate nursing students: Assessing the state of the science. In: *Nurse Educator*, 29 (6), 260–265.
- DuBois, David L.; Holloway, Bruce; Valentine, Jeffrey C. & Cooper, Harris (2002): Effectiveness of mentoring programs for youth: A Meta-analytic review. In: *American Journal of Community Psychology*, 30 (2), 157–197.
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (1998): *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Gröschner, Alexander; Schmitt, Cordula & Seidel, Tina (2013): Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(1-2), 77–86.
- Gröschner, Alexander & Seidel, Tina (2012): Lernbegleitung im Praktikum – Befunde und Innovationen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In: W. Schubarth/K. Speck/A. Seidel/C. Gottmann/C. Kamm/M. Krohn (Hrsg.): *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt*. Wiesbaden: Springer, 171–183.
- Hascher, Tina (2012): Lernfeld Praktikum. Evidenzbasierte Entwicklungen in der LehrerInnenbildung. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2, 109–129. doi: 10.1007/s35834-012-0032-6
- Hauser, Alexandra (2018): Erfolgsfaktoren von Peer-to-Peer-Mentoring am Beispiel der LMU. Online unter: <https://www.hrk-nexus.de/aktuelles/blog/peer-to-peer-mentoring-dr-alexandra-hauser/>. (Abrufdatum: 22.02.2019).
- Hobson, Andrew; Ashby, Patricia; Malderez, Angi & Tomlinson, Peter D. (2009): Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. In: *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 25, 207–216. doi: 10.1016/j.tate.2008.09.001
- Jennek, Julia; Lazarides, Rebecca; Panka, Katarzyna; Körber, Dorothea & Rubach, Charlott (2019): Funktion und Qualität von Praktika und Praxisbezügen aus Sicht von Lehramtsstudierenden. In: *Herausforderung Lehrer_innenbildung Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 2, 39–52. doi:10.4119/UNIBI/hlz-55
- Knüppel, Axel (2014): *Praxisphasen in der Lehrerbildung. Wie aus Vorbehalten Zusammenarbeit werden kann. Reihe: Theorie und Praxis der Schulpädagogik (Bd. 26)*. Immenhausen b. Kassel: Prolog-Verlag.

- Korthagen, Fred & Kessels, Jos & Koster, Bob & Lagenwerf, Bram & Wubbels, Theo (2002): *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit*. Hamburg: EB-Verlag.
- Leonhard, Tobias & Rihm, Thomas (2011): Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? – Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4(2), 240–270.
- Lührmann, Wolfgang (2000): *Praxiserfahrungen. Die studentische Wahrnehmung und Verarbeitung Schulpraktischer Studien im Lehramtsstudium*. Online unter: <https://www.uni-giessen.de/fbz/zentren/zfl/orga/download/downsp/praxis/view>. (Abrufdatum: 22.02.2019).
- Marable, Michele & Raimondi, Sharon (2007): Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. In: *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 15(1), 25–37.
- McIntyre, Donald & Hagger, Hazel (1996): *Mentors in schools: Developing the profession of teaching*. London: David Fulton.
- Niggli, Alois (2004): Welche Komponenten reflexiver beruflicher Entwicklung interessieren angehende Lehrerinnen und Lehrer? Faktorenstruktur eines Fragebogens und erste empirische Ergebnisse. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 26(2), 343–364.
- Sosik, John & Godshalk, Veronica (2000): The Role of Gender in Mentoring: Implications for Diversified and Homogenous Mentoring Relationships. In: *Journal of Vocational Behavior*, 57, 102–122. doi: 10.1006/jvbe.1999.1734
- Strauss, Anselm L. (2004): Methodologische Grundlagen der Grounded Theory. In: Strübing, Jörg/Schnettler, Bernt (Hrsg.): *Methodologie interpretativer Sozialforschung: Klassische Grundlagentexte*. Konstanz: UVK, 429–451.
- Strauss, Anselm L. (1991): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen Sozialforschung*. München: Fink.
- Strübing, Jörg (2014): *Grounded Theory. Qualitative Sozialforschung. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils*. Wiesbaden: Springer.
- Strübing, Jörg (2008): *Grounded theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. 2. überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Taylor, Shelley E.; Klein, Laura Cousino; Lewis, Brian P.; Gruenewald, Tara L.; Gurung, Regan A. R. & Updegraff, John A. (2000): Biobehavioral responses to stress in females: Tend-and-befriend, not fight-or-flight. In: *Psychological Review*, 107(3), 411–429.
- Thomas, Christopher H. & Lankau, Melanie J. (2009): Preventing burnout: the effects of LMX and mentoring on socialization, role stress, and burnout. In: *Human Resource Management*, 48 (3), 417–432.
- Turton, Stuart & Campbell Carol (2007): Tend and Befriend Versus Fight or Flight: Gender Differences in Behavioral Response to Stress Among University Students. In: *Journal of Applied Behavioral Research*, 10(4), 029–232. doi: 10.1111/j.1751-9861.2005.tb00013.x
- van Dick, Rolf & Stegmann, Sebastian (2013): *Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf – Theorien und Modelle*. In: Rothland, Martin (Hrsg.): *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: Springer VS, 61–80.
- Wang, Jian & Odell, Sandra J. (2007): An alternative conception of mentor-novice relationships: Learning to teach in reform-minded ways as a context. In: *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 473–489.
- Wang, Jian & Odell, Sandra J. (2002): Mentored learning to teach according to standard based reform: A critical review. In: *Review of Educational Research*, 72(3), 481–546.

Christine Preuß, Vanessa Cordes-Finkenstein und Mara Löw

„Peer to Peer“: Lernbegleitung in den universitären Praxisphasen durch kollegiale Fallberatung

Der Beitrag führt in das Konzept der kollegialen Fallberatung (KFB) als Unterstützungselement für die Qualifikationsentwicklung von Lehramtsstudierenden ein und beschreibt seine systematische Implementation in die universitären Praxisphasen an der TU Darmstadt sowie die Schulung und Supervision der studentischen Moderatorinnen und Moderatoren. Auf Grundlage von quantitativen und qualitativen Rückmeldungen der Teilnehmenden der KFB werden die Effektivität und Angemessenheit des Einsatzes der KFB zur Lernbegleitung in den Praxisphasen diskutiert.

1 Die kollegiale Fallberatung (KFB) als Element der gestuften Praxisphasen an der TU Darmstadt

Im Lehramtsstudium an der TU Darmstadt erhalten Studierende des Lehramts an Gymnasien in mehreren so genannten gestuften Praxisphasen die Gelegenheit, sowohl in schulischen als auch in außerschulischen Kontexten erste praktische Erfahrungen zu sammeln. Die Praxisphasen sind studienbegleitend angelehnt und ermöglichen einen sukzessiven und systematischen, berufsfeldspezifischen Kompetenzaufbau während der gesamten Studienzeit. Im Rahmen erster eigener Lehrversuche sowie durch deren Reflexion werden die Studierenden darin unterstützt, erste Erfahrungen des Berufs- und Handlungsfeldes Schule insbesondere im Hinblick auf die zentralen Aufgaben und Anforderungen an den Lehrberuf zu machen. Sie lernen, theoretische Studieninhalte mit schulischer und außerschulischer Praxis zu verknüpfen und anzuwenden, die eigene Unterrichtsfähigkeit in exemplarischen Lehr-Lernarrangements zu erproben, Lernprozesse und Unterrichtsverläufe zu analysieren, ihre eigenen professionsbezogenen Haltungen zu reflektieren sowie sich mit ihrer zukünftigen Rolle als Lehrperson auseinanderzusetzen.

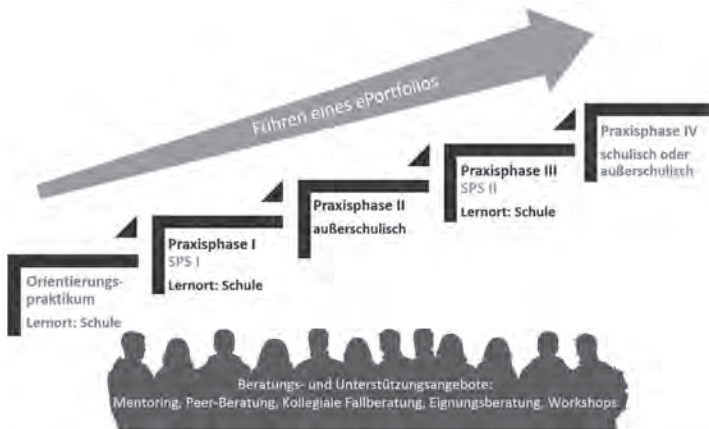


Abb. 1: Die gestuften Praxisphasen im Lehramtsstudium an der TU Darmstadt

Die obligatorischen gestuften Praxisphasen gliedern sich in eine außerschulische und zwei schulische Praxisphasen. Dem vorgeschaltet ist das Orientierungspraktikum, das die Studierenden für einen ersten Perspektivwechsel von der Schülerin bzw. vom Schüler zur Lehrkraft in der Regel vor Beginn des Studiums absolvieren. Abschließend können die Studierenden vor Eintritt in den Vorbereitungsdienst ihre Wissenschaftliche Hausarbeit mit einem Praxisanteil im Rahmen einer fakultativen Praxisphase IV verknüpfen. Als Elemente der Lernbegleitung dienen dabei das Führen eines (e)Portfolios, das Mentoring in der Studieneingangsphase sowie die kollegiale Fallberatung, die curricular in die Praxisphasen I und III verankert wurde, womit sie sich von vielen anderen KFB-Szenarien an Hochschulen unterscheidet. Für diesen Beitrag wird der Fokus auf der Vorstellung der kollegialen Fallberatung (KFB) liegen, wobei zunächst das allgemeine Konzept inklusive der Peerberatung und anschließend die Umsetzung und Evaluation der kollegialen Beratung in den Praxisphasen des Lehramtsstudiums an der TU Darmstadt dargestellt werden.

2 Das Konzept der kollegialen Fallberatung

Die KFB wird als zentrales Konzept in der Lehreraus- und -fortbildung zur Reflexion, Bearbeitung und Bewältigung komplexer professioneller Handlungssituationen eingesetzt (z.B. Fiege & Dollase 1998; Bennewitz & Grabosch 2017; Franz & Kopp 2003, 285). Entwickelt aus verschiedenen Formen kollegialer Arbeitsformen, wie z.B. der kollegialen Supervision oder Balint-Gruppen, hat sich diese

Praxis vor allem in der Lehrerfortbildung und in der Sozialarbeit etabliert (Fiege & Dollase 1998, 380). Mit der Methode werden in Kleingruppen berufsbezogene Fälle der Teilnehmenden systematisch und ergebnisorientiert bearbeitet (Tietze 2010, 24), mit dem Ziel, gemeinsam vielfältige und praktikable Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln (Bennewitz & Daneshmand 2010). Unter einem Fall wird in der Literatur zu Supervision und kollegialer Beratung ein bestimmtes Ereignis oder eine konkrete Situation aus dem beruflichen Kontext verstanden, die für den Beratenen subjektiv bedeutsam und in gewisser Hinsicht noch nicht abgeschlossen erscheint (Schattenhofer 1997; Thimm 1997). Die thematische Bandbreite von Fällen kann sich dabei über interpersonelle Problematiken (z.B. Konflikte mit Kolleginnen und Kollegen) oder intrapersonale Aspekte (z.B. Rollendilemmata) erstrecken (vgl. Gudjons 1983; Thiel 2000; Schlee 2004). Im Beratungsprozess spielt insbesondere die sogenannte Multiperspektivität eine übergeordnete Rolle (Rimmasch 2003; Tietze 2003). Durch die Bearbeitung beruflicher Handlungsprobleme aus verschiedenen Perspektiven können diese genauer betrachtet und reflektiert sowie in ihrer Komplexität wahrgenommen werden. Auf dieser Grundlage können unterschiedlichste Deutungen, Hypothesen und Lösungsansätze entwickelt werden, die die fallvorstellende Person in der Reflexion der Problemsituation und der Ableitung möglicher Handlungsansätze unterstützen. In Abgrenzung zu anderen Formen der gruppenbasierten Beratung wird in der KFB auf einen externen Berater verzichtet. Stattdessen wird der Beratungsprozess nach einem festgelegten Ablaufschema und mit verteilten Rollen durch die Gruppe selbst gestaltet und kontrolliert. Die Abwesenheit einer Expertenautorität ermöglicht es der Gruppe, bestimmte Themen freier und offener anzusprechen, ohne sich unter besonderer Beobachtung oder Bewertung zu fühlen (Schreiber & Frank 1983; Gomersall 1997). Weitere grundlegende Merkmale der Methode der KFB sind darüber hinaus der gemeinsame berufliche Hintergrund der Teilnehmenden sowie die Gleichrangigkeit der Beteiligten in der Gruppe.

Insbesondere im schulischen Kontext stellt die Methode eine gute Möglichkeit zur kollegialen Zusammenarbeit von Lehrkräften dar. Denn obwohl die strukturellen Gegebenheiten einen regelmäßigen Austausch von Lehrkräften erschweren, wird die kollegiale Zusammenarbeit von Lehrkräften als wichtiger Bestandteil von Schulentwicklung, konkret im Bereich der Personalentwicklung, und pädagogischer Professionalität verstanden (z.B. Fussangel & Gräsel, 2011).

2.1 Ablauf der kollegialen Fallberatung und Rollenverständnis

Ein weiteres zentrales Merkmal der KFB ist der Ablauf der Beratung nach einem expliziten Ablaufschema, in dessen Phasen dem Fallgeber und dem Berater spezifische funktionale Aufgaben zugeordnet werden (Tietze 2010). Der festgelegte Ablauf und die damit verbundenen Rollendefinitionen dienen dazu, der Beratungsgruppe die erforderlichen methodischen Kompetenzen zur Strukturierung

und Gestaltung des Beratungsprozesses zu übertragen (vgl. Feurle u.a. 2003), welche in anderen Gruppenberatungskontexten üblicherweise durch einen ausgebildeten Supervisor oder Coach in den Beratungsprozess eingebacht werden. Die vorgegebene Struktur dient damit auch dem Zweck, Interaktionen der Beteiligten zu reduzieren, die mit dem Fokus der Beratung und dem Klärungswunsch des Ratsuchenden interferieren können (Wilbur u.a. 1991) und das verbreitete Alltagsmuster zu unterbrechen, „sofort nach der Beantwortung einer Frage oder der Lösung eines Problems zu suchen, ohne dass zuvor ein besseres Verständnis der Situation entwickelt worden wäre“ (König & Schattenhofer 2006, 111).

Es existieren verschiedene Phasenmodelle der kollegialen Fallberatung (vgl. z.B. Fiege 1999; Nold 1998; Rüegg 2001; Herwig-Lempp, 2004; Schlee 2007; Tietze 2003). Unterschiede zwischen den verschiedenen Schemata bestehen Fiege (1999) zufolge vorrangig in der Anzahl, Dauer und Ausdifferenzierung der verschiedenen Phasen sowie in der Gewichtung der diagnostischen und handlungsorientierten Funktion von Fallberatung (vgl. Billing 2003), nicht aber in einer unterschiedlichen Reihenfolge oder alternativen Inhalten der einzelnen Sequenzen.

Im Folgenden wird der Ablauf einer kollegialen Fallberatung beschrieben, nachdem auch die kollegiale Fallberatung am Zentrum für Lehrerbildung der TU Darmstadt strukturiert wird (in Anlehnung an Tietze 2003):



Abb. 2: Ablauf einer Sitzung der kollegialen Fallberatung in Anlehnung an Tietze (2003)

1. *Casting*: In der ersten Phase der kollegialen Fallberatung, dem Casting, werden die Rollen durch die anwesenden Teilnehmenden besetzt. Zunächst wird der Moderator bestimmt, der die Gruppe durch die einzelnen Phasen der Beratung führen wird. Ist ein Moderator gefunden, leitet dieser die Besetzung der Rolle des Fallgebers an. Hierzu bittet er alle Teilnehmer, die einen eigenen Fall besprechen möchten, diesen in wenigen Sätzen reihum der Gruppe zu schildern. Auf dieser Grundlage wählt die Gruppe nun gemeinsam einen Fall aus und bestimmt somit den Fallgeber für die Beratungsrunde. Hierbei können sowohl die Einschätzung der Dringlichkeit und Wichtigkeit für die Fall Erzähler als auch die Relevanz für die anderen Teilnehmenden als Auswahlkriterien dienen. Die Gruppenmitglieder, deren Fall für die aktuelle Beratungsrunde nicht ausgewählt wurde, nehmen im Folgenden die Rolle der Berater ein. Einer von ihnen übernimmt zusätzlich die Rolle des Protokollanten und notiert in der Beratungsphase die Lösungsvorschläge der Gruppe für den Fallgeber. Optional kann ein Prozessbeobachter bestimmt werden, der die Beratung von außen beobachtet und der Gruppe im Anschluss Feedback zur Einhaltung des Ablaufs und zum Verhalten der einzelnen Teilnehmenden entsprechend ihren Rollen gibt.
2. *Spontanbericht und Anliegen*: Im Spontanbericht beschreibt der Fallgeber der Gruppe seinen Fall in ausführlichen Worten. Er nennt alle aus seiner Sicht relevanten Informationen, die für das Verstehen der Situation oder des Konflikts notwendig sind. Dabei schildert er neben inhaltlichen vor allem auch soziale und emotionale Aspekte. Der Moderator unterstützt in dieser Phase den Fallgeber durch aktives Zuhören und klärendes Nachfragen bei der Schilderung seines Falls und bei der Formulierung einer Schlüsselfrage, die im Verlauf der Beratung bearbeitet werden soll. Die Schlüsselfrage wird vom Fallgeber notiert und für die ganze Gruppe sichtbar aufgehängt. Die Berater halten sich während dieser Phase zurück und hören aufmerksam zu.
3. *Befragung*: Im Anschluss an die Schilderungen des Fallgebers haben die Berater die Gelegenheit, dem Fallgeber gezielte Fragen zum Fall und zur Schlüsselfrage zu stellen, die dem vertieften Verständnis der Situation dienen. Diese Rückfragen können sich auf die äußeren Gegebenheiten der Situation, die beteiligten Personen, aber auch das innere Erleben des Fallgebers beziehen. Dabei geht es weniger um spezifische Details als um die Erfassung der zentralen Problemzusammenhänge. Die Äußerung erster Lösungsvorschläge oder persönlicher Meinungen soll in dieser Phase noch vermieden werden. Die Fragen der Berater werden vom Fallgeber kurz beantwortet.
4. *Perspektiverweiterung*: In der Phase der Perspektiverweiterung stellen die Berater Hypothesen zu möglichen Ursachen für die beschriebene Situation oder den beschriebenen Konflikt auf, ohne jedoch in direkten Gesprächskontakt mit dem Fallgeber zu treten. Hierbei überlegen sie vor dem Hintergrund ihrer ei-

genen Erfahrungen, aus welchen Gründen die unterschiedlichen am Fall beteiligten Personen auf die beschriebene Art und Weise gehandelt haben könnten bzw. wie sich der Fall aus deren Perspektive dargestellt haben könnte. Dieses Vorgehen dient dazu, den Fall aus möglichst vielen verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten und die Motive der beteiligten Personen besser nachvollziehen zu können, um so schließlich in der Phase der Beratung möglichst vielfältige Lösungsvorschläge zu entwickeln, die die verschiedenen Perspektiven miteinbeziehen. Um es den Beratern zu erleichtern, sich bei ihren Überlegungen nicht direkt an den Fallgeber zu wenden, sondern Hypothesen „über“ die Situation und sein Verhalten aufzustellen, zieht sich der Fallgeber in dieser Phase etwas aus der Runde zurück und verfolgt die Überlegungen der Berater von außen.

5. *Stellungnahme*: In der Phase der Stellungnahme kehrt der Fallgeber wieder in die Gruppe zurück, um den Beratern eine Rückmeldung zu geben, welche der geäußerten Hypothesen für ihn hilfreich erscheinen, und ggf. bestimmte Vermutungen der Berater zu korrigieren bzw. zu ergänzen. Er fasst neue Erkenntnisse zusammen und entscheidet, an welcher der Hypothesen weitergearbeitet werden soll. Zusätzlich prüft er, ob seine Schlüsselfrage für die Beratung so wie zuvor formuliert bestehen bleibt oder ob er diese verändern möchte.
6. *Beratung*: Die Beratungsphase ist die wichtigste und zeitlich längste Phase im Beratungsprozess und dient der Sammlung von Lösungsvorschlägen für den Fall des Fallgebers. Zu Beginn der Beratungsphase wählt die Gruppe, angeleitet durch den Moderator, eine Methode aus, mit deren Hilfe die Beratung durchgeführt werden soll und die den inhaltlichen Fokus sowie die sprachliche Formulierung der Beiträge der Beratenden vorgibt (eine Übersicht über mögliche Beratungsmethoden geben z.B. Lippmann 2009 oder Tietze 2003). Die Möglichkeit, in dieser Phase verschiedene Beratungsmethoden anzuwenden, trägt dazu bei, dass die kollegiale Beratung trotz ihres schematisch festgelegten Ablaufs abwechslungsreich und lebendig bleibt und die Beratung optimal auf das Anliegen des Fallgebers abgestimmt werden kann. Anschließend erfolgt die Beratung im Stil der vereinbarten Methode. In dieser Phase der Beratung werden hauptsächlich die Berater aktiv. Sie bringen ihre Ideen und Vorschläge zur Beantwortung der Schlüsselfrage ein, entwickeln motivierende Lösungsansätze für das Anliegen des Fallgebers und greifen dabei auf ihre eigenen Erfahrungen und ihr fachliches Wissen zurück. Der Fallgeber zieht sich in dieser Phase wieder etwas aus der Gruppe zurück und lässt die Ideen der Berater auf sich wirken. Damit er alle gesammelten Lösungsvorschläge nach der Beratung noch einmal überblicken und zur weiteren Auseinandersetzung mit dem Fall nutzen kann, werden diese durch den Protokollanten mitgeschrieben. Die Hauptaufgabe des Moderators in dieser Phase ist, sicherzustellen, dass die Beratung im Sinne des Fallgebers verläuft, die Ideen der Berater also hilfreich für die Beantwortung seiner Schlüsselfrage sind. Hierzu achtet er auf die nonverbalen Reaktionen des

Fallgebers und fragt ihn nach einigen Wortbeiträgen der Berater, ob die bisherigen Ideen für ihn in die richtige Richtung gehen.

7. *Entscheidung*: Zum Abschluss der kollegialen Fallberatung kehrt der Fallgeber wieder in die Runde zurück und äußert sich zu den Lösungsvorschlägen der Berater. Dabei benennt er kurz diejenigen Ansätze, die ihm besonders im Gedächtnis geblieben und hilfreich erschienen sind, und konkretisiert ggf. mögliche erste Ansatzpunkte für sein weiteres Vorgehen oder für die weitere Auseinandersetzung mit seinem Fall.
8. *Reflexion*: In der Phase der Reflexion bekommen auch die Berater die Gelegenheit, ihre Erkenntnisse aus der Beratung zu formulieren, z.B. in Form eines Blitzlichts. Darüber hinaus gibt der Prozessbeobachtende der Gruppe und den einzelnen Teilnehmenden ein persönliches Feedback zu ihrer Gesprächsführung. Zusätzlich steht es der Moderatorin oder dem Moderator frei, sich Feedback von den übrigen Gruppenmitgliedern einzuholen.

Der Erfolg von kollegialer Fallberatung hängt entscheidend davon ab, inwieweit sich die Gruppe bei der Durchführung an die Vorgaben des Ablaufschemas hält und wie gut die einzelnen Beteiligten ihre Rollen ausfüllen (Sanders & Ratzke 1999; Wilbur et al. 1991). Aus diesem Grund ist die Vorgabe eines detaillierten Ablaufschemas und einer festgelegten Rollenstruktur vor allem für Zielgruppen hilfreich, die mit der Gestaltung von Beratungsprozessen noch wenig vertraut sind (König & Schattenhofer 2006). Um die Gruppe in die Lage zu versetzen, die kollegiale Fallberatung autonom durchführen zu können, ist darüber hinaus eine Einführung in die Methode der kollegialen Fallberatung anzuraten. Die Empfehlungen variieren in Abhängigkeit der Komplexität des Ablaufschemas von einer kurzen Einführung (z.B. Mayer 2003) bis hin zu umfangreichen Trainings (z.B. Mutzeck 1996; Schlee 1996; Mosing 2009).

Die festgelegte Rollenstruktur beinhaltet eine jeweils festgelegte Funktion im Beratungsprozess pro Rolle und Sitzung. Um die Gleichrangigkeit und Gleichberechtigung der Gruppenmitglieder zu gewährleisten, werden die Rollen jedoch in jeder Sitzung neu verteilt. Unabhängig von den zugrundeliegenden Ablaufschemata werden in der Literatur zur kollegialen Fallberatung (z.B. Rimmasch 2003; Kopp & Vonesch 2010; Schmid u.a. 2010; Tietze 2003) übereinstimmend folgende Rollen beschrieben:

- *Fallgeber*: Der Fallgeber bringt einen Fall und ein damit verbundenes Anliegen in die Beratung ein. Er schildert den Beratern alle subjektiv relevanten Informationen, die für das Verständnis der beschriebenen Situation wichtig sind, und beantwortet Rückfragen der Berater. Angeregt durch die Fragen, Stellungnahmen, Hypothesen und Lösungsideen der Berater hat der Fallgeber die Möglichkeit, persönliche Sichtweisen und Gefühle zu thematisieren, seinen Fall aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und vor diesem Hintergrund zu

reflektieren sowie aus seiner Sicht interessante Lösungsvorschläge in die Praxis umzusetzen.

- *Berater*: Die Berater unterstützen den Fallgeber im Beratungsprozess bei der Beantwortung seiner Schlüsselfrage. Dazu stellen sie Verständnis- und Vertiefungsfragen zur beschriebenen Situation. Sie analysieren und reflektieren den Fall vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen und formulieren Eindrücke, Rückmeldungen und Hypothesen zu den Ursachen der beschriebenen Schwierigkeiten. Auf dieser Grundlage entwickeln die Berater schließlich individuelle Handlungsalternativen und Lösungsvorschläge, ohne diese untereinander zu diskutieren oder gegenseitig zu bewerten.
- *Moderator*: Die Aufgabe des Moderators ist es, den Beratungsprozess anzuleiten und dabei auf die Einhaltung des Ablaufschemas der Beratung, der Rollen der Beteiligten sowie der verabredeten Kommunikationsregeln zu achten.
- *Protokollant und der Prozessbeobachter*: Die Rolle des Protokollanten und des Prozessbeobachters sind begleitende Rollen. Beide verfolgen das Geschehen der Beratung von außen und beobachten den Ablauf der Beratung sowie das Verhalten der einzelnen Gruppenmitglieder in Bezug auf ihre Rolle und die vereinbarten Kommunikationsregeln. Nach Abschluss der Beratung gibt der Prozessbeobachter der Gruppe wie auch den einzelnen Teilnehmenden Feedback zu seinen Wahrnehmungen. Der Protokollant ist für die Mitschrift der Beratung und insbesondere der Lösungsansätze der Berater verantwortlich. Hierbei schreibt er die Ideen und Vorschläge der Berater möglichst genau mit, um diese am Ende der Beratung dem Fallgeber aushändigen zu können, sodass dieser mithilfe der Aufzeichnungen die gesammelten Lösungsansätze noch einmal überblicken, reflektieren und weiterführende Aspekte identifizieren kann.

2.2 Nutzen der kollegialen Fallberatung

Arbeitet die kollegiale Beratungsgruppe erfolgreich zusammen, ergeben sich kurz- und langfristige Effekte sowohl für die Gruppe als auch für die einzelnen Beteiligten auf verschiedenen Ebenen:

Kurzfristig:

- Erarbeitung von Lösungen für berufsbezogene Problemstellungen (z.B. Nold 1998)
- Unterstützung in schwierigen Situationen und Konflikten (z.B. Franz & Kopp 2003)
- Schaffung einer unterstützenden Lern- und Reflexionsumgebung (z.B. Huber & Müller 1998)
- Ermöglichung stellvertretenden Lernens (z.B. Rotering-Steinberg 1983)

Langfristig:

- Förderung beruflicher Qualifikation (z.B. Marks & Hixon 1986)
- Förderung von Reflexions- und Problemlösekompetenzen (z.B. Nold 1998; Žorga u.a. 2001)
- Förderung kommunikativer, beratender und sozialer Kompetenzen (Tiepmar 1994; Žorga u.a. 2001)
- Förderung selbstorganisierten Lernens (Bürgisser 2006)
- Einübung von Perspektivwechseln (z.B. Franz & Kopp 2003)
- Vertrauensaufbau durch das Erlebnis gegenseitiger Unterstützung (z.B. Franz & Kopp 2003)
- Erhöhung der kollegialen Kooperationsbereitschaft und Entwicklung einer kooperativen Lernkultur (z.B. Schmid u.a. 2010; Tiepmar 1994)
- Minderung beruflicher Beanspruchungen (z.B. Tietze 2010)

Vor dem Hintergrund dieser Aspekte, die besonders in der Ausübung des Lehramts und der damit verbundenen stetigen Reflexion des eigenen Handelns wichtig sind, wurde die KFB in das Lehramtsstudium an der TU Darmstadt integriert. Im Folgenden wird die schrittweise erfolgte Implementierung der KFB in das Lehramtsstudium näher erläutert sowie die besonderen Gelingensfaktoren dazu beleuchtet.

3 „Peer to Peer“ am Zentrum für Lehrerbildung der TU Darmstadt

Als Element der Lernbegleitung ist die kollegiale Fallberatung fest in die Praxisphasen der Lehramtsstudiengänge an der TU Darmstadt implementiert. Hierbei bringen die Studierenden als Fälle schwierige Situationen oder irritierende Erfahrungen aus den Schulpraktika in ihre Kleingruppe – bestehend aus acht bis zehn Studierenden – ein, analysieren diese und entwickeln gemeinsam mögliche Lösungsstrategien. Mit dem Ziel, eine unterstützende Lern- und Reflexionsumgebung (Huber & Müller 1998) zur Besprechung erster praxisbezogener Erfahrungen zu schaffen, lernen die Studierenden auf diese Weise bereits früh in ihrem Studium die kooperative Arbeit im Team schätzen. Insbesondere die Methode der kollegialen Fallberatung unterstützt die Lehramtsstudierenden in ihren schulischen Praxisphasen, in denen sie häufig an einer Praktikumschule auf sich allein gestellt sind. Gleichzeitig wird der professionelle Austausch mit anderen Studierenden gestärkt, sodass zukünftig zu erwarten ist, dass beispielsweise kollegiale Hospitationen im Referendariat und/oder in der Berufseingangsphase eher als Bereicherung denn als Belastung empfunden werden. Darüber hinaus wird mit der Methode der KFB die berufsspezifische Professionalisierung im Umgang mit Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen und Eltern gestärkt.

3.1 Die besondere Rolle der Moderatorinnen und Moderatoren in der kollegialen Fallberatung

Die Sitzungen der kollegialen Fallberatung werden an der TU Darmstadt jeweils von ein bis zwei speziell geschulten studentischen Moderatorinnen und Moderatoren geleitet, welche zwar als Expertinnen und Experten durch die Beratung leiten, auf der formalen Ebene aber nicht eine derartige Rollenzuweisung erhalten. Der Verzicht auf eine Leitungsrolle unter dem Paradigma der beruflichen Reife kann dabei als Möglichkeit für die Teilnehmenden verstanden werden, sich unabhängig von Expertenautoritäten weiterzubilden und die Chancen aus einer Kooperation in einer Peer-to-Peer-Beratungssituation ohne Machtgefälle zu nutzen, wodurch sie zudem mehr Selbstvertrauen in die eigene Leistungs- und Reflexionskompetenz erhalten (vgl. Billow & Mendelsohn 1987; Buer 1988; Counselman & Weber 2004). Allerdings gibt gerade das Fehlen einer Leitungs- bzw. Supervisionsrolle auch verschiedentlich Anlass zu Skepsis und Kritik gegenüber der kollegialen Beratung. So wird häufig in Frage gestellt, ob die Kompetenzen eines Supervisors bzw. Coaches in einer Peergroup überhaupt auf die Moderatoren übertragen bzw. von ihnen vollständig ausgefüllt werden können. Dabei fokussiert die inhaltliche Kritik besonders das Fehlen der Führungsautorität, welche sich durch eine solche Leitungsrolle automatisch ergibt, insofern diese Leitung bei Krisen im Beratungsprozess qua ihrer Autorität intervenieren und den Streit beilegen resp. die Krise bewältigen kann. Ein weiterer Kritikpunkt zielt auf die Überforderung der Gruppe, wenn diese zudem in die Übernahme von Prozessgestaltungsaufgaben involviert ist (vgl. Fengler 1986; Counselman & Gumpert 1993; Wittrock 1998). Im Rahmen der kollegialen Beratung an der TU Darmstadt kann diese Kritik nicht geteilt werden. Die bisher gemachten Erfahrungen in den Beratungsszenarien in den Praxisphasen zeigen, dass zuvor am Zentrum für Lehrerbildung intensiv geschulte Moderatorinnen und Moderatoren genau äquivalent die Rolle eines Coachs/Supervisors ausfüllen können (vgl. zur Darstellung der Rollen in der kollegialen Beratung Kapitel 2.1). Damit ist das Prinzip der Beratung von Gleichen und Gleichen in der Form „Peer to Peer“ immer noch umgesetzt, aber die studentischen Moderatorinnen und Moderatoren fühlen sich sicherer im Umgang mit den Beratungsgruppen, da sie durch die am Zentrum für Lehrerbildung durchgeführte Schulung sich selbst als Experte und Coach wahrnehmen, was sich positiv auf den Ablauf der KFB auswirkt. Obwohl somit auch eine Autorität eingesetzt wird, die verantwortlich für den Ablauf der Gesprächsführung ist, erleben sich die Gruppenmitglieder im Verlauf der Beratung immer noch als gleichrangig und gleichwertig, da die strukturelle Ungleichheit einer rollenspezifischen Supervision entfällt. Zudem gibt es darüber hinaus keine weitere Unterscheidung oder abgestufte Berechtigung im Beratungsprozess zwischen den Gruppenmitgliedern hinsichtlich Gehalt, Qualifikation oder Umfang der Aufgaben (Richard & Rodway 1992; Fengler u.a. 2000; Thiel 2000). Die Kommunikation verläuft daher

symmetrisch und kann von einer stark hierarchisch geprägten Kommunikation, beispielsweise zwischen Studierenden und Hochschullehrenden, klar unterschieden werden. Die Studierenden melden genau diese „angenehme Gesprächsatmosphäre“ im Feedback zurück und verweisen zudem darauf, dass es ihnen leichter falle, schwierige oder sehr persönliche Situationen anzusprechen, wenn sie „unter sich seien“, weswegen wir uns gegen einen externen Coach oder Supervisor in den KFB-Sitzungen entschieden haben. Frühe Studien von Gomersall (1997) sowie von Schreiber & Frank (1983) stützen diesen Eindruck, indem sie beschreiben, dass die Abwesenheit einer Expertenautorität es Beratern erleichtert, bestimmte Themen freier und offener anzusprechen, da sie sich gerade nicht unter Beobachtung durch eine Leitungsfigur empfinden. Somit nehmen an der TU Darmstadt auch keine Hochschullehrenden (z.B. wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter) an den Beratungen teil, denen die Studierenden ggf. in einem späteren Studienverlauf in Seminaren wieder begegnen und die zuvor Einblicke in sehr persönliche Beratungsanliegen der Studierenden hatten.

Wichtig ist uns jedoch, dass die Moderatorinnen und Moderatoren mithilfe eines ihnen bekannten Ablaufschemas und einer zuvor erfolgten Schulung auf die Beratersituation vorbereitet werden, sodass sie entsprechende Handlungssicherheit erwerben, damit es nicht zu Überforderungen kommt. Gleichzeitig soll den Mitgliedern der Peergruppe in der kollegialen Beratung bewusst sein, an welchen Stellen der kollegialen Beratung sie sich gerade befinden, sodass Transparenz über die einzelnen Phasen der Beratung und der vergebenen Rollen hergestellt wird. Diese Aufgabe übernimmt die vom ZfL ausgebildete studentische Moderatorin bzw. der studentische Moderator. Unser Verständnis kollegialer Beratung entspricht insofern dem Konzept der Abwesenheit einer autoritären hierarchisch höher gestellten Leitung, weist aber dennoch durch die Schulung und einem vorhandenen Ablaufschema eine verantwortliche studentische Moderatorin auf, die die Beratung der Peergruppe leitet (vgl. Mutzeck 1996; Schlee 1996; Mosing 2009). Der Erfolg dieser Form von kollegialer Beratung entscheidet sich dann darin, wie eng sich die Beteiligten an die Vorgaben der Ablaufstruktur halten und wie sie Gestaltungsfreiräume ausfüllen. Fiege (1999) kommt bei seiner empirischen Studie zu dem Ergebnis, dass nach einer gelungenen Vermittlung eines Ablaufschemas die Kommunikationsbeiträge von Mitgliedern in der kollegialen Beratung „phasenadäquater ausfallen“ (Fiege 1999, S.123). Als Voraussetzung für eine erfolgreiche kollegiale Beratung kann daher gelten, dass die Mitglieder in der kollegialen Beratung die Regeln und Rollen kennen sollten, damit sie den Ablauf nachvollziehen können und transparent ist, an welcher Stelle der Beratung sich die Peergruppe gerade befindet (Proctor 2008). Dies bestätigen auch Sanders und Ratzke (1999), welche die Effektivität kollegialer Beratung in Abhängigkeit zur Einhaltung des Ablaufschemas durch die Peergruppe bestimmt haben (Sanders & Ratzke 1999). Gleichzeitig wird am Zentrum für Lehrerbildung der o.a. Gestaltungsspielraum

in den Schulungen besonders adressiert, indem Methoden vermittelt und geübt werden wie beispielsweise die Wunderfrage, die Methode der verschiedenen Hüte etc. Diese Methoden werden zu Beginn der Tätigkeit als Moderatorin bzw. Moderator eher weniger eingesetzt, wie uns die Studierenden zurückmelden. Erst mit zunehmender Erfahrung in der Gruppenleitung setzten sie die verschiedenen Methoden ein und können auch Variationen nutzen.

Bis zum Wintersemester 2019/20 konnten am Zentrum für Lehrerbildung zwölf studentische Hilfskräfte zu KFB-Moderatorinnen und -Moderatoren ausgebildet werden. Alle Moderatorinnen und Moderatoren haben zuvor die KFB aus der Perspektive der Teilnehmenden bereits kennen gelernt, da sie als Lehramtsstudierende die Praxisphase I absolviert haben und somit bereits als Teilnehmende der KFB Erfahrung mit dem Instrument sammeln konnten. Die Schulung umfasst Hospitationen, Selbststudium und Schulungsworkshops und enthält theoretische Grundlagen zur kollegialen Beratung, Ziele und Nutzen kollegialer Beratungen und Methodenbausteine für die Beratungsphase. Zudem erarbeiten sich die studentischen Moderatorinnen und Moderatoren in der Schulung die Fragen zu folgenden Schwerpunkten:

- Was ist ein (pädagogischer) Fall?
- Welche Rollen gibt es in der kollegialen Beratung, welche müssen unbedingt besetzt werden?
- Wie strukturiere ich als künftige Moderatorin bzw. Moderator eine kollegiale Beratung?
- Welche Methoden kann ich einsetzen?

Darüber hinaus wird die Moderation der KFB anhand eines Moderationsleitfadens durchgeführt. Dieser bietet den Moderatorinnen und Moderatoren Unterstützung und Handlungssicherheit besonders in den ersten eigenen Sitzungsleitungen. Zu Beginn hospitieren die Studierenden in zwei bis drei kollegialen Beratungen und nehmen anschließend an einem Schulungsworkshop teil, in dem eine Sitzung der kollegialen Fallberatung simuliert wird. Der Workshop wird mit dem gesamten Team von neuen und erfahrenen Moderatorinnen und Moderatoren durchgeführt und von der Leiterin der Beratungsstelle des ZfL (ausgebildete und promovierte Diplompsychologin) angeleitet. Im Anschluss daran führen die angehenden Moderatorinnen und Moderatoren zusammen mit einer Tandempartnerin oder einem Tandempartner erste eigenständige Beratungen durch. Diese kollegiale Hospitationsphase ist besonders wichtig, da die angehenden Moderatorinnen und Moderatoren von den erfahrenen Beraterinnen und Beratern lernen und sukzessive eigenständig einzelne Phasen im Ablauf der kollegialen Beratung übernehmen, bis sie selbstständig eine gesamte Sitzung leiten. Dabei unterstützen die erfahrenen Tandemmoderatorinnen und -moderatoren nach Bedarf, um den professionellen Ablauf der Sitzung in jedem Fall zu gewährleisten. Sie erhalten

regelmäßiges Feedback sowohl von den erfahrenen Moderatorinnen und Moderatoren als auch von der Leiterin der Beratungsstelle des ZfL, die die Moderatorinnen und Moderatoren auch supervidiert. Die KFB-Sitzungen werden dementsprechend vor- und nachbereitet und auch auf die unterschiedlichen Einsatzfelder (Praxisphase I oder fachdidaktische Praxisphase III) werden die Moderatorinnen und Moderatoren vorbereitet. Zudem finden regelmäßig Supervisionen im gesamten Team statt, sodass beispielsweise der Umgang mit schwierigen Situationen oder Teilnehmenden besprochen werden kann. Somit wird auch nach Abschluss der Schulung weiterhin sichergestellt, dass die Moderatorinnen und Moderatoren ihr Handeln regelmäßig reflektieren und die theoretischen Grundlagen durch die regelmäßige Schulung neuer Moderatorinnen und Moderatoren wiederholen.

Die personellen Ressourcen, die für die Schulung und Weiterbildung der studentischen Moderatorinnen und Moderatoren und das Angebot der kollegialen Fallberatung im Rahmen der Praxisphasen benötigt werden, teilen sich dabei wie folgt: Neben der Leiterin der Beratungsstelle mit einem 50 % Vollzeitäquivalent sind in der Regel fünf studentische Moderatorinnen und Moderatoren am ZfL angestellt und mit durchschnittlich 20 Stunden im Monat tätig. Zusätzlich ist die Leiterin der Beratungsstelle auch regelmäßige Ansprechpartnerin bei übergeordneten Fragen und mit Unterstützung einer erfahrenen studentischen Moderatorin für die Gesamtkoordination der KFB zuständig.

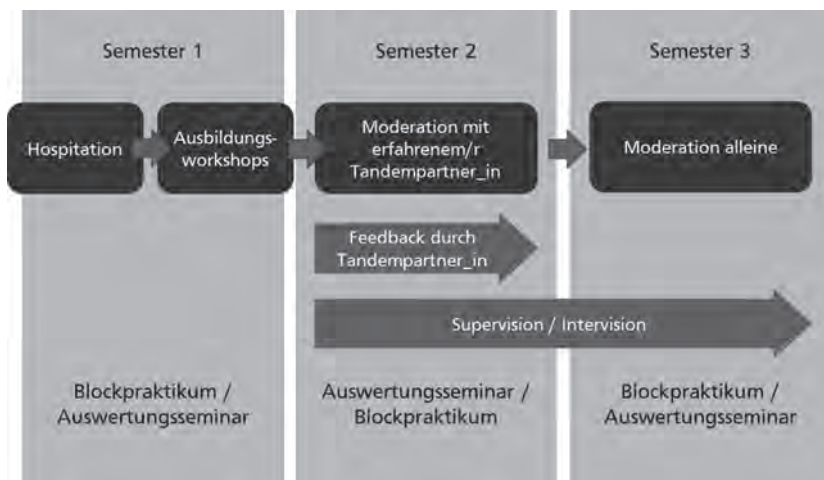


Abb. 3: Schulungsablauf der studentischen Moderatorinnen und Moderatoren

3.2 Einsatz der KFB in den Praxisphasen: Ablauf & Rahmenbedingungen

Die kollegiale Fallberatung findet an der TU Darmstadt als obligatorisches Element der Lernbegleitung in den Praxisphasen I und III des Lehramtsstudiums an Gymnasien (LaG) und in der Praxisphase I des Lehramtsstudiums an beruflichen Schulen statt. In der Praxisphase I erhalten die Studierenden im Rahmen des Vorbereitungsseminars eine ausführliche Einführung in die Methode der kollegialen Fallberatung sowie eine Beobachtungsaufgabe für das Praktikum, die sie für Situationen während des Praktikums sensibilisieren soll, die sie als potenzielle Fälle in die KFB einbringen könnten (siehe Abbildung 3). Anschließend nehmen die Studierenden an zwei kollegialen Fallberatungen teil. Die erste KFB findet in der dritten bis vierten Woche des fünfwöchigen Blockpraktikums statt, um zu gewährleisten, dass im Vorfeld ausreichend Hospitations- und auch schon eigene Unterrichtserfahrung gesammelt werden kann, aber auch noch Praktikumszeit zur Umsetzung der Ideen aus der KFB vor den Studierenden liegt.

Aufgabe zur Kollegialen Fallberatung im Vorbereitungsseminar der Praxisphase I

Bitte notieren Sie sich während Ihres Praktikums alle Situationen, die Sie in der Kollegialen Fallberatung als Fälle einbringen könnten. Dies können z. B. folgende Situationen sein:

- Verunsichernde Beobachtungen bei einer Hospitation
- Problematische Erfahrungen in Ihrem eigenen Unterricht
- Konflikte mit Schüler*innen, Eltern, Mentor*innen oder Kolleg*innen
- Situationen, bei denen Sie sich nicht sicher sind, ob Sie als Lehrperson bzw. Praktikant*in richtig gehandelt haben
- Alle weiteren Erfahrungen, die Sie im Nachhinein gedanklich weiterbeschäftigen oder die Unzufriedenheit nach sich ziehen

Abb. 4: Aufgabe zur KFB in der Praxisphase I

Die zweite KFB erfolgt nach Beendigung des Praktikums in der dritten bis fünften Semesterwoche des Nachbereitungseminars. Die kollegiale Fallberatung in der Praxisphase III findet je nach Modulstruktur der Fachdidaktik-Veranstaltungen entweder während des Praktikumszeitraums oder im anschließenden Nachbereitungseminar statt. Die Organisation und Koordination übernimmt eine erfahrene Moderatorin am Zentrum für Lehrerbildung, die eng mit den

Dozierenden der Praxisphasen und der Leitung der Beratungsstelle zusammenarbeitet. Pro Semester bedeutet dies an der TU Darmstadt, dass ca. 80 Studierende auf verschiedene Termine unter Einhaltung der Kleingruppen (max. ca. zehn Personen) aufgeteilt, entsprechend Moderatorinnen und Moderatoren zugeordnet und Raumbuchungen vorgenommen werden müssen. Diese personelle Ressource sollte nicht unterschätzt werden und ist unbedingt notwendig, um den professionellen Ablauf – auch auf Peerebene – zu gewährleisten.

Im Rahmen der kollegialen Fallberatung tauschen sich die Lehramtsstudierenden der TU Darmstadt in Kleingruppen mit ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen über erste praxisbezogene Erfahrungen in den schulischen Praxisphasen I und III aus. Dazu bringen die Studierenden die vorab auf Grundlage der im Vorbereitungsseminar bearbeiteten Aufgaben und im Praktikum gesammelten Fälle (pädagogische Handlungsprobleme, schwierige Situationen in einem Schulpraktikum) in eine Kleingruppe, i. d. R. bestehend aus 6-8 Studierenden, ein.

Vereinbarung zur Kollegialen Fallberatung am ZfL

Im Rahmen der gemeinsamen Arbeit wird Folgendes vereinbart:

- Alle Teilnehmenden der Kollegialen Beratungsgruppe bringen sich aktiv in den Beratungsprozess ein und entwickeln gemeinsam Ideen und Lösungsoptionen für den besprochenen Fall.
- Offenheit und ein konstruktives Miteinander prägen den Arbeitsprozess.
- Der Umgang miteinander ist zu jeder Zeit respektvoll und wertschätzend.
- Personen und Handlungen werden nicht bewertet.
- Alle in der Gruppe ausgetauschten Informationen werden vertraulich behandelt. Nur wenn alle Beteiligten einverstanden sind, dürfen Inhalte auch außerhalb der Gruppe besprochen werden.
- Alle weiteren in der Gruppe getroffenen Vereinbarungen werden eingehalten.

Abb. 5: Vertragliche Vereinbarung unter den KFB-Teilnehmerinnen und -Teilnehmern

In der Gruppe werden dann gemeinsam mögliche Lösungsstrategien für die besprochene Situation entwickelt. Um eine vertraute Beratungssituation herzustellen, unterschreiben sowohl die Moderatorinnen und Moderatoren als auch die Teilnehmenden zu Beginn jeder kollegialen Fallberatung eine Vereinbarung (siehe Abb. 5), in der sie sich zur Verschwiegenheit über die eingebrachten Fälle ver-

pflichten, sodass keine persönlichen Daten über Studierende, Praktikumschulen oder Schülerinnen und Schüler nach außen dringen. Das Vorgehen spiegelt noch einmal die Professionalität sowohl der Moderatorinnen und Moderatoren als auch des Instruments selbst.

Der Ablauf der kollegialen Fallberatung orientiert sich dabei an dem etablierten Konzept von Tietze (2003, siehe dazu Kapitel 2). Die Sitzungen werden jeweils von zwei geschulten studentischen Moderatorinnen und Moderatoren geleitet, denen dazu ein umfassender Moderationsleitfaden zur Verfügung steht (siehe Auszug Abb. 6). Dieser beinhaltet die Bezeichnung und den Inhalt der jeweiligen Phasen, die angestrebte Dauer jeder Phase sowie die Aufgaben des Moderators und mögliche Leitfragen zur Einhaltung der Dauer und Inhalte der Phase. Zu jeder kollegialen Fallberatung wird ein abschließendes Protokoll von den betreuenden Moderatorinnen und Moderatoren verfasst, in dem noch einmal zusammengefasst wird, welcher Fall besprochen wurde, was das Anliegen des Fallgebers war und welche möglichen Lösungen besprochen worden sind. Das Protokoll wird dem Fallgeber ausgehändigt, sodass dieser die Lösungen noch einmal nachvollziehen und diese ggf. im Praktikum umsetzen kann. Die einzelnen Beratungssitzungen werden in regelmäßigen Supervisionsitzungen reflektiert.

Auszug Moderationsleitfaden	
Phase	Spontanbericht & Anliegen
Dauer	5 Min.
Inhalte	Der Fallgeber schildert seinen Fall ausführlich.
	Der Fallgeber benennt sein Anliegen/seine Fragestellung.
Aufgaben des Moderators/der Moderatorin	Unterstützung des Fallgebers durch konkretes Nachfragen bei der Schilderung seines Falls und der Benennung seines Anliegens/seiner Fragestellung
	Notieren des Anliegens/der Fragestellung
Leitfragen	Einstiegsfragen: Bitte schildere uns deinen Fall/die Situation noch einmal ausführlich.
	Nachfragen zur Konkretisierung des Falls: Wie hast du dich in der Situation gefühlt? Was sind deine Empfindungen, wenn du jetzt an den Fall die Situation denkst?
	Fragen zum Anliegen/zur Fragestellung: Was ist dein zentrales Anliegen an die Gruppe? Angenommen, die Sitzung ist vorbei: Welche Frage hätte für dich beantwortet werden müssen, damit du sagen könntest, die Sitzung hat sich gelohnt.

Abb. 6: Auszug aus dem Leitfaden für die studentischen Moderatorinnen und Moderatoren

3.3 Evaluationsergebnisse

Seit der Einführung der KFB im Wintersemester 2015/16 nahmen rund 600 Studierende des Lehramts an Gymnasien und des Lehramts an beruflichen Schulen teil. Seit der Einführung wird die KFB mittels eines Feedbackbogens mit offenen und geschlossenen Fragen evaluiert. Bis zum Sommersemester 2019 nahmen insgesamt 188 Studierende an den freiwilligen Befragungen teil. Der Fragebogen besteht aus Einzelitems, die die Zufriedenheit mittels einer Sechskala abfragen. Es sind noch keine Skalen entwickelt worden, sodass an dieser Stelle nur erste tentative Ergebnisse wiedergegeben werden können und Mittelwerte mit Standardabweichungen der Einzelitems dargestellt werden. An einer weiterführenden Faktorenanalyse wird aktuell gearbeitet, sodass Skalen gewonnen werden können, um Zusammenhänge besser darzustellen und Gesamtergebnisse zu präsentieren. Aber schon zu diesem Zeitpunkt der Auswertungen zeigen die Evaluationen, dass das Angebot der KFB trotz häufig anfänglich auftretender Skepsis der Methode gegenüber sehr gut durch die Studierenden angenommen wird. Diese schätzen insbesondere die Möglichkeit zum Austausch mit ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen, die Reflexion häufiger Problemsituationen des pädagogischen Alltags, den direkten Nutzen für die Schulpraktika und die Vorbereitung auf den späteren Lehrberuf, die Professionalität der Moderatorinnen und Moderatoren und die konstruktive Arbeitsatmosphäre.

Die ersten tentativen Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden mit dem Instrument der kollegialen Beratung vertraut gemacht werden konnten und dass sie sowohl die Besprechung der pädagogischen Fälle als auch die gemeinsame Lösungssuche als eine gewinnbringende Erfahrung für ihren späteren Lehrberuf bezeichnen.

Gleichzeitig konnten sie in einer Gruppe durch multiperspektivische Wahrnehmungen auch zu Lösungen kommen, die sie allein eher weniger bis gar nicht in Betracht gezogen hätten. Die hohe Zufriedenheit mit den Moderatorinnen und Moderatoren und die wertschätzende Atmosphäre sind vor dem Hintergrund des nach wie vor vorherrschenden Bildes eines Lehrer-Einzelkämpfertums von besonderer Bedeutung. Es zeigt sich im Vergleich eine geringere Standardabweichung in Bezug auf die konkret erlebte Sitzung (Items 7, 8 & 11). Leicht erhöhte Standardabweichungen finden sich besonders bei den Items, die auf die eigenen Erfahrungs- und Mehrwerte, die die Studierenden aus den Sitzungen mitnehmen, abzielen. Dazu gehören die Items 2, 9, 10 und 12. Die Lösungsvorschläge und die Methode als Instrument zur Gewinnung von Sicherheit im Unterricht werden positiv gewertet, allerdings mit etwas Abstand zu den zuvor erwähnten Items.

	Item	Mittelwert	Standardabweichung
1	Ich empfinde die Methode der KFB als geeignet, um berufliche Problemstellungen zu bearbeiten.	4,56	1,32
2	Die KFB war eine gute Möglichkeit, mich mit meinen Kommiliton*innen über das Praktikum auszutauschen.	4,38	1,43
3	Ich halte die KFB für ein hilfreiches Unterstützungsangebot zur erfolgreichen Bewältigung des Praktikums.	4,08	1,51
4	Ich halte die KFB für ein hilfreiches Unterstützungsangebot in Bezug auf meine Entwicklung zu einer guten Lehrkraft.	4,29	1,47
5	Ich kann mir gut vorstellen, die KFB auch in meiner zukünftigen Berufspraxis als Methode zu nutzen.	4,09	1,52
6	Ich wünsche mir weitere KFB-Angebote im Rahmen meines Studiums.	3,59	1,61
7	Die Atmosphäre in der KFB-Gruppe war stets wertschätzend und konstruktiv.	5,12	1,08
8	Die Moderator*innen der KFB haben auf mich einen kompetenten Eindruck gemacht.	4,93	1,19
9	Die Lösungsvorschläge der Berater*innen in Bezug auf meinen Fall waren für mich hilfreich.	4,34	1,33
10	Die Besprechung meines Falls in der Gruppe hat mir Sicherheit für mein weiteres Praktikum/zukünftige Praktika gegeben.	4,15	1,40
11	Im Rahmen der KFB konnte ich eigene Erfahrungen und Ideen zur Lösungsfindung einbringen.	4,83	1,28
12	Obwohl der Fall eines/r anderen Studierenden bearbeitet wurde, habe ich das Gefühl, die besprochenen Inhalte auch für meine eigene zukünftige Berufspraxis nutzen zu können.	4,62	1,36

Abb. 7: Zusammenfassung der schriftlichen Rückmeldungen bis SoSe 2019; N=188; Skala: 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ – 6 = „trifft voll und ganz zu“ Die Items neun und zehn werden nur von den Fallgebenden (N=122) und die Items elf und zwölf von den beratenden Teilnehmenden ausgefüllt (Item 11: N=187; Item 12: N=185).

Die Items 3 bis 6 haben die jeweils höchste Standardabweichung bzw. die geringsten Mittelwerte. Inhaltlich wird hier vor allem auf die weitere Anwendung bzw. persönliche zukünftige Entwicklung eingegangen. Bei diesen Items mit höherer Streuung handelt es sich vor allem um Aussagen, die in weiterer Zukunft liegen und daher für die Studierenden (noch) nicht greifbar sind. Unter Umständen nehmen die Studierenden die KFB-Sitzungen zwar als einen Teil ihres aktuellen Seminars bzw. Moduls wahr, jedoch nicht als ein zukünftiges Reflexionsinstrument in ihrem späteren beruflichen Alltag als Lehrkraft. Dies würde auch erklären, weshalb die Studierenden einer erneuten Anwendung in folgenden Praxisphasen (z.B. mit Fokus auf die Fachdidaktik) eher ablehnend gegenüberstehen, da sie die „Methode“ ja bereits kennen gelernt haben. Andererseits werden die freien Antwortformate vorrangig genutzt, den positiven Effekt und den Nutzen der erlebten KFB-Sitzungen hervorzuheben, sodass die Studierenden auch im Vergleich

zu anderen Seminaren die kollegiale Fallberatung als positiv erleben. Das Professionsverständnis der teilnehmenden Lehramtsstudierenden von der künftigen Rolle als Lehrkraft, die durch kollegiale Fallberatung im Team pädagogische Fälle reflektiert und gemeinsam Lösungen findet, hat sich jedoch (noch) nicht verändert.

Das hat mir an der Kollegialen Fallberatung besonders gut gefallen:

„Die Möglichkeit des offenen Austauschs in einem kritikfreien Rahmen.“

„Zu sehen, dass man nicht alleine mit Problemen ist.“

„Geeignete Gruppengröße, gute Moderator_innen, gute Atmosphäre, respektvoller Umgang.“

„Die Möglichkeit sich mit anderen Kommilitonen zusammen zu tun um gemeinsam Lösungen zu finden. Hierdurch ergaben sich viele mögliche Blickwinkel, die meinen Horizont erweitern konnten.“

„Angenehme Atmosphäre, gute Fallbeispiele, vielfältige Lösungsideen, Ansätze für Classroom-Management und Extremsituationen.“

„Die Möglichkeit diverse Maßnahmen zu besprechen, welche auf viele Fälle angewandt werden können.“

„Chance für Erfahrungsaustausch und Reflexion „kniffliger“ Fälle.“

„Die lockere Atmosphäre während der Beratung.“

„Die praktische Anwendung und der Nutzen für die eigene berufliche Praxis“

Abb. 8: Freie Antworten aus den Evaluationsbögen

4 Resümee und Ausblick

Die kollegiale Fallberatung *Peer to Peer* am Zentrum für Lehrerbildung der TU Darmstadt ist ein anerkanntes Instrument zur berufsbiografischen Professionalisierung angehender Lehrkräfte, das vor allem durch den Praxisbezug gewinnt. Die curriculare Verankerung der kollegialen Beratung in den lehramtsbezogenen Praxisphasen der TU Darmstadt ist daher eine wichtige Gelingensbedingung, damit eine Theorie-Praxisverzahnung auch tatsächlich von den Studierenden

wahrgenommen und der Mehrwert des Instruments erkannt wird. Wir haben uns daher bewusst entschieden, die Teilnahme an der kollegialen Beratung in die Praxisphasenmodule als Pflichtanteil zu implementieren. Die Lehramtsstudierenden sollen bereits so früh wie möglich Beratungskompetenzen kennen lernen, um ihre subjektiven Theorien im Hinblick auf Themen, wie „Lehrpersonen sind Einzelkämpfer und müssen daher allein Lösungen finden“, zu überdenken und ggf. revidieren zu können. Die gegenseitige Unterstützung, die mithilfe des Konzepts der kollegialen Beratung auch von Laien professionell durchgeführt werden kann, stellt somit eine wichtige Erweiterung der eigenen Handlungsspielräume dar und kann zu Entlastung im Alltag führen. An dieser Stelle bedarf es jedoch mit Blick auf die Evaluation einer noch weitreichenderen Heranführung an die Methode im Studium, damit den Studierenden über den einzelnen Sitzungstermin hinaus die Möglichkeiten der KFB bewusst werden und diese in ihrem Berufsalltag als Instrument zur Verbesserung des eigenen Unterrichts, zur Selbstreflexion und zum Austausch erneut Anwendung finden. Daher wird ein primäres Ziel sein, die kollegiale Fallberatung ebenfalls curricular in die Praxisphasen II und III verpflichtend zu implementieren und die aktuellen Kooperationen, die bereits mit den einzelnen Unterrichtsfächern bestehen zu festigen, um ein nachhaltiges Angebot zu etablieren.

Darüber hinaus werden quantitativ mehr Studierende zu Moderatorinnen und Moderatoren ausgebildet. Dies führt zu einer stärkeren Professionalisierung der Studierenden in Bezug auf beratende Tätigkeiten im Allgemeinen und vermittelt insbesondere den Studierenden die Kompetenz, in der Folge in eigenen Gruppen kollegiale Beratungen durchzuführen.

Darüber hinaus ist es unser zentrales Anliegen, dass die kollegialen Beratungen von Studierenden für Studierende (*Peer to Peer*) weiterhin als ein nachhaltiges Angebot auf Augenhöhe durchgeführt werden können und dabei gleichzeitig professionell ablaufen. Die Schulung der studentischen Moderatorinnen und Moderatoren im Zentrum für Lehrerbildung ist somit unerlässlich, auch wenn diese personelle und finanzielle Aufwände erfordert. Damit die Qualität der Beratungen auch während der Einsätze gewährleistet bleibt, ist eine zentrale Anlaufstelle notwendig, sodass die studentischen Moderatorinnen und Moderatoren Raum und Zeit für den Austausch untereinander haben und durch eine erfahrene Mitarbeiterin im Zentrum für Lehrerbildung supervidiert werden. Die organisatorische Verortung der kollegialen Fallberatung am Zentrum für Lehrerbildung der TU Darmstadt war insofern bewusst gewählt, weil das ZfL auch für die Organisation und Koordination der schulischen und außerschulischen Praxisphasen im Lehramtsstudium verantwortlich ist. Es bedarf zusammengefasst also einer verantwortlichen zentralen Stelle und zusätzlicher personeller und finanzieller Ressourcen, um das Instrument der kollegialen Beratung als Pflichtelement in das Lehramtsstudium zu integrieren.

Literatur

- Bennewitz, H. & Daneshmand, N. (2010): Kollegiale Fallberatung – wie geht das? In: Feindt, A./Klaffke, T./Röbe, E./Rothland, M./Terhart, E./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): *Lehrerarbeit – Lehrer sein* (Friedrich Jahresheft XXVIII) Seelze: Friedrich Verlag, 65–67.
- Bennewitz, H. & Grabosch, A. (2017): Kollegiale Fallberatung und multiprofessionelle Kooperation. In: *Journal für LehrerInnenbildung*, 1, 49–52.
- Billing, B. (2003): Kollegiale Fallberatung als didaktisches Verfahren in Seminaren für Führungskräfte und Manager. In: Franz, H.-W./Kopp, R. (Hrsg.): *Kollegiale Fallberatung. State of the art und organisationale Praxis*. Köln: EHP, 131–142.
- Billow, R.M. & Mendelsohn, R. (1987): The peer supervisory group for psychoanalytic therapists. In: *Group*, 11 (1), 35–46.
- Buer, F. (1988): Praxisberatung psychosozialer Arbeit im Wandel – Von der psychoanalytischen Supervision zur psychodramatischen Intervention. In: *Gruppendynamik*, 19 (3), 311–327.
- Bürgisser, H. (1994): Intervention: Eine innovative Form des selbstorganisierten Lernens. In: Steinebach, C. (Hrsg.): *Handbuch psychologischer Beratung*. Stuttgart: Klett-Cotta, 565–573.
- Counselman, E. F. & Gumpert, P. (1993): Psychotherapy supervision in small leader-led groups. In: *Group*, 17 (1), 25–32.
- Counselman, E. F. & Weber, R. L. (2004): Organizing and maintaining peer supervision groups. In: *International Journal of Group Psychotherapy*, 54 (2), 125–143.
- Fengler, J. (1986): Supervision, Intervention und Selbsthilfe. In: *Gruppendynamik*, 17 (1), 59–64.
- Fengler, J.; Sauer, S. & Stawicki, C. (2000): Peer-Group-Supervision. In: Pühl, H. (Hrsg.): *Handbuch der Supervision 2* (2. Auflage), Berlin: Ed. Marhold, 172–183.
- Feurle, G.; Lenk, K. & Wäcken, M. (2003): Kollegiale Supervision. Methode, Erfahrungen in der Praxis und ein Fortbildungskonzept. In: *Die Deutsche Schule*, 95 (1), 99–115.
- Fiege, B. & Dollase, R. (1998): Evaluation Kollegialer Beratung in Gruppen von Lehrern und Lehrerinnen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 44 (3), 379–395.
- Fiege, B. (1999): *Einführung Kollegialer Beratung in der Schule. Eine Evaluationsstudie* (Dissertation). Universität Bielefeld.
- Franz, H.-W. & Kopp, R. (2003): Die Kollegiale Fallberatung. Ein einfaches und effektives Verfahren zur „Selbstberatung“. In: *Sozialwissenschaften und Berufspraxis (SuB)*, 26. Jg., 285–294.
- Fussangel, K. & Gräsel, C. (2011): Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 667–682.
- Gomersall, J. (1997): Peer group supervision. In: Shipton, G. (Hrsg.): *Supervision of psychotherapy and counselling: Making a place to think*. Buckingham: The Open University, 107–118.
- Gudjons H. (1983): *Spielbuch Interaktionserziehung 7. Auflage* (2003) Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herwig-Lempp, J. (2004): *Ressourcenorientierte Teamarbeit. Systemische Praxis der kollegialen Beratung. Ein Lern- und Übungsbuch*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Huber, A. A. & Müller, G. F. (1998): Die Gruppe als Vermittlerin individueller Lernprozesse. In: Ardel-Gattinger, E./Lecher, H./Schlögl, W. (Hrsg.): *Gruppendynamik. Anspruch und Wirklichkeit der Arbeit in Gruppen*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie, 218–233.
- König, O. & Schattenhofer, K. (2006): *Einführung in die Gruppendynamik*. Heidelberg: Carl-Auer Compact.
- Kopp, R. & Vonesch, L. (2010). Die Methodik der Kollegialen Fallberatung. In H.-W. F./Kopp, R./Michels-Kohlhage, M. (Hrsg.): *Kollegiale Fallberatung. State of the Art und organisationale Praxis*, 2. Aufl. (S. 53 – 92). Bergisch Gladbach: EHP.
- Lippmann, E. (Hrsg.) (2009): *Coaching – Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis*. 2. Auflage. Springer Science & Business Media.

- Mayer, B. (2003): Systemische Managementtrainings. Theorieansätze und Lernarchitekturen im Vergleich. Heidelberg: Carl Auer.
- Mosing, G. (2009): Kollegiale Fallberatung. In: Buchen, H./Rolff, H.-G. (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung (2. Auflage). Weinheim: Beltz, 992 – 1092.
- Mutzeck, W. (1996): Kooperative Beratung. Grundlagen und Methoden der Beratung und Supervision im Berufsalltag. Weinheim: Beltz.
- Nold, B. (1998): Kollegiale Praxisberatung in der Lehrerbildung. Konzeptualisierung und Evaluierung eines Modells für den Vorbereitungsdienst. Tübingen: MVK.
- Proctor, B. (2008): Group Supervision. A Guide to Creative Practice (2nd Edition). London: Sage.
- Richard, R. & Rodway, M. (1992): The peer consultation group: A problem-solving perspective. In: Clinical Supervisor, 10 (1), 83 – 100.
- Rimmasch, T. (2003): Kollegiale Fallberatung – Was ist das eigentlich? Grundlagen, Herkunft, Einsatzmöglichkeiten des Verfahrens. In: Franz, H. W./Kopp, R. (Hrsg.): Kollegiale Fallberatung. State of the Art und organisationale Praxis. Köln: EHP, 17 – 51.
- Rotering-Steinberg, S. (1983): Anleitungen zum Selbsttraining für Lehrergruppen. Entwicklung und Evaluation eines Programmes zur Kommunikation, Praxisberatung und Selbstkontrolle. Weinheim & Basel: Beltz.
- Rüegg, M. (2001): Intervision – kollegiale Unterstützung als Beitrag zur Qualitätsentwicklung und –sicherung. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Sanders, M. & Ratzke, K. (1999): Das ModeratorInnentraining – Kompetenzen für systemische Fallberatung. In: Cierpka, M. (Hrsg.): Kinder mit aggressivem Verhalten. Ein Praxishandbuch für Schulen, Kindergärten und Beratungsstellen. Göttingen: Hogrefe, 249 – 356.
- Schattenhofer, K. (1997): Fallbesprechungen als Form kollegialer Beratung. In: Supervision, 31, 69 – 85.
- Schlee, J. (1996): Veränderung subjektiver Theorien durch Kollegiale Fallberatung und Supervision (KoBeSu). In: Schlee, J./Mutzeck, W. (Hrsg.): Kollegiale Supervision. Modelle zur Selbsthilfe für Lehrerinnen und Lehrer. Heidelberg: Winter, 149 – 167.
- Schlee, J. (2004): Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schlee, J. (2007): Praxis der kollegialen Beratung. In: Pfundtner, R. (Hrsg.): Grundwissen Schulleitung. Köln: Luchterhand, 668 – 674.
- Schreiber, P. & Frank, E. (1983): The Use of a Peer Supervision Group by Social Work Clinicians. In: The Clinical Supervisor, 1, (1), 29 – 36.
- Thiel, H.-U. (2000): Zur Verknüpfung von kollegialer und professioneller Supervision. In: Pühl, H. (Hrsg.): Handbuch der Supervision (2) (2. Auflage). Berlin: Ed. Marhold, 184 – 200.
- Thimm, K. (1997): Fallsupervision – Systemisch-methodenplurale Überlegungen zu einem traditionellen Supervisionstypus. In: Supervision, 31, 86 – 103.
- Tiepmar, K. (1994): Entwicklung, Erprobung und Evaluation einer Aus- bzw. Fortbildungskonzeption für Sonderschullehrer auf den Gebieten der kooperativen Beratung und kollegialen Unterstützung. Unveröffentlichte Dissertation: Universität Rostock.
- Tietze, K.-O. (2003): Kollegiale Beratung (8. Aufl. 2016). Hamburg: Rowohlt.
- Tietze, K.-O. (2010): Wirkprozesse und personenbezogene Wirkungen von kollegialer Beratung. Theoretische Entwürfe und empirische Forschung. Wiesbaden: VS.
- Wilbur, M. P.; J. Morris, J. R.; Betz, R. L. & Hart, G. M. (1991): Structured group supervision: theory into practice. In: The Journal for Specialists in Group Work, 16, (2), 91 – 100.
- Wittrock, M. (1998): Kollegiale Praxisberatung in schwierigen pädagogischen Handlungsfeldern. In: Wegner, R. (Hrsg.): Beiträge zur Gewinnung und Anwendung psychologischer Erkenntnisse. Festschrift für Ernst Timaeus. Essen: MAV, 253 – 265.
- Zorga, S.; Dekleva, B. & Kobolt, A. (2001): The process of internal evaluation as a tool for improving peer supervision. In: International Journal for the Advancement of Counselling, 23, 151 – 162.

Annika Gruhn

Doing Lernbegleitung: studentische Peer-Learning-Prozesse in einer Hochschullernwerkstatt

Der Beitrag behandelt Lernbegleitung als theoretisch-programmatisches Konstrukt der Hochschullernwerkstättenbewegung und ordnet es in dessen historischen und aktuellen Fachdiskurs ein. Basierend auf der ethnografischen Studie der Verfasserin, die in der OASE Hochschullernwerkstatt der Universität Siegen durchgeführt wurde, wird beschrieben, wie der programmatische Anspruch der Lernbegleitung in der sozialen Praxis bearbeitet wird und welche Handlungsprobleme sich hierbei ergeben. Ein besonderer Fokus des Beitrags liegt auf Peer-Learning-Prozessen von Studierenden. Das Potenzial dieser Perspektive wird abschließend diskutiert.

1 Einleitung

An der Universität Siegen (NRW) erfolgt die Auseinandersetzung Lehramtsstudierender mit dem Konzept der Lernbegleitung unter anderem in der OASE-Hochschullernwerkstatt. An diesem Ort treffen Studierende (insbesondere des Grundschullehramts) und Kinder aus umliegenden Schulen zu einem semesterbegleitenden Projekt namens „Werkstatt für Kinder“¹ aufeinander. Es handelt sich um ein pädagogisches Setting, das zwar als außerschulischer Lernort für Kinder beschrieben werden kann, zeitgleich jedoch in die Lehrpersonenausbildung integriert ist, indem die teilnehmenden Studierenden dort eine ihrer im Bundesland Nordrhein-Westfalen verpflichtenden Praxisphasen (das Berufsfeldpraktikum) absolvieren können. Die pädagogische Maxime der sogenannten WfK ist die Orientierung an den individuellen Interessen der teilnehmenden Kinder. Die Studierenden sind dazu angehalten, die selbstbestimmten Lernprozesse der Kinder als Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter zu unterstützen. Auf diese Aufgabe werden sie nicht durch Dozierende, sondern durch erfahrene studentische Peers vorbereitet, die als studentische Mitarbeitende der OASE Werkstatt das pädagogische

1 Der Terminus wird im nachfolgenden Text als „WfK“ abgekürzt.

Konzept der WfK beständig weiterentwickeln. Der Beitrag fokussiert insbesondere die studentischen Peer-Learning-Prozesse – sozusagen die Lernbegleitung der angehenden Lernbegleitenden.

Im ersten Teil des Beitrags wird die Genese von Hochschullernwerkstätten als Orte der Lehrerbildung konturiert, um dann am Beispiel der OASE Hochschullernwerkstatt deren theoretisches Konzept der Lernbegleitung vorzustellen. Der zweite Teil des Beitrags wendet sich der Lernbegleitung von Studierenden durch studentische Peers empirisch zu. Dabei beziehe ich mich einerseits auf Erkenntnisse aus meiner ethnografischen Dissertation „Doing Lernbegleitung. Hochschullernwerkstätten als Orte der Generationenvermittlung“ und präsentiere andererseits Ausschnitte aus bisher unveröffentlichtem Datenmaterial, die Einblicke in die in der OASE Hochschullernwerkstatt situierten studentischen Peer-Learning-Prozesse gewähren. Mithilfe von Ausschnitten aus dem Beobachtungsprotokoll zu einem Gruppenreflexionsgespräch werde ich aufzeigen, wie Studierende als Ko-Konstrukteure sozialer Praxis ein geöffnetes pädagogisches Setting hervorbringen. Die dem Beitrag zugrunde gelegte methodologische und methodische Ausrichtung erlaubt Einblicke in die Potenziale, aber auch Handlungsprobleme und Herausforderungen, die mit dem Anspruch der Peer-Lernbegleitung in der praktischen Realisierung bearbeitet werden müssen. Mithin können Normen und Normalitätsvorstellungen, die die soziale Praxis auf der Vorder- und Hinterbühne des reformpädagogisch aufgeladenen Settings prägen, aufgedeckt und beschrieben werden.

In einem Ausblick werde ich aufzeigen, welche handlungspraktischen Konsequenzen sich zur Weiterentwicklung entsprechender Initiativen – und damit auch zur Reflexion studentischer Peer-Lernbegleitungs-Prozesse – ergeben.

2 Lernbegleitung als programmatisches Konstrukt der Arbeit in Hochschullernwerkstätten

Das weite Feld der universitären Einrichtungen, die sich der Bewegung der Hochschullernwerkstätten zugehörig fühlen, vereint Initiativen aus unterschiedlichen Disziplinen, heterogene pädagogische Konzepte und Erscheinungsformen. Trotz aller Varianz ist Hochschullernwerkstätten jedoch die Besinnung auf „Lernwerkstattarbeit als Prinzip“ gemein, die „basal auf Prinzipien der Autonomie von Individuen sowie der kommunikativen Kooperation, der Handlungsorientierung, des forschenden Lernens, der Initiierung innovativer Prozesse und der Anregung einer reflexiven Distanz zu den eigenen, aktuellen wie biografisch zurückliegenden (Lern-)Prozessen“ (Kekeritz & Graf 2017, 9; vgl. Müller-Naendrup 1997 148ff.) fußt. Hochschullernwerkstätten wollen „teilnehmerorientierte Lernarran-

gements“ in Universitäten implementieren, „die dem Lernenden eine aktive Rolle übertragen und ihn im Sinne des Partizipationsprinzips den eigenen Lernprozeß [sic!] selbst gestalten lassen“ (ebd., 133), sie sind „Orte der Selbstbildung, Selbstverantwortung und Selbstreflexion“ (Schmude & Wedekind 2019, 41). Mit diesen Schlagworten deutet sich bereits die lerntheoretische Verortung im moderaten Konstruktivismus (vgl. Reich 2008) und mithin „eine konzeptionelle Hinwendung zur Mathetik, also Lernen vom Lernenden statt vom Lehrenden aus zu denken“ (Gruhn 2018, 147) an.

Diese Ausrichtung lässt sich unter anderem anhand der mittlerweile fast vierzigjährigen Tradition von Hochschullernwerkstätten im deutschsprachigen Raum herleiten: Die ersten entsprechenden Initiativen wurden in den 1980er Jahren gegründet und verstanden sich als Motoren der Schulentwicklung (vgl. Müller-Naendrup 1997, 91) der sogenannten inneren Schulreform der 1970er und 1980er Jahre. Indem sie einen „Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung“ (ebd. 19) leisteten, erhofften sie, (reform-)pädagogische Impulse ‚von unten‘ in die Schulen hinein tragen zu können. Angehende Lehrpersonen sollten bereits im Studium mit ebendiesen konfrontiert werden, daraufhin ihr berufliches Handlungsrepertoire erweitern und somit die Schulentwicklung aktiv vorantreiben, anstatt auf bildungspolitische reformerische Anreize in Form gesetzlicher Regelungen und Erlasse zu warten.

Die Mitglieder der Gründergeneration der Hochschullernwerkstätten und sogenannten Regionalen Pädagogischen Zentren, die in Reutlingen, Kassel und Berlin eröffnet wurden, rekurrten in ihren Überlegungen auf vielfältige pädagogische Strömungen, die die Lernwerkstatt-Idee „wie in einem Brennglas [...] zu bündeln“ (Hagstedt 1998, 50) schien. So war und ist in der Community der Hochschullernwerkstätten eine anhaltende Auseinandersetzung mit reformpädagogischen Vordenkerinnen und Vordenkern und Konzepten festzustellen, was bei einer etwas näheren Betrachtung derer Gemeinsamkeiten naheliegend zu sein scheint: Die geteilte Basis der verschiedenen reformpädagogischen Strömungen des beginnenden 20. Jahrhunderts ist die Orientierung am Lernenden (in der Regel: am Kind), ferner entwerfen sie die Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden als symmetrischen Dialog² und heben die Bedeutung der Selbsttätigkeit der Lernenden hervor (vgl. Idel & Ullrich 2017, 15). Dass diese Ideale gut zur Bewegung der (Hoch-)Schullernwerkstätten und ihren pädagogischen Werten und Konzepten passen, dürfte anhand derer oben skizzierter Entstehungsgeschichte deutlich geworden sein. Insbesondere Maria Montessori und Celestin Freinet (vgl. Müller-Naendrup 1997, 122f.) prägten und prägen die in entsprechenden Fachkreisen geführten Debatten um pädagogische Werte, theoretisch-program-

2 Bei Helsper (2017) lässt sich eine interessante kritische Auseinandersetzung mit dieser These nachlesen.

matische Vorstellungen von Lehren und Lernen sowie die Vorstellung von Lernwerkstätten als „gestaltete Lernlandschaften“ (Hagstedt 1998, 50).

Darüber hinaus nahm die Gründergeneration der Hochschullernwerkstätten beispielsweise die Impulse der sogenannten „teacher centres“ (vgl. Müller-Naendrup 1997, 68ff.) des amerikanischen und angelsächsischen Raums auf, die sich insbesondere für eine stärkere Orientierung des Grundschulunterrichts an den Interessen und Lebenswelten der Lernenden einsetzten und deren Zielgruppe praktizierende Lehrpersonen waren. Dabei beriefen sich die teacher centres unter anderem auf Dewey und seine Vorstellung informellen Lernens und forderten mithin eine sowohl räumliche als auch pädagogische Öffnung der Schule. Auch diese Strömung thematisierte dezidiert die Rolle der Lehrenden, die sich in einem auf die Lerner ausgerichteten pädagogischen Setting verändern müsse und zwar „vom Behrenden zum Beratenden und Begleiter für seine Schülerinnen und Schüler“ (Gruhn, i.V.). Um diesen Paradigmenwechsel vollziehen und Lernende kompetent begleiten zu können, seien insbesondere eigene praktische Erfahrungen mit geöffneten Lehr-Lern-Settings vonnöten, so Lilian Weber, die eines der bekanntesten teacher centres Amerikas gründete (vgl. Ernst 1996). Diese Argumentation wird bis heute in einschlägigen Publikationen der Fachcommunity verwendet, auch und insbesondere dann, wenn eine legitimierende Selbstdarstellung der eigenen Arbeit im Hochschulkontext angestrebt wird (vgl. z.B. Bolland 2011; Lehmann 2013). Die bestehenden Lehr-Lernkulturen der Universitäten und Schulen werden einerseits als reform- und ergänzungsbedürftig markiert, Hochschullernwerkstätten hingegen als Einrichtungen beschrieben, die sich als Alternativen bzw. Impulse vermittelnde Instanzen zu ebendiesen verstehen (vgl. Gruhn & Müller-Naendrup 2017, 101) und ihnen somit zugleich zuarbeiten. Der Begriff der Lernkultur wird also im Kontext der Hochschullernwerkstättenbewegung im Sinne einer „pädagogischen Perfektionsformel“ (Terhart 1994, 696) überwiegend normativ verwendet³.

Die 2000er Jahre waren von einem „Gründungsboom“ von Lernwerkstätten an Schulen und Hochschulen geprägt (vgl. Franz 2012, 7), der Terminus wurde für die unterschiedlichsten Kontexte genutzt (vgl. Wedekind 2011). Nicht zuletzt dessen drohende Verwässerung scheint in den letzten Jahren in der Fachcommunity wieder vermehrt zu Diskussionen über gemeinsame Qualitätsstandards und Werte entsprechender Einrichtungen geführt zu haben. Darüber hinaus sind Bemühungen zu beobachten, die Arbeit in Hochschullernwerkstätten zum Beispiel

3 Demgegenüber stehen kulturanalytische Studien der letzten beiden Jahrzehnte, welche „spezifische kulturelle Handlungsmuster des Lernens“ (Wiesemann 2006, 181) fokussieren, die „als performative Akte mit einer genuinen [lern]kulturellen Überformung erkannt werden können“ (ebd.), so beispielsweise die sogenannten Berliner Ritualstudien (vgl. z.B. Wulf, Althans u.a. 2001), das strukturtheoretische Modell der Schulkultur (vgl. z.B. Helsper 2008) sowie das Projekt „Lernkultur und Unterrichtsentwicklung an Ganztagschulen“ (vgl. z.B. Reh, Fritzsche u.a. 2015).

im Rahmen von Fachtagungen transparenter nach außen darzustellen sowie durch unterschiedlichste Forschungszugänge empirisch zu ergründen (für einen Überblick des Forschungsstandes vgl. Gruhn i.V.). Forschung innerhalb und zu dieser Community muss sich der besonderen Herausforderung stellen, „dass zum gemeinschaftlichen Agieren auf Augenhöhe [...] eine distanzierte Haltung eingenommen wird, die dieses als positiv und innovativ erlebte Tun beobachtet und in Zweifel stellt“ (Rumpf 2016, 74), was sich im Fall einer involvierten Forscherinnenposition und qualitativer Forschung noch weiter zuspitzt (vgl. Gruhn i.V.).

Doch auch die Praxis der Hochschullernwerkstätten unterliegt mittlerweile, zurückblickend auf beinahe vier Jahrzehnte, anderen Rahmenbedingungen als zu ihren Gründungszeiten: Insbesondere die Bologna-Reformen haben die Hochschulen verändert und räumen Studierenden deutlich weniger Mitbestimmungsrecht und Wahlfreiheit ein (vgl. Lehmann 2013). Es scheint, als seien die Studiengänge nun „weniger kompatibel mit den non-formalen Bildungsideen in den Lernwerkstätten“ (Baar & Feindt 2019, 19). Möglicherweise liege aber gerade in diesem Spannungsverhältnis eine Widerstandskraft, die darin bestehen könnte, „dass mit ihnen hochschuldidaktische Settings verbunden sind, die an verloren geglaubte akademische Bildungsideale erinnern: Freiheit, Selbstbestimmung, Neugier, Widerstreit“, so Baar und Feindt (ebd., 20).

Mit den soeben skizzierten pädagogischen und historischen Entwicklungslinien der Lernwerkstättenbewegung geht eine intensiv geführte Debatte über die Rollen der Lehrenden und Lernenden in den dort situierten pädagogischen Interaktionen einher, die sich zum Beispiel im Positionspapier des Verbunds Europäischer Lernwerkstätten (VELW) niederschlug. Der VELW formuliert Anforderungen an Lehrende und Lernende, die anhand von Qualitätsmerkmalen präzisiert werden. So wird für Lernende „die Aufgabe und die Chance, selbstbestimmt und eigenverantwortlich zu handeln und die dazu erforderlichen Fähigkeiten zu entwickeln [festgehalten]. Sie lernen und üben Fragen zu stellen und ihr eigenes Lernen zu beobachten. Sie lernen entsprechend ihrer individuellen Lernvoraussetzungen und bringen sich mit ihren Erfahrungen, ihrem Können und Vorwissen als Experten ein“ (VELW 2009, 7). Die Lehrenden werden vom VELW entsprechend als Lernbegleiter entworfen, deren Rolle „spezifische Anforderungen an das Handeln und die pädagogische Haltung der Lehrpersonen“ (VELW 2009, 8) mit sich bringe. Diese werden anhand von drei Qualitätsmerkmalen verdeutlicht und konkretisiert:

„1. Lernräume

- *Die Lehrenden konzipieren, organisieren, arrangieren und strukturieren die Lernumgebung (...)*

2. Lernbegleitung

- *Die Lehrenden sind Dialogpartner des Lernenden.*
- *Sie halten sich mit Instruktion weitestgehend zurück und geben keine Ergebnisse und vorgezeichnete Lernwege vor.*
- *Sie beobachten und analysieren den gemeinsamen Arbeits- und Lernprozess der Gruppe.*
- *Sie gehen mit den Lernenden auf gemeinsame Fehlersuche.*
- *Sie beraten Einzelne und Gruppen durch Hilfestellung und bereichern das Lernen durch zurückhaltende Impulse.*
- *Sie beobachten und analysieren das individuelle Lernen und reflektieren gemeinsam mit jedem einzelnen Lernenden den individuellen Lernweg.*
- *Sie beraten die Lernenden über den unmittelbaren Arbeitskontext hinaus*

3. Reflexion der Lernergebnisse

- *Die Lehrenden entwickeln eine systematische und wertschätzende Rückmeldekultur (z.B. Lerntagebuch, Portfolio, Präsentation, im Dialog...).*“

Anhand dieser Auflistung liegt die Vermutung nahe, dass Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter vor der Herausforderung stehen, „einerseits Freiräume für selbsttätiges Handeln zu eröffnen, die das Individuum heraus-, aber nicht überfordern, und gleichzeitig die Fülle an Handlungsoptionen so einzugrenzen, dass das Individuum die hohe Eigenaktivität im Lern- und Bildungsprozess beibehalten und gewisse Ziele erreichen kann“ (Kekeritz 2019, 75). Lernbegleitende müssen mit einer „Unbestimmtheit zwischen Anfang und Ende“ (Weißhaupt u.a. 2018, 204) umgehen und sich darauf einlassen können, die Lernwege der Lernenden ko-konstruktiv zu begleiten. Dies erfordere „umfassende didaktisch-methodische Kompetenzen für Planung, Begleitung, Dokumentation, Präsentation und Reflexion, die diese Unsicherheiten moderierend und reflektierend auszubalancieren verstehen“ (ebd.). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Konstrukt der Lernbegleitung im Kontext der Hochschullernwerkstättenbewegung als eine Art voraussetzungsvoller Gegenentwurf zur Lehrperson der instruktionistischen Schule gedeutet wird.

Die 1997 gegründete OASE Hochschullernwerkstatt an der Universität Siegen, auf die ich mich nachfolgend beziehen werde, schließt in ihrer Arbeit unter anderem an das ausgeführte Konstrukt der Lernbegleitung an. Die Einrichtung gehört zur Arbeitsgruppe für Grundschulpädagogik und richtet sich somit auch schwerpunktmäßig an die entsprechenden Studierenden der Lehrpersonenbildung. Für jene werden regelmäßige Öffnungszeiten, Workshops und Exkursionen angebo-

ten, die im Sinne eines Peer-Learning durch studentische Mitarbeitende vorbereitet und durchgeführt werden. Eine Besonderheit der OASE Hochschullernwerkstatt ist das Projekt „Werkstatt für Kinder“, in dem einige der studentischen Mitarbeitenden der Einrichtung, etwa drei bis fünf Studierende aus den Lehramtsstudiengängen als Praktikantinnen und Praktikanten und Kinder aus umliegenden Schulen gemeinsam über den Zeitraum eines Semesters ein geöffnetes Lernsetting erproben, wobei den Erwachsenen die Rolle der Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter zukommt. Der Kontakt zum Projekt verläuft in den folgenden Phasen:

- Interessierte Studierende werden zunächst im Rahmen einer Informationsveranstaltung, die von studentischen Mitarbeitenden des Teams der Hochschullernwerkstatt angeboten wird, mit dem Konzept der WfK vertraut gemacht und können sich im Anschluss als Praktikantinnen und Praktikanten bewerben.
- Werden sie angenommen, nehmen sie dann während der vorlesungsfreien Zeit an zwei Vorbereitungstreffen teil. Das erste zweitägige Seminar beinhaltet neben der facettenreichen Auseinandersetzung mit den pädagogischen Eckpfeilern des Konzepts der WfK vor allem eine praktische Erkundung der OASE als Lernort. Darüber hinaus wird ein Informationsbrief zum Projekt formuliert, der an die Kinder der umliegenden Schulen verteilt wird. In der Regel stimmt die Gruppe der Praktikantinnen und Praktikanten hierbei selbst ab, ob sie auf die Schulen zurückgreifen wollen, aus denen bereits Lernende am Projekt teilgenommen haben, oder ob auch neue Schulen mit angeschrieben werden sollen.

An den Vorbereitungstreffen nahmen während meiner Forschungstätigkeit im Projekt immer wieder auch ehemalige Praktikantinnen und Praktikanten teil, die in Anlehnung an das Meister-Geselle-Lehrlings-Prinzip⁴ aktiv zu Teilen des Programms beitrugen und diese beispielsweise moderierten. Es lassen sich also grob drei Gruppen von Studierenden unterscheiden, die im Projekt WfK aufeinandertreffen: neue sowie ehemalige Praktikantinnen und Praktikanten und studentische Mitarbeitende, die in der Regel ebenfalls bereits ein Praktikum im Projekt absolviert haben⁵. Während des zweiten Treffens werden besonders or-

4 Dieser Begriff wird in der OASE-Hochschullernwerkstatt in Anlehnung an Peter Petersens Jena-plan-Pädagogik verwendet. Im „Kleinen Jenaplan“ (1927) führte Petersen aus, dass Lernende nicht altershomogen, sondern in sogenannten Stammgruppen unterrichtet werden, die drei Jahrgänge zusammenfassen, wobei jährlich ein Drittel der Lernenden die Gruppe verlässt und ein Drittel neu hinzukommt. Er versprach sich durch diese Zusammenstellung insbesondere positive Auswirkungen auf soziales Lernen.

5 Studentische Mitarbeitende sind als Studentische Hilfskräfte in der OASE Hochschullernwerkstatt angestellt. Jeder Durchgang der WfK wird von zwei bis drei dieser studentischen Mitarbeitenden verantwortet. Die ehemaligen Praktikantinnen und Praktikanten hingegen sind von dieser Position entbunden, in seltenen Fällen jedoch ebenfalls als Studentische Hilfskraft in der OASE Hochschullernwerkstatt angestellt.

- ganisatorische Aspekte des Projekts bearbeitet, wie zum Beispiel die Zuteilung der Kinder, die sich für die Teilnahme an der WfK angemeldet haben.
- Die eigentliche WfK läuft dann über den Zeitraum eines Semesters an einem festen Nachmittag in der Woche. Die Kinder kommen für zwei Stunden in die OASE, wobei ihre Interessen im Vordergrund stehen und sie selbst bestimmen sollen, was sie wann mit wem tun. Die Palette an möglichen Aktivitäten erstreckt sich somit von eher handwerklichen oder musischen Tätigkeiten über Experimente bis hin zur Nutzung sogenannter neuer Medien. Ab und zu gestalten die Studierenden ein Angebot für die Kinder, wobei deren Teilnahme daran freiwillig ist. Die jeweiligen Sitzungen werden in der Regel durch gemeinsame Rituale und Elemente gerahmt (unterschiedliche Kreisformate, Wandzeitungen etc.). Im Anschluss an die Zeit mit den Kindern reflektieren die studentischen Mitarbeitenden und die Praktikantinnen und Praktikanten das Erlebte gemeinsam.
 - Zum Abschluss des Projekts ziehen die Studierenden im Rahmen eines Nachbereitungseminars ein Resümee, wobei insbesondere das eigene Handeln als Lernbegleiterin oder Lernbegleiter und die Übertragbarkeit der Erfahrungen auf andere pädagogische Settings, wie beispielsweise den Schuldienst, fokussiert werden.

Im Rahmen meiner Studie habe ich mich damit beschäftigt, wie die soeben skizzierte pädagogische Programmatik und deren Ansprüche in der Praxis bearbeitet werden.

3 doing Lernbegleitung – empirische Ergebnisse

3.1 Zur Studie

In meiner Ethnografie beschäftigte ich mich mit der sozialen Praxis der bereits beschriebenen OASE Hochschullernwerkstatt – mein Fokus liegt also auf dem „pädagogischen Verstehen“ (vgl. Friebertshäuser 2008) dieses Settings jenseits individueller Motivlagen und Überzeugungen der Akteurinnen und Akteure. Meine Perspektive auf die Hochschullernwerkstatt und das Projekt WfK ist mittels einer ethnomethodologischen Fokussierung darauf gerichtet zu erforschen, wie die Akteurinnen und Akteure „für soziale Ordnung sorgen, d.h. wie sie in ihrem ganz praktischen und alltäglichen Tun – einschließlich des Redens – gleichsam routinhaft die Ordnung sozialer Phänomene erzeugen, herstellen, stabilisieren, verteidigen (oder auch angreifen). Garfinkel bezeichnete solche Alltagstechniken der Herstellung von Ordnung [...] als ‚Ethnomethoden‘, also als die Methoden der [...] Gesellschaftsmitglieder in den jeweiligen Praxiskontexten“ (Keller 2012, 242). Der Begriff des „doing“ verweist darauf, dass Soziales stets neu aufgeführt,

getan, vollzogen werden muss (vgl. Weingarten & Sacks 1976, zit. in Keller 2012, 244f.).

Mein Forschungsstil lehnt sich an die Verfahrensweisen und Regularien der Grounded Theory Methodologie (GTM) nach Strauss und Corbin (1996) an und ist von einer stark involvierten Forscherinnenposition geprägt, so dass meine Arbeit stellenweise zwischen Autoethnografie (vgl. Ellis 2004) und Ethnografie changiert. Das Datenmaterial für meine Studie habe ich im Rahmen meiner mehrjährigen teilnehmenden Beobachtung erhoben, mein Datenkorpus umfasst vor allem Beobachtungsprotokolle und dichte Beschreibungen, aber auch Transkripte natürlicher Gespräche, die ich in Anlehnung an die Kodierparadigmen der GTM und sequenzanalytische Analyseverfahren (z.B. Deppermann 2008) auswertete.

Um das Phänomen Lernbegleitung zu verstehen, habe ich folgende Forschungsfragen entwickelt: „Wie wird das pädagogische Konzept und programmatische Selbstverständnis der OASE Hochschullernwerkstatt in der Praxis umgesetzt und als Interaktionsordnung(en) rekonstruierbar? Was tun die Studierenden, um Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter zu werden bzw. zu sein und wie tun sie es? Wie gestalten Studierende ein pädagogisches Setting, das Kindern individuelle Arbeits- und Lernvorhaben ermöglicht und wie bereiten sie ihre Peers auf diese Aufgabe vor?“ (Gruhn, i.V.).

Im Projekt WfK werden Lernende und Lehrende, bezugnehmend auf das Konzept der Öffnung pädagogischer Arrangements, als gleichberechtigte Akteurinnen und Akteure entworfen und Lehrende entsprechend als Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter bezeichnet, unabhängig davon, ob es sich um Angebote für Kinder oder Studierende handelt. Während ich mich zunächst auf die entsprechenden Interaktionen zwischen Kindern und Erwachsenen konzentrierte, wurde im Verlauf des Forschungsprozesses deutlich, wie relevant eine empirische Auseinandersetzung mit den Studierenden als Peers ist, um die Komplexität von Lernbegleitung als sozialer Praxis in diesem Setting zu verstehen. Die Lernbegleitung der angehenden Lernbegleitenden durch studentische Peers bleibt jedoch, bereits durch das oben geschilderte Konzept des Projekts WfK, immer auch auf die entsprechenden Prozesse zwischen Kindern und Erwachsenen in der OASE bezogen⁶. Ich schließe in

6 Zum besseren Verständnis sollen die entsprechenden Befunde meiner Studie kurz zusammen gefasst werden: Wird Lernbegleitung als pädagogisches Konzept in der sozialen Praxis des Settings WfK hervorgebracht, so deutet es sich in Interaktionen zwischen Kindern und Studierenden überwiegend als Norm, nicht in das pädagogische Geschehen einzugreifen, an – und in der praktischen Umsetzung dieser Norm arbeiten sich die Akteurinnen und Akteure insbesondere an den hierarchischen Normen, Routinen und Praktiken der lehrenden instruktionistischen Schule ab. Dass dies dem egalitären Anspruch der Programmatik entgegenläuft, wird durch die Studierenden nicht bemerkt bzw. problematisiert. Meine Analysen deuten darüber hinaus darauf hin, dass auch Kinder als Peers an der Herstellung der Pädagogizität des Settings beteiligt sind, sich dabei aber zwischen

meiner Studie im Wesentlichen an zwei theoretische Rahmungen an: Das Konzept der Generationenvermittlung nach Heinzel (2011) ermöglicht, der oben ausgeführten normativ gefärbten Gegenüberstellung von Lehren und Lernbegleitung zu entkommen und dennoch pädagogische Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen sowie Beziehungen zwischen studentischen Peers in einem Setting zu beschreiben, das Bildung als Koaktivität entwirft. Sowohl die intergenerationalen als auch die intragenerationalen Interaktionen lassen sich dabei als soziale Praxis beschreiben, in die nicht nur menschliche Akteurinnen und Akteure, sondern auch Dinge und Raum verwoben sind. Hier schließe ich insbesondere an die Raumsoziologie Löws (2001) sowie aktuelle Arbeiten zur Materialität pädagogischer Settings (vgl. z.B. Wiesemann & Lange 2015) an.

Im Gegensatz zu der regen Forschungstätigkeit, die sich in schulischen, aber auch außerschulischen (vgl. z.B. Böttner 2018) Kontexten zu Kindern als Peers feststellen lässt, scheint die empirische Auseinandersetzung mit Erwachsenen als Peers bislang zu wenig entwickelt (vgl. Krinninger 2016). Zur Studienzeit liegen lediglich vereinzelte Arbeiten vor (vgl. z.B. Friebertshäuser 1992), die auf eine gleichzeitige „Initiation in die Gemeinschaft der Studierenden und die Eingewöhnung in eine fachliche Lehr-Lern-Kultur“ (Krinninger 2016, 430) hindeuten. Auch bezüglich der Forschung zu Hochschullernwerkstätten lässt sich festhalten, dass die Perspektive der Studierenden, die die zentrale Zielgruppe entsprechender Initiativen sind, bis zum Zeitpunkt meiner Studie lediglich marginal erforscht wurde. Das entsprechende Forschungsdesiderat greife ich im Rahmen meiner Studie auf, indem ich neben den oben skizzierten Interaktionen zwischen Kindern und Studierenden beschreibe, wie Studierende ihre studentischen Peers auf die Rolle des Lernbegleitenden vorbereiten.

Der Fokus meiner Studie liegt entsprechend auf der Initiation der Akteurinnen und Akteure in das Setting WfK. Im Rahmen dieses Beitrags werde ich nun anhand eines bislang unveröffentlichten Ausschnitts meines Datenmaterials studentische Peer-Lernbegleitungs-Prozesse skizzieren, die einer späteren Phase der WfK zuzuordnen sind. Es handelt sich um Teile eines Protokolls, das ich als teilnehmende Beobachterin während der Durchführungsphase des Projekts im Anschluss an den ersten gemeinsamen Termin einer Gruppe von Studierenden und Kindern verfasst habe. Entsprechend wird eines der Gruppenreflexionsgespräche beschrieben, das die Praktikantinnen und Praktikanten regelmäßig mit den studentischen Mitarbeitenden führen. Das Gespräch dauerte insgesamt knapp eine Stunde und

den Anforderungen ihrer Peergroup und den Anforderungen der pädagogischen Programmatik der Hochschullernwerkstatt austarieren müssen. Damit schließen die Befunde meiner Arbeit an die aktuelle Peerforschung zu Schülerinnen und Schülern im schulischen Kontext und Unterricht an (für eine Zusammenfassung vgl. Flügel 2016).

zwanzig Minuten, in diesem Beitrag beziehe ich mich auf die rahmende Einleitung der Aktivität durch die studentischen Mitarbeitenden Anna und Elena.⁷

3.2 Empirische Einblicke: doing Lernbegleitung

Die fünf Praktikantinnen, die beiden studentischen Mitarbeiterinnen Anna und Elena und ich sitzen gemeinsam um den großen Gruppentisch herum. Anna und Elena sitzen vor Kopf, die Praktikantinnen und ich haben uns auf den Plätzen an den langen Tischkanten niedergelassen. Alle Kinder sind mittlerweile gegangen bzw. abgeholt worden. Vor Elena (MA) steht ein Laptop auf dem Tisch, manche der Praktikantinnen haben etwas zu essen oder zu trinken aus ihren Taschen geholt, es herrscht eine lockere Atmosphäre, drei Studentinnen (darunter auch Elena (MA)) unterhalten sich miteinander.

Das Beobachtungsprotokoll der ersten Reflexionsrunde des Studierenden beginnt mit einer Beschreibung der Position aller Anwesenden im Raum – die auch die Information als relevant markiert, dass die teilnehmenden Kinder der WfK nicht mehr vor Ort sind. Der große Gruppentisch, an dem die Studentinnen und ich uns für das Gespräch versammeln, taucht in meinem Datenmaterial im Zusammenhang mit den Peer-Learning-Prozessen der Studierenden immer wieder auf. Im Kontext des Vorbereitungsseminars ist er beispielsweise in die Differenzierung zwischen studentischen Mitarbeiterinnen und neuen Praktikantinnen eingebunden bzw. bringt diese durch die nahegelegte Positionierung der Studierenden im Raum mit hervor – und dies setzt sich auch im vorliegenden Protokoll fort: Die studentischen Mitarbeiterinnen sitzen an einer der kurzen Seiten des Tisches und eine von ihnen ist mit einem Gegenstand (dem Laptop) ausgestattet, der im weiteren Verlauf des Protokolls als relevant für die (pädagogische) Gestaltung der Situation beschrieben wird. Der Gruppentisch ordnet zugleich alle Studentinnen so im Raum an, dass sie sich kaum der nun folgenden gemeinsamen Aktivität entziehen können. Nichtsdestotrotz wird die Situation als eher informelles Setting beschrieben.

Elena (MA) schlägt zu Anna (MA) gewandt, aber so laut, dass es alle Anwesenden hören können, vor: „Wolln wir vielleicht so eine Art Blitzlichtrunde machen?“ –

⁷ In dem Durchgang, auf den sich das Beobachtungsprotokoll bezieht, waren nur weibliche Studierende (sowohl als studentische Mitarbeiterinnen, als auch als Praktikantinnen). Entsprechend wird nachfolgend nur die weibliche Form verwendet. Das Beobachtungsprotokoll enthält folgende Abkürzungen hinter den Namen der Akteurinnen: studentische Mitarbeiterinnen (MA), Praktikantinnen (P), Kind (K). Darüber hinaus sind besondere parasprachliche Merkmale durch **Fett-druck** (für laute Äußerungen), unterstrichen (für Betonungen) sowie teilweise in [eckigen Klammern] als Situationsbeschreibung gekennzeichnet. Auslassungen werden durch [...] dokumentiert. Sprechpausen werden mit (.) markiert, wobei ein Punkt für etwa eine Sekunde Pause steht. Das Gruppenreflexionsgespräch wurde als Audiodatei aufgezeichnet, um das Beobachtungsprotokoll im Anschluss durch Abschnitte mit wörtlicher Rede ergänzen zu können.

Anna (MA) erwidert: „Ja, das wollt ich gerade sagen, vielleicht können wir (..) das etwas (.) strukturiert machen [sie lacht leise in die Runde], das wir einfach vielleicht mit nem Blitzlicht anfangen, jeder (.) sacht so einfach seinen Eindruck (.) und öhm (..) dann könn wir ja die einzelnen Punkte so abarbeiten“ – Elena (MA) schließt direkt an: „Ja, ein Blitzlicht is quasi jeder sagt was und das bleibt halt auch erstmal unkommentiert und jeder hat einfach mal die Möglichkeit seine Eindrücke kurz (.) ja (.) weiß ich nich (.) den andern mitzuteiln“ – Anna (MA): „Wie is das mit dem Protokoll?“ – Elena (MA): „ich schreib eins.“ – Anna (MA): „Du?“ – Elena (MA): „Also, wir machen das eigentlich immer so, dass es ein Protokoll gibt, dass man nachher noch weiß, was ham wir so festgehalten“ – Eine Praktikantin wirft ein: „super“ – Elena (MA): „Ich fang jetzt einfach mal an und dann machen wir gleich aus, wer nächste Woche eins schreibt, also, so dass jeder mal eins schreibt (.) unds den andern schickt (.)“ [...] Anna (MA): „Also, das soll jetzt auch nur stichpunktartig, das muss jetzt kein Roman sein.“ Sie beißt herzhaft von ihrem Apfel ab.

Die beiden studentischen Mitarbeiterinnen Anna und Elena handeln nun vor den anwesenden Praktikantinnen gemeinsam die sozialen Spielregeln für das nachfolgende Gesprächssetting aus, ohne dass dies legitimierungsbedürftig erscheint. Durch Elenas als Vorschlag formulierten Sprechakt wirkt es zunächst so, als seien sich die beiden studentischen Mitarbeiterinnen nicht darüber einig, welchen Gang die Szene nun nehmen soll. Und dennoch mutet die Besprechung der Beiden in der Öffentlichkeit der Gruppe seltsam an, denn eine aktive Beteiligung der anderen Anwesenden wird – zumindest sprachlich – nicht explizit eingefordert. Die Anweisung der beiden studentischen Mitarbeiterinnen zum weiteren Vorgehen wird analog zu ähnlichen Situationen im Kontext des Vorbereitungsseminars unter Hinzunahme sprachlicher Weichzeichner („vielleicht“, „etwas“, mehrere kleine Sprechpausen) und relativ niedrigschwellig umsetzbar (z.B. „jeder (.) sacht so einfach seinen ersten Eindruck“) formuliert, wengleich die Gesprächsmethode „Blitzlicht“ aus Elenas und Annas Sicht erklärungsbedürftig zu sein scheint. Das Verfahren des Protokollschreibens wird als bedeutsam hervorgehoben, um etwas „festzuhalten“ – gleichsam wird es auf eine Weise eingeführt, die darauf hindeutet, dass bestimmte Verfahrensweisen und Methoden, die die erfahrenen Studierenden für erprobt halten, in die WfK und die Lernbegleitung der Praktikantinnen integriert werden, ohne dass dies hinterfragt wird bzw. zur Diskussion gestellt werden soll („wir machen das eigentlich immer so“, „Ich fang jetzt einfach mal an und dann machen wir gleich aus, wer nächste Woche schreibt, also, so dass jeder mal eins schreibt (.) unds den andern schickt“). Auch dieser Auftrag an die Praktikantinnen wird jedoch so vorgetragen, dass der Eindruck entsteht, es sei eine relativ voraussetzungslose Aufgabe. Für die studentischen Mitarbeitenden gilt auch in dieser Situation offenbar – analog zu der in Fußnote 6 für die Interaktionen zwischen Kindern und Studierenden beschriebenen Norm – das

Handlungsproblem, nicht allzu offensichtlich lenkend in das Geschehen einzugreifen und dennoch einen klaren Rahmen vorzugeben, innerhalb dessen sich das Gespräch der Studentinnen aufspannen soll. Die zwischen studentischen Mitarbeiterinnen und Praktikantinnen auftretenden Hierarchisierungseffekte müssen durch den Einsatz unterschiedlicher Praktiken und Strategien kaschiert werden – wobei im vorliegenden Ausschnitt des Datenmaterials im Gegensatz zu den Analysen aus meiner ethnografischen Dissertationsschrift (vgl. Gruhn i.V.) dem „Selbst-Entdecken“ des reformpädagogischen Sinns des Settings durch die Praktikantinnen keine allzu große Bedeutung beigemessen zu werden scheint⁸.

Elena (MA) fragt Anna (MA) verschmitzt: „Ok, willst du dann jetzt einfach mal anfangen?“ [einige Praktikantinnen lachen leise] – Anna [undeutlich]: „hm, ich weiß nich, ich hab jetzt grad was im Mund“. Einige der Studentinnen und auch die beiden studentischen Mitarbeiterinnen lachen nun lauter, eine Praktikantin sagt lachend „ich steck mir jetzt extra was in Mund“. Nach einigen Sekunden meldet sich eine Praktikantin, dass sie ja auch beginnen könne.

Während die rahmende Einführung des Gesprächs insbesondere durch die beiden studentischen Mitarbeiterinnen Anna und Elena bestritten wurde und diese damit eine Art Vorbildfunktion in einem ‚quasi-professionellen‘ Kontext innehatten, inszenieren sich Elena und Anna durch einen gemeinsamen Spaß nun als Studierende unter Peers: Elena zieht Anna auf, die routiniert kontert und die Atmosphäre wird, auch durch das gemeinsame Lachen der Gruppe und die ironische Bemerkung einer Praktikantin („ich steck mir jetzt extra was in Mund“), gelöster. Alle Beteiligten scheinen Elenas Stichelei als nicht ernst gemeint einzuordnen. Mithilfe dieses Wechsels zur Peer-Ebene werden die Beziehungen der Studierenden untereinander symmetrisiert – und er ermöglicht zeitgleich einen Bruch mit den Normen und impliziten Regeln und Routinen des Settings, indem eine Hinterbühne (Goffman, 1971) für Praktiken geschaffen wird, die in der öffentlichen Inszenierung der beschriebenen Situationen nicht legitim zu sein

8 Gemäß der bereits oben skizzierten Vorstellung, dass eigene praktische Erfahrungen mit individualisierenden Lernsettings als Voraussetzung dafür erforderlich seien, selbst adäquat als lernbegleitende Person agieren zu können, werden die in meiner Dissertationsschrift ausführlich dargestellten Programmpunkte des Vorbereitungsseminars durch die erfahrenen Peers als *Lernprozesse* für die Praktikantinnen und Praktikanten gerahmt. In den entsprechenden Situationen lässt sich eine Norm rekonstruieren, die charakteristisch für die Peer-Lernbegleitung in diesem Setting ist: Die Praktikantinnen und Praktikanten sollen die wesentlichen Aspekte des pädagogischen Konzepts der WfK in Auseinandersetzung mit dem Raum und dem pädagogischen Selbstverständnis *selbst entdecken*, also nicht mit expliziten Anweisungen und Regeln ihrer erfahrenen Peers konfrontiert werden. Zugleich bedingt die reformpädagogische Rahmung des Settings, die durch das triadische Zusammenspiel der erfahrenen Peers, der Dinge und des Raums hervorgebracht wird, dass die Varianz möglicher Entdeckungen der Praktikantinnen und Praktikanten eingeschränkt ist – auch dieser Aspekt kommt im vorliegenden Datenmaterial nicht so stark zur Geltung wie in meinen vorherigen Studien.

scheinen: So lässt sich die scherzhafte Diskussion darum, wer den ersten Beitrag zur Blitzlichtrunde leistet, auch als ein Infragestellen der Vorbildfunktion der erfahrenen Studierenden und der in der WfK gängigen Verfahrensweisen und Gesprächsmethoden lesen. Die Situation wird fortgeführt, indem eine der Praktikantinnen damit beginnt, ihre Erfahrungen aus dem ersten gemeinsamen Termin mit den Kindern zu beschreiben⁹.

Sowohl im vorliegenden Datenmaterial, als auch in meinen vorhergehenden empirischen Auseinandersetzungen mit dem Projekt WfK der OASE Hochschulernwerkstatt (vgl. neben der bereits zitierten Dissertationsschrift auch Gruhn (eingereicht)) zeigt sich, dass studentische Mitarbeitende (und Ehemalige) neue Praktikantinnen und Praktikanten im Sinne eines Einschwörungsprozesses in eine wenig bedeutungsoffene reformpädagogisch-normative Rahmung hinein begleiten. Es kommt zu Irritationen und Brechungen in den Praktiken der Bearbeitung dieser Normen und es wird deutlich, dass der normative Anspruch des Feldes (bspw. auf Gleichberechtigung bzw. Begegnungen der Akteurinnen und Akteure auf Augenhöhe) nicht vollständig eingelöst werden kann. So spiegelt sich die Differenzierung zwischen studentischen Mitarbeitenden, erfahrenen Praktikantinnen und Praktikanten sowie Novizinnen und Novizen in der Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Konzept der WfK wider und wird – mitsamt der Bemühungen der Studierenden, die entstehenden Hierarchien nicht zu deutlich zu Tage treten zu lassen – beispielsweise im Kontext von Reflexionsgesprächen rekonstruierbar. Die studentischen Akteurinnen und Akteure, insbesondere die studentischen Mitarbeitenden, pendeln dabei zwischen ‚quasi-professioneller‘ und Peer-Ebene hin und her und sind stellenweise dazu aufgefordert, gleichzeitig auf Anforderungen beider Ebenen zu reagieren.

4 Ausblick

Beschäftigt man sich mit dem Thema Lernbegleitung, so geraten in der Regel Lehrende und Lernende in den Blick, die jeweils unterschiedlichen Generationen

9 Neugierige Leserinnen und Leser sollen an dieser Stelle noch eine ganz kurze Zusammenfassung der Blitzlichtrunde erhalten: Reihum berichten die Studentinnen nun von ihrem ersten Eindruck von der Werkstatt für Kinder, auch die beiden studentischen Mitarbeiterinnen und ich schildern unsere Erlebnisse und Empfindungen, wobei immer wieder zum Ausdruck gebracht wird, dass das ungewohnte pädagogische Setting als herausfordernd und interessant, aber auch anstrengend wahrgenommen wurde, was insbesondere daran gelegen habe, dass es Unsicherheiten bezüglich der eigenen Rolle gegeben habe. Die eigenen Vorstellungen, wie das erste gemeinsame Treffen mit den Kindern in der WfK ablaufen sollte, werden von mehreren Studentinnen als utopisch eingeordnet. Außerdem werden auch in dieser Runde bereits einige Situationen und auch einzelne Kinder angesprochen, die als „problematisch“ wahrgenommen wurden.

angehören. Die Ergebnisse meiner Studie weisen jedoch darauf hin, dass es gerade im Professionalisierungskontext des Lehramtsstudiums sinnvoll zu sein scheint, auch die Perspektive auf Studierende als Peers einzunehmen und zu erkunden, wie diese in die entsprechenden Prozesse einbezogen werden. Gerade wenn es sich, wie im Fall meiner Studie, um ein normativ aufgeladenes (pädagogisches) Setting handelt, erscheint der Ansatz ethnografischer Forschung vielversprechend. Dieser kann – insbesondere aus einer involvierten Forschendenposition heraus – dabei behilflich sein, Normen und Normalitätsvorstellungen des jeweiligen Feldes sowie die damit verbundenen „Reproduktion[en] sozialer Differenzen, Ausschlussprozesse und Hierarchien“ (Munsch 2015 422) aufzudecken.

Für die Praxis entsprechender Initiativen ergeben sich aus einer derart ausgerichteten Forschungsperspektive Reflexionsfolien zur Überprüfung des pädagogischen Handelns, zum Beispiel: Welche Vorstellungen von Lernenden und Lehrenden bzw. Lernbegleitenden werden in den pädagogischen Konzepten der Einrichtungen entworfen und welche Normen bzw. Handlungsprobleme entstehen dadurch in der sozialen Praxis des Settings? Wie weit reichen die tatsächlichen Mitbestimmungsmöglichkeiten der Akteurinnen und Akteure, innerhalb welcher Rahmungen und Grenzen bewegen sie sich? Welche Formate der Begleitung und Supervision der Peer-Learning-Prozesse sind denkbar und gewünscht, um mit den aufgezeigten Widersprüchlichkeiten pädagogischer Praxis angemessen umzugehen bzw. diese bewusst werden zu lassen? Eine handlungsentlastete Auseinandersetzung mit diesen und ähnlichen Fragen erscheint, gerade im Kontext des hohen Anspruchs der Lernbegleitung von Studierenden durch Studierende, angezeigt.

Literatur

- Baar, Robert & Feindt, Andreas (2019): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Eine theoretische Einordnung. In: Baar, Robert/Feindt, Andreas/Trostmann, Sven (Hrsg.): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19-26.
- Böttner, Miriam (2018): Doing Junior Uni. Evidente und heimliche Ordnung einer Kinderuniversität. Wiesbaden: Springer VS.
- Bolland, Angela (2011): Forschendes und biographisches Lernen in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Breidenstein, Georg (2012): Ethnographisches Beobachten. In: de Boer, Heike/Reh, Sabine (Hrsg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: Springer VS, 27-44.
- Brügelmann, Hans (2008): Die „Öffnung“ des Unterrichts muss radikaler gedacht – aber auch klarer strukturiert werden. Ein Klärungsversuch – revisited 2008. Online unter: https://dokumentix.ub.uni-siegen.de/opus/volltexte/2017/1087/pdf/Oeffnung_des_Anfangsunterrichts.pdf. (Abrufdatum 15.10.2019).
- Deppermann, Arnulf (2008): Gespräche analysieren. Eine Einführung (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Ellis, Carolyn (2004): The Ethnographic In: A Methodological Novel about Autoethnography. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

- Ernst, Karin (1996): Den Fragen der Kinder nachgehen. Auszüge aus einem Interview mit Lillian Weber im April 1993. Online unter: <http://www.entdeckendes-lernen.de/3biblio/theorie/fragender-kinder.htm>. (Abrufdatum 22.09.2019).
- Flügel, Alexandra (2016): Schülerinnen und Schüler zwischen Schule und Peers – Peerkulturelle Differenzkonstruktion im Unterricht. In: *Schulpädagogik heute. Was sind gute Schulen?* Ausgabe 13/2016. Online unter: http://www.schulpaedagogik-heute.de/conimg/Archiv/SHHeft13/06_Ausserthematikforschungsbetraege. (Abrufdatum: 25.02.2019).
- Franz, Eva-Kristina (2012): Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte der gemeinsamen Qualifikation von Studierenden, pädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs und Lehrkräften der Primarstufe. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Friebertshäuser, Barbara (1992): Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur. Weinheim: Juventa.
- Friebertshäuser, Barbara (2008): Vom Nutzen der Ethnographie für das pädagogische Verstehen. Vorläufige Antworten und offene Fragen. In: Hünersdorf, Bettina (Hrsg.): *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen*. Weinheim: Juventa, 49-64.
- Goffman, Ernest (1971): Verhalten in sozialen Situationen. Strukturen und Regeln der Interaktion im öffentlichen Raum. Gütersloh: Bertelsmann.
- Gruhn, Annika (2018): „Ist das, was wir hier machen, eigentlich Lernen?“. Überlegungen zum Lernen in Hochschullernwerkstätten. In Kahnwald, Nina/Täubig, Vicki (Hrsg.): *Informelles Lernen. Standortbestimmungen*. Wiesbaden: Springer, 143-155.
- Gruhn, Annika (eingereicht): Wie schulisch ist außerschulisches Lernen? Pädagogische Generationenbeziehungen am außerschulischen Lernort am Beispiel einer Hochschullernwerkstatt. In: Flügel, Alexandra/Gröger, Martin/Wiesemann, Jutta (Hrsg.): *Tagungsband – Orte und Räume der Generationenvermittlung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gruhn, Annika (i.V.): *Doing Lernbegleitung. Hochschullernwerkstätten als Orte der Generationenvermittlung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gruhn, Annika & Müller-Naendrup, Barbara (2017): „Theoretische Kreativität“ in Hochschullernwerkstätten – ein Plädoyer. In: Keckeritz, Mirja/Graf, Ulrike/Brenne, Andreas (Hrsg.): *Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 100-111.
- Hagstedt, Herbert (1998): Zwischen ungemachten Hausaufgaben und neuen Heilerwartungen. Ein erneuter Definitionsversuch des Konzepts Lernwerkstatt. In: *Die Grundschulzeitschrift*, (115), 49–53.
- Heinzel, Friederike (2011): Kindgemäßheit oder Generationenvermittlung als grundschulpädagogisches Prinzip. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): *Generationenvermittlung in der Grundschule. Ende der Kindgemäßheit?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 40-68.
- Helsper, Werner (2008): Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Ausg. 54, 63-80.
- Helsper, Werner (2017): Lehrer-Schüler-Beziehung in reformpädagogischen Schulen. In: Idel, Till-Sebastian/Ullrich, Heiner (Hrsg.): *Handbuch Reformpädagogik*. Weinheim: Beltz, 353-371.
- Idel, Till-Sebastian & Ullrich, Heiner (Hrsg.) (2017): *Handbuch Reformpädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Kalthoff, Herbert & Kelle, Helga (o.J.): „Die Nur-einer-spricht-Regel“. In: Online Fallarchiv Schulpädagogik. Online unter: <https://www.fallarchiv.uni-kassel.de/2011/methoden/ethnographie/kalthoff-kelle/die-nur-einer-spricht-regel/> (Abrufdatum: 15.03.2019).
- Keckeritz, Mirja (2019): „Wann gebe ich jetzt Impulse oder wann nicht“ – Herausforderungen der Bildungs- und Lernprozessbegleitung in Lernwerkstätten. In: Baar, Robert/Feindt, Andreas/Trostmann, Sven (Hrsg.): *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 74-83.

- Kekeritz, Mirja & Graf, Ulrike (2017): Einleitung. In dies./Brenne, Andreas (Hrsg.): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 9-14.
- Keller, Reiner (2012): Das interpretative Paradigma. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Krinninger, Dominik (2016): Freundschaft und Studienzeit. In: Köhler, Sina-Mareen/Krüger, Heinz-Hermann/Pfaff, Nicole (Hrsg.): Handbuch Peerforschung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, 427-438.
- Lehmann, Annika (2013): Potentiale von Lernwerkstätten aus Sicht von Studierenden. In Coelen, Hendrik/Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, 55-65.
- Löw, Martina (2001): Raumsoziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Müller-Naendrup, Barbara (1997): Lernwerkstätten an Hochschulen. Ein Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Müller-Naendrup, Barbara & Selzner, Manuela (2014): „Ich habe gelernt, dass man Kindern ruhig mehr zutrauen kann!“. Studierende und Kinder erproben offene Lernsituationen in der „Werkstatt für Kinder“. In: Hagstedt, Herbert/Krauth, Ilse Marie (Hrsg.): Lernwerkstätten. Potenziale für Schulen von morgen. Frankfurt am Main: Grundschulverband, 241-250.
- Munsch, Chantal (2015): Subjektive Erfahrungen der im Feld verstrickten Forschenden. Ein ethnografischer Zugang zur Erforschung von Normalitätsvorstellungen und sozialer Differenzierungen (nicht nur) in der Sozialen Arbeit. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, (4), 421-440.
- Neumann, Sascha (2010): Die soziale Ordnung des Pädagogischen und die Pädagogik sozialer Ordnung. In: Neumann, Sascha (Hrsg.): Beobachtungen des Pädagogischen. Programm, Methodologie, Empirie. Luxembourg: Université du Luxembourg, 79-96.
- Petersen, Peter (1927). Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule. Langensalza: Julius Beltz.
- Reh, Sabine; Fritzsche, Bettina; Idel, Till-Sebastian & Rabenstein, Kerstin (Hrsg.) (2015): Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken in Ganztagschulen. Wiesbaden: Springer VS.
- Reich, Kersten (2008): Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Rumpf, Dietlinde (2016): Forschendes Lernen und Forschen lernen in Hochschullernwerkstätten. In: Schude, Sabrina/Bosse, Dorit /Klusmeyer, Jens (Hrsg.): Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, 73-85.
- Schmude, Corinna & Wedekind, Hartmut (2019): Lernwerkstatt(arbeit) zwischen pädagogischem Anspruch und strukturellen Rahmenbedingungen. In: Baar, Robert/Feindt, Andreas/Trostmann, Sven (Hrsg.): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 40-50.
- Strauss, Anselm Levi & Corbin, Juliet (1996): Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Terhart, Ewald (1994): SchulKultur. Hintergründe, Formen und Implikationen eines schulpädagogischen Trends. In: Zeitschrift für Pädagogik, 40(5), 685-699.
- VeLW. (2009): Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Online unter: <http://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf> (Abrufdatum: 22.09.2019).
- Wedekind, Hartmut (2011): Eine Geschichte mit Zukunft. 30 Jahre Lernwerkstatt. In: Grundschule 43(6), 6-10.
- Weisshaupt, Mark; Hildebrandt, Elke; Hummel, Maria; Müller-Naendrup, Barbara; Panitz, Kathleen & Schneider, Ralf (2018): Perspektiven auf das Forschen in Lernwerkstätten. In: Peschel, Markus/Kelkel, Mareike (Hrsg.): Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 187-212.
- Wiesemann, Jutta (2006): Die Sichtbarkeit des Lernens – empirische Annäherung an einen pädagogischen Lernbegriff. In: Cloos, Peter/Thole, Werner (Hrsg.): Ethnografische Zugänge. Professions- und adressatInnenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik. Wiesbaden: VS, 171-183.

- Wiesemann, Jutta & Lange, Jochen (2015): Schülerhandeln und die Dinge des Lernens. Zum Verhältnis von Sinn und Objektgebrauch. In: Alkemeyer, Thomas/Kalthoff, Herbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): *Bildungspraxis. Körper, Räume, Objekte*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 261-282.
- Wulf, Christoph; Althans, Birgit; Audehm, Kathrin; Bausch, Constanze; Göhlich, Michael; Sting, Stephan.; Tervooren, Anja; Wagner-Willi, Monika & Zirfas, Jörg (2001). *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften*. Wiesbaden: VS.

Maria Boos, Myrle Dziak-Mahler und Sandra Wendland

Coaching und Mentoring als Reflexionsräume

Neben den universitären Begleitveranstaltungen während der Praxisphasen wurden für die Lehramtsstudierenden der Universität zu Köln zwei neue Formate entwickelt und implementiert, in denen die Möglichkeit besteht, schulpraktische Erfahrungen und berufsbiografische Themen mit professioneller Unterstützung individuell zu reflektieren: Coaching und Mentoring. Im folgenden Artikel wird zunächst das Konzept und die Realisierung der Lernbegleitung im Kölner Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) beschrieben. Anschließend werden die quantitativen und qualitativen Evaluationsergebnisse der Begleitformate Coaching und Mentoring skizziert.

1 Lernbegleitung im Kölner Zentrum für LehrerInnenbildung

1.1 Die Bedeutung von Reflexion und Forschendem Lernen in der Lernbegleitung von Lehramtsstudierenden

So vielfältig die unterschiedlichen Konzepte zur Lernbegleitung von Lehramtsstudierenden und der Unterstützung ihres Professionalisierungsprozesses auch sind, herrscht doch weitestgehend Konsens darüber, dass Reflexionskompetenz für angehende Lehrerinnen und Lehrer eine notwendige Basis im Professionalisierungsprozess ist. Dabei wird „[...] Reflexivität als Bewusstheit über das eigene Tun [...] als Schlüsselkompetenz von Professionalität aufgefasst“ (Combe & Kolbe 2004, 859). Für die Professionalisierung der Studierenden im Lehramtsstudium sind die schulischen Praxisphasen von zentraler Bedeutung, da sie wichtige berufsbezogene Reflexionsanlässe liefern. Sie stellen bedeutsame Lerngelegenheiten für die Kompetenzentwicklung der Studierenden dar, da praktische Erfahrungen aus dem Lernort Schule mit theoretischem Wissen reflexiv verknüpft werden können (vgl. Reintjes u.a. 2018, 8). Entscheidend sei dabei nicht die Länge der schulpraktischen Phase, „sondern die Qualität der Praxisbegleitung seitens der Schulen und Hochschulen“ (Gröschner & Seidel 2012, 181). Die unterschiedlichen Formate und Konzepte zur Förderung einer (selbst-)reflexiven Grundhaltung in Verbindung mit einem selbstverantworteten Professionalisierungsprozess finden sich dabei in der institutionalisierten Lehrer- und Lehrerinnenbildung seitens der

Hochschule vor allem in Form von (verpflichtenden) Begleitseminaren während der Praxisphasen, in der eine unterstützte und angeleitete Professionalisierung angestrebt wird.

Auch das Kölner Modell strebt eine kontinuierliche Begleitung des Professionalisierungsprozesses entlang der Praxisphasen der Lehramtsstudierenden an. Grundlage bildet dabei der Ansatz der berufsbiografischen Reflexion. Diese zieht sich wie ein roter Faden durch das gesamte Studium und damit durch alle drei schulpraktischen Phasen, die die Studierenden im Bachelor und Master durchlaufen. In der ersten fünfwöchigen schulpraktischen Phase, dem *Eignungs- und Orientierungspraktikum*, steht die reflektierte Auseinandersetzung mit dem Berufsfeld Schule im Mittelpunkt. Die Studierenden machen sich mit vielfältigen Facetten des Schullebens und des Lehrberufs vertraut und vollziehen sukzessive den Perspektivwechsel von der Schüler- bzw. Schülerinnenrolle in die Lehrer- bzw. Lehrerinnenrolle. In der zweiten Praxisphase, dem vierwöchigen *Berufsfeldpraktikum*, erkunden die Studierenden außerschulische Berufsfelder und lernen an das Lehramt angrenzende pädagogische, soziale oder fachbezogene Berufe kennen. Das *Praxissemester* stellt die dritte schulpraktische Phase dar, in welcher die Studierenden während ihres Masterstudiums ein Schulhalbjahr in einer Schule ihrer angestrebten Schulform die bisher erworbenen Kenntnisse in der Praxis anwenden, erproben und reflektieren.

Neben der jeweiligen Begleitung der Praxisphasen durch universitäre Seminare ist ein elektronisch geführtes Portfolio das verbindende Element aller drei Praxisphasen. Als Reflexionsinstrument begleitet es die Studierenden in ihrem Lern- und Entwicklungsprozess auf dem Weg zur professionellen Lehrkraft, regt zu einer stärkeren und differenzierten Selbstwahrnehmung an und trägt so zu einer professionellen Lehramtsausbildung bei, in der die Verknüpfung von Theorie und Praxis ein wesentliches Ziel darstellt. Dabei werden kontinuierlich und wiederholt berufsbiografische Themen der Studierenden in die Reflexion miteinbezogen und zu den neugewonnenen Praxiserfahrungen in Beziehung gesetzt.

Ein Kernelement der Begleitveranstaltungen zu den Praxisphasen ist die *Förderung der Reflexionsfähigkeit* der Studierenden, der je eigenen Ziele für die jeweilige Praxisphase, der persönlichen Eignung für den Lehrberuf und des professionellen Selbstkonzeptes.

Ein weiteres Kernelement ist das Forschende Lernen bzw. die Anbahnung einer „forschenden Grundhaltung“ bei den Studierenden. Das Forschende Lernen hat im Kölner Modell insbesondere im Praxissemester im Rahmen des von den Studierenden durchgeführten Studienprojekts seinen festen Platz, ist jedoch bereits auch in den beiden ersten schulpraktischen Phasen des Bachelors im Sinne einer Anbahnung und Erprobung implementiert. Im Rahmen des praxisphasenbegleitenden E-Portfolios bildet das Forschende Lernen einen festen Bestandteil in allen drei Praxisphasen. Die forschende Grundhaltung soll durch die Entwicklung,

Umsetzung und Evaluation einer eigenen Forschungsaufgabe für die Praxisphase unter Anleitung durch den jeweiligen Dozierenden des Begleitseminars angebahnt werden (vgl. Krämer & Hesse 2016, 10f.). Die Begleitung und Unterstützung erfolgt über die jeweiligen Dozierenden der Begleitseminare zu den Praktika sowie über ein eigens dafür entwickeltes Lernmodul zum Forschenden Lernen.

Zur Akzeptanz und Sinnhaftigkeit des Forschenden Lernens in den beiden Bachelorpraxisphasen im Kölner Modell liegen derzeit noch keine ausreichenden bzw. belastbaren Daten vor. Zum Forschenden Lernen im Praxissemester existieren Evaluationsergebnisse, die zeigen, dass das Studienprojekt von den Studierenden unterschiedlich bewertet wird. Während ein Teil der Studierenden das Studienprojekt als sinnvoll erlebt und die intensive wissenschaftsbezogene Auseinandersetzung mit der schulischen Praxis als sehr positiv bewertet hat, beurteilt ein anderer Teil der Studierenden das Studienprojekt als ein eher störendes Element, welches einen vom Sammeln schulpraktischer Erfahrungen abhalten würde und zu wenig Bezug zur schulpraktischen Tätigkeit hätte (vgl. Dahlmanns u.a. 2017, 8).

Ein für die Frage, inwiefern (individuelle) Reflexionsprozesse und Forschendes Lernen möglicherweise zusammenhängen, interessanter Befund der o.g. Evaluation ist:

„So geben [...] zum Befragungszeitpunkt während des Praxissemesters 37 % der Studierenden an, dass sie ihr Studienprojekt bis dahin als sinnvoll erlebt haben. Dieser Wert fällt bei der Befragung nach dem Praxissemester auf 27 % und steigt bei der Befragung nach den Modulabschlussprüfungen auf den Maximalwert von 53 % an. Es zeigt sich also, dass die Lernerfahrungen des Studienprojekts für einen nicht unerheblichen Teil der Studierenden erst nach der Auswertungs- und Reflexionsphase bzw. (erfolgreich) absolvierter Modulabschlussprüfung positiv wirkten.“ (ebd., 8f.)

Die Ergebnisse aus dem Praxissemester zeigen also, dass nicht alle Studierenden dem Forschenden Lernen im Rahmen des Studienprojekts positiv gegenüberstehen. Wichtige Faktoren für eine positive Wahrnehmung des Studienprojekts seien insbesondere zum einen ein Verständnis der Studierenden über die Relevanz einer Theorie-Praxis-Verzahnung im Sinne des Forschenden Lernens und zum anderen die erlebte Sinnhaftigkeit bzw. persönliche Relevanz des Studienprojekttemas (vgl. ebd.). Aufgrund dieser uneinheitlichen Einstellung der Studierenden gegenüber dem Studienprojekt im Praxissemester erscheint es umso notwendiger, die Akzeptanz und Sinnhaftigkeit des Forschenden Lernens und der Theorie-Praxis-Verzahnung auch in den beiden Praxisphasen im Bachelor zu eruieren.

Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob und wie individualisierte Formate der Begleitung einen Beitrag zu den beiden Kernelementen des Begleitkonzepts der Praxisphasen im Kölner Modell – Förderung der (Selbst-)Reflexionsfähigkeit und Anbahnung einer forschenden Grundhaltung – leisten können. Dazu wurden im ZfL zwei neue Formate implementiert – das Mentoring und das Coaching.

1.2 Coaching und Mentoring als Reflexionsräume

Coaching- und Mentoringprogramme für Studierende sind an deutschen Hochschulen mittlerweile weit verbreitet. Häufig richten sich diese Angebote an Studienanfängerinnen und Studienanfänger, Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler oder Studierende in der Studienabschlussphase, aber auch fachspezifische Angebote sind zu finden, die sich gezielt an beispielsweise Medizinstudierende, Jurastudierende oder Lehramtsstudierende richten. Dabei wird insbesondere dem Coaching ein hohes Potenzial zugesprochen. So seien Coachinggespräche eine besonders gute Möglichkeit, Reflexionsprozesse anzuregen (vgl. Greif 2008, 86ff.).

Das Coaching- und das Mentoringangebot des ZfL Köln ist im Gegensatz zu den verpflichtenden Begleitseminaren ein freiwilliges Zusatzangebot für Lehramtsstudierende während der Praxisphasen, aber auch darüber hinaus. Beide Formate bieten den Studierenden studienbegleitend, sowie vor Studienbeginn und während des Übergangs in den Vorbereitungsdienst, eine Anlaufstelle für ihre individuellen Anliegen. Dies können Fragestellungen zur Schulpraxis, zum Schulalltag und zum Lehrberuf sein, aber auch Herausforderungen, die durch eine Differenzwahrnehmung von schulpraktischen Erfahrungen und denen an der Hochschule vermittelten theoretischen Inhalten entstehen. Weitere Anliegen können Studien- und Berufswahlzweifel sowie die Reflexion eigener Fähigkeiten und Kompetenzen in Relation zu den Anforderungen des Berufs der Lehrerin bzw. des Lehrers sein.

Die Reflexion der je individuellen und subjektiven Erfahrungen, Eindrücke und Erlebnisse aus den Schulpraktika erfordert eine ebenso individuelle Begleitung und Unterstützung, welche in den Begleitseminaren im Rahmen der gesamten Seminargruppe oder eines Lernteams mit Kommilitonen nicht ausreichend gegeben sein kann. Bei einigen Studierenden können die schulpraktischen Erfahrungen Unsicherheit, Zweifel oder gar Krisen im Hinblick auf die Berufswahl Lehrerin bzw. Lehrer hervorrufen, die allein oder innerhalb der Seminargruppe nicht (ausreichend) aufgefangen und/oder reflektiert werden können. Es stellt sich die bedeutsame Frage, inwiefern die Lernbegleitung an Hochschulen ermöglichen kann, auf die schulpraktischen Lernerfahrungen der Studierenden stärker auf individueller Ebene einzugehen (vgl. Gröschner & Seidel 2012, 181).

Neben der Individualität weist beispielsweise Ryter (2018) darauf hin, dass auch die Vertraulichkeit eine bedeutende Rolle spiele:

„Coaching als Beratungsformat, das Autonomie stärkt und persönliche Anliegen im Hinblick auf die individuelle Entwicklung und die Ausgestaltung der Berufsrolle bearbeitet, ist auf Vertraulichkeit und einen bewertungsfreien Raum angewiesen.“ (Ryter 2018, 34)

Dem soll mit dem Coaching- und Mentoringangebot des ZfL entsprochen werden. Der geschützte Raum und das höchstverbindliche Maß an Vertraulichkeit

innerhalb dieser Beratungsformate soll es den Studierenden leichter machen, persönliche, individuelle Anliegen wie beispielsweise Studienzweifel oder kritische schulpraktische Erfahrungen zu reflektieren.

Im Folgenden werden beide Angebote detailliert erläutert. Nach der konzeptuellen Vorstellung werden anschließend Evaluationsergebnisse im Hinblick auf Nutzen, Zufriedenheit und Wirkung der beiden Formate aus verschiedenen Perspektiven präsentiert.

1.3 Das PEP-Mentoring: Konzept und Realisierung

An der Universität zu Köln werden derzeit ca. 14.000 Lehramtsstudierende ausgebildet. Im Beratungszentrum des ZfL können sich Studierende und Studieninteressierte mit ihren Anliegen und Fragen rund um das Lehramtsstudium beraten lassen. Um auch Studierende unterstützen zu können, die komplexere Anliegen, beispielsweise zur Berufseignung oder zu Studienzweifeln haben, wurde das Konzept des Beratungszentrums dahingehend erweitert, dass zum einen das „PEP-Mentoring“ ins Leben gerufen wurde. Das PEP-Mentoring (= Potenziale, Entscheidungen, Pläne) ist ein Kooperationsprojekt des Kölner ZfL und des Arbeitsbereichs Gasthörer- und Seniorenstudium der Koordinierungsstelle Wissenschaft und Öffentlichkeit der Universität zu Köln¹.

In verschiedenen Phasen des Studiums, aber auch während oder nach einer Praxisphase in der Schule stellen sich Lehramtsstudierende mitunter die Frage, ob der eingeschlagene Berufsweg richtig war oder ob nicht auch alternative Tätigkeitsfelder zum Lehramt in Betracht kommen. Das PEP-Mentoring versteht sich als ein solches Unterstützungsangebot, durch das Lehramtsstudierende die Möglichkeit erhalten, auf Seniorstudierende als Mentorinnen bzw. Mentoren zurückzugreifen, die langjährig als Lehrkräfte tätig waren. Die Studierenden erhalten im Mentoring die Gelegenheit, von dem Wissen und den Erfahrungen pensionierter Lehrkräfte zu profitieren. Ebenso wie im Coaching erhalten die Studierenden eine individuelle Betreuung und Begleitung durch den Mentor bzw. die Mentorin, welche die Mentee-Welt aus gesunder Distanz betrachten und mit dem Mentee persönliche Fähigkeiten und Einstellungen reflektieren (vgl. Graf & Edelkraut 2017, 63). Die Selbstreflexion und die Selbstwahrnehmung gehören dabei zu den interpersonellen Fähigkeiten des Mentees (vgl. ebd., 176), welche je nach Ausprägung durch das Mentoring weiterentwickelt werden können.

Das Mentoring-Angebot richtet sich in erster Linie an Lehramtsstudierende, die eine berufliche Orientierung außerhalb des Lehramts suchen, in ihrer Berufswahl gestärkt werden möchten oder in der Umsetzung zum Erreichen ihres Berufswunsches unterstützt werden möchten. Daraus können sich Anliegen ergeben, wie beispielsweise die Frage, ob man wirklich den Beruf des Lehrers/der Leh-

¹ Das Ursprungskonzept zum PEP-Mentoringprogramm wurde von Dr.‘ Anne Löhr entwickelt.

rerin ergreifen möchte, das Klären beruflicher und persönlicher Ziele, die Reflexion eigener Kompetenzen und Fähigkeiten sowie Schwächen und Entwicklungspotenziale, aber auch Fragen zum Schulalltag einer Lehrkraft oder zu den Entwicklungsmöglichkeiten im Schuldienst können ein mögliches Anliegen sein. Grundsätzlich kann jeder Lehramtsstudierende der Universität zu Köln am PEP-Mentoring teilnehmen, auch außerhalb der schulischen Praxisphasen.

Die Mentorinnen und Mentoren ermutigen die Mentees, wichtige Fähigkeiten und Einstellungen für die Zukunft zu entwickeln. Zudem geben sie ihre Erfahrungen im Lehrberuf (berufliche, fachliche, persönliche) weiter und geben den Mentees Feedback zu anstehenden Entscheidungen. Sie helfen ihnen, Probleme neu zu durchdenken und mögliche Perspektiven zu beleuchten. Die Mentorinnen und Mentoren unterstützen und regen an, können aber keine Lösungen für die Mentees finden. Die Zielverantwortung sowie die Vor- und Nachbereitung der gemeinsamen Treffen liegen im Aufgabenbereich der Mentees. Dazu gehört beispielsweise auch das Verfassen eines Selbstreports zur Selbstreflexion der bisherigen Berufserfahrungen und Kompetenzen.

Der Mentoring-Prozess verläuft in vier aufeinander aufbauenden Phasen: Vorbereitung und Kennenlernen, Reflexionsphase, Aktionsphase und Evaluation. Im ersten Treffen erfolgt das Kennenlernen und die Entscheidung, ob beide gemeinsam als Tandem arbeiten möchten. Sie schließen ein Arbeitsbündnis und bestimmen den Standort des Mentees. Das zweite Treffen dient der Potenzialanalyse der Kompetenzen des Mentees auf Grundlage seines Selbstreports. Gemeinsam werden Ziele bestimmt, die der/die Mentee erreichen möchte. In der Aktionsphase setzt der/die Mentee die formulierten Ziele um und trifft sich nach einer gewissen Zeit ein drittes Mal mit seiner Mentorin oder seinem Mentor, um die Umsetzung der Ziele zu überprüfen und zu reflektieren sowie die gemeinsame Zusammenarbeit zu evaluieren. In der Regel treffen sich die Mentoring-Tandems zu drei Präsenzterminen von jeweils 90 Minuten. Die Abstände zwischen den Treffen können dabei individuell variieren. Die Treffen finden in einem geschützten Rahmen statt, im persönlichen Gespräch zwischen dem oder der Mentee und dem Mentor oder der Mentorin. Alle Informationen werden vertraulich behandelt. Das im Rahmen dieses Kooperationsprojektes angebotene individuelle Mentoring durch erfahrene Seniorstudierende ist für die Lehramtsstudierenden kostenfrei. Die Seniorstudierenden arbeiten ehrenamtlich.

1.4 Das Speed-Coaching: Konzept und Realisierung

Darüber hinaus können Studieninteressierte und Lehramtsstudierende der Universität zu Köln kostenfrei am „Speed-Coaching“ des ZfL teilnehmen. Durchgeführt werden die ca. 60-minütigen Coachings von 24 Kolleginnen und Kollegen

aus dem ZfL, die zu „Fachcoaches Lehrer- und Lehrerinnenbildung“² ausgebildet wurden. In Anlehnung an Greif (2005, 7) verstehen auch wir Coaching als Instrument „zur Verbesserung der persönlichen Effektivität“ und als hilfreiches Instrument zur Selbstreflexion. Das Speed-Coaching kann als eine Hilfe zur Selbsthilfe verstanden werden, die die Entdeckung, Aktivierung und Weiterentwicklung der Ressourcen der Coachingnehmenden zum Ziel hat. Unabdingbare Gelingensbedingung des Coaching-Prozesses ist ein beidseitiges Bewusstsein darüber, dass der hier definierte Coachingansatz keine psychologische Beratung ist.

Wiemer (2012, 54) beschreibt, dass Coaching nur wirksam sein kann, wenn es von gut ausgebildeten Coaches durchgeführt wird. Deshalb wurde am ZfL gemeinsam mit einer Bonner Coachingakademie³ eine professionelle Weiterbildung für die KollegInnen entwickelt, die zu „Fachcoaches Lehrer- und Lehrerinnenbildung“ ausgebildet wurden.

Der eigens entwickelte Coaching-Prozess besteht aus drei unterschiedlichen Phasen des Coachings: (1) das Priming (PRE-Process), (2) die Speed-Coachingsitzung (PERSONAL-Coaching) und (3) das Follow-Up (POST-Conclusion). Diese Phasen werden im Folgenden kurz skizziert:

(1) PRE – Das initiale Priming:

Das PRE-Coaching ist vor dem eigentlichen Coachingtermin verortet, aber bereits ein bedeutsamer Teil des Gesamtprozesses. Auf der Internetseite des ZfL erhalten Studierende weiterführende Informationen über das Beratungsangebot⁴ und können einen Termin buchen⁵. Im Anschluss wird durch fünf Fragen zum anstehenden Coachingprozess eine erste Reflexion und gedankliche Fokussierung der Studierenden angeregt (Pre-Intervention). Die Fragen lauten:

1. Beschreiben Sie bitte kurz (in max. 5 Sätzen) Ihr Anliegen.
2. Was erhoffen Sie sich durch den Coachingtermin in Bezug auf Ihr Anliegen?
3. Was sollte im Coachingtermin auf keinen Fall passieren?
4. Was haben Sie bisher in Bezug auf Ihr Anliegen unternommen?
5. Versetzen Sie sich bitte in die Rolle einer Kommilitonin oder eines Kommilitonen oder jemand anderen, die/der Sie sehr gut kennt. Schildern Sie bitte kurz, wie sie oder er Sie in Bezug auf Ihr Anliegen wahrnimmt.

2 Ausführliche Beschreibung der Ausbildung und dem der Ausbildung zugrundeliegende eigens entwickelten Konzeptes in: Dziak-Mahler, M.; Hemker, D. & Schwarzer-Wild, J. (2016): „Think outside the box“ – Coachingbasierte Beratung am Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln. In: Boos, M., Krämer, A. & Kricke, M. (Hrsg.): Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten – Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung. Münster: Waxmann.

3 WCTC Akademie – Wild Consulting Training Coaching: <http://www.wctc-akademie.de/> (letzter Zugriff: 28.07.18)

4 <https://zfl.uni-koeln.de/coaching-mentoring.html> (letzter Zugriff: 11.08.19)

5 <http://zflweb.uni-koeln.de/coachingevent/> (letzter Zugriff: 11.08.19)

Dieser Entscheidungsprozess ist für das Coaching wichtig und kann bereits als Teil des angestrebten Klärungsprozesses angesehen werden (Rauen 2013, 11).

(2) PERSONAL – Die Speed-Coachingsitzung:

Die Sitzung findet in einem Raum des ZfL statt, der eigens für diesen Zweck eingerichtet ist. Die Coaches erläutern zunächst das Setting (Kurzzeitintervention, Vertraulichkeit, Erwartungshorizont). Dann präzisieren die Studierenden – unter methodischer Anleitung – eine Zielformulierung und fixieren diese. Mithilfe einer Skala, die den Ist-Zustand dem idealen Referenzpunkt sowie einem gewünschten Ausgang gegenüberstellt, wird die Messbarkeit sichergestellt. Daran schließt sich die methodengestützte Bearbeitung des Themas unter Einsatz der ZESS-Toolbox (s.o.) an. Die Sitzung erfolgt in einem Zeitrahmen von max. 60 Minuten. Über eine Maßnahmenmatrix werden je nach Coachinganlass am Ende der Sitzung mögliche weitere Schritte aufgezeigt und festgehalten. Abschließend werden die Studierenden gebeten, ihre Einordnung auf der Skala zu wiederholen.

(3) POST – Das Follow-up:

Vier Wochen nach dem Gespräch findet eine abschließende Befragung statt. Die Studierenden werden via E-Mail um die Teilnahme an einem Online-Fragebogen (der Post-Conclusion) gebeten. Diese dient einerseits der Sicherung der Nachhaltigkeit der Coachingergebnisse durch Erinnerung der Coachingnehmenden. Zudem ermöglicht sie eine Erfassung der Nachhaltigkeit und Wirksamkeit der Coachings.

Das Coaching- und Mentoringangebot wird regelmäßig quantitativ und qualitativ evaluiert. Im Folgenden werden die Ergebnisse dargestellt.

2 Empirische Untersuchung der Begleitformate auf Angebots- und Nutzenseite

2.1 Das PEP-Mentoring: Evaluationsergebnisse

Das Mentoring-Programm wird mittels eines Prä-Post-Designs evaluiert. Hierbei erhalten die Mentees vor der ersten Sitzung einen schriftlichen Fragebogen, in welchem sie ihre Erwartungen und Ziele an das Mentoring einschätzen sollen. Nach der letzten Mentoringsitzung (i.d.R. nach dem dritten Treffen) werden die Mentees erneut schriftlich zur Erfüllung und den Ergebnissen des Mentorings befragt. Die Mentorinnen und Mentoren erhalten einen schriftlichen Fragebogen jeweils nach Abschluss des Mentoringprozesses, um die Rahmenbe-

dingungen, ihre Tätigkeit und die Zusammenarbeit mit dem/der Mentee einzuschätzen. Alle Fragebögen werden anonym ausgefüllt.

Im Zeitraum von Oktober 2017 bis Juni 2019 wurden insgesamt 22 Mentorings durchgeführt und abgeschlossen, wovon insgesamt zwölf Tandems quantitativ evaluiert werden konnten, da sie sowohl an der Prä- als auch an der Postbefragung teilgenommen haben. Die qualitative Untersuchung erfolgte im Juni 2019 in Form von teilstrukturierten, leitfadengestützten Gruppeninterviews, zum einen mit ehemaligen Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Mentorings (n=2) und zum anderen mit den aktiven Mentorinnen und Mentoren (n=5).

Zu Beginn des Mentorings waren die Mentees im Durchschnitt 24,5 Jahre alt, fünf waren männlich und sieben weiblich. Die Mehrheit von ihnen studierte das Lehramt für Gymnasien/Gesamtschulen (n=4), drei studierten das Lehramt Sonderpädagogik und zwei das Lehramt an Grundschulen. Eine Person war in der Schulform Berufskolleg eingeschrieben. Zwei machten keine Angabe zur studierten Schulform. Die Mehrheit strebte zum Befragungszeitpunkt den Bachelor für das Lehramt (n=6), vier Befragte den Master of Education sowie eine Person das Staatsexamen für das Lehramt an. Ein Befragter machte keine Angabe zum angestrebten Abschluss.

Die Mentorinnen und Mentoren gaben an, dass Zweifel der Mentees an ihrer Studien- und Berufswahl, an ihrer gewählten Schulform und/oder ihren studierten Fächern das bisher häufigste Anliegen war.

„Zweifel an sich selbst, ob sie das Richtige gewählt haben, ob sie die nötigen Kompetenzen mitbringen, und ob sie den Problemen, die sie da im Alltag der Schule erwartet, gewachsen sind“, und dass die Gespräche überwiegend geprägt waren davon, „[...] dass die Mentees unsicher waren im Hinblick auf ihre Berufswahl.“

Ein essenzielles Ziel des Mentorings ist die Klärung beruflicher Ziele der Mentees. In der Prä-Befragung wurden dazu die persönlichen Erwartungen an das Mentoring abgefragt. Elf der zwölf Befragten stimmten voll und ganz zu, sich vom Mentoring zu erhoffen, sich über ihre beruflichen Ziele klarer zu werden, eine Person stimmte dem eher zu. Nach Abschluss des Mentorings gaben alle zwölf Befragten an, dass ihnen ihre beruflichen Ziele nun klarer sind (fünf Personen stimmten voll und ganz zu, sieben Personen stimmten eher zu).

Vor dem Mentoring gaben zudem fünf der Mentees an, eher unsicher im Formulieren beruflicher Ziele zu sein, zwei waren sich sogar sehr unsicher. Nach dem Mentoring schätzten sich sieben von zwölf Befragten als sehr sicher darin ein, vier als eher sicher, und eine Person noch eher unsicher. Hier zeigte sich insgesamt betrachtet eine deutliche Veränderung im Vorher-Nachher-Vergleich.

Eine weitere Zielsetzung des Mentorings ist die Hilfestellung bei der Umsetzung erster Schritte in Richtung eines erfolgreichen Studienabschlusses und der Planung des weiteren Berufsweges. Acht von zwölf Mentees stimmten in der Prä-Be-

fragung voll und ganz zu, sich vom Mentoring zu erhoffen, dass es ihnen langfristig in ihrer Lebenswegplanung nutzt, vier stimmten eher zu. In der Post-Befragung stimmten acht von zwölf Befragten voll und ganz zu, dass das Mentoring für sie von langfristigem Nutzen sein wird, vier stimmten dem eher zu.

Vor dem Mentoring schätzten vier Befragte ihre Kompetenz, eigene Lösungswege zu entwickeln, als eher unsicher ein, zwei als sehr unsicher. Nach dem Mentoring gaben sechs Befragte an, sehr sicher darin zu sein, vier gaben an, eher sicher zu sein. Zwei gaben an, noch eher unsicher zu sein. Hier zeigte sich demnach auch eine deutlich positive Veränderung bei der Selbsteinschätzung. Neun von zwölf Mentees stimmten zudem voll und ganz zu, sich mit Hilfe des Mentorings konkrete Handlungsmöglichkeiten erarbeitet haben zu können.

Weiterhin ist eine Zielsetzung des Mentorings die Entfaltung und Ausschöpfung der individuellen Kompetenzen und Potenziale im Hinblick auf die Studien- und Berufswahl, welche im Mentoring gemeinsam mit dem Mentor oder der Mentorin angeleitet reflektiert werden können. In der Prä-Befragung schätzten sich zwei Befragte in ihrer Kompetenz, persönliche Stärken und Schwächen zu reflektieren, als sehr unsicher ein, fünf als eher unsicher. Nach dem Mentoring sagten fünf Mentees, sich darin nun sehr sicher zu sein, sieben eher sicher.

Bezüglich der Reflexion der eigenen Studien- und Berufswahl sowie eigener Kompetenzen und Ziele waren sich die interviewten Mentees einig, dass die Selbstreflexion nicht erst im eigentlichen Mentoring stattfinden würde, sondern „[...] *das fängt ja schon an mit der Entscheidung, dass ich mich auf sowas einlasse. Und dann wird dieser Prozess einfach nur begleitend fortgeführt.*“ Der Aspekt einer begleiteten bzw. angeleiteten Reflexion scheint dabei ein wichtiger Faktor zu sein, denn die Anleitung helfe einem,

„[...] weil das eine Struktur dann bekommt und in dem Sinne auch irgendwie eine Problemlösekompetenz. Sozusagen ich habe ein Problem und ich entscheide mich dafür, eine Maßnahme zu ergreifen, und auch das ist dann angeleitet.“

Mit dem Mentoringprozess sowie dem Mentoringergebnis zeigte sich eine hohe Zufriedenheit auf beiden Seiten. Alle Mentorinnen und Mentoren sowie alle Mentees waren mit dem Mentoringprozess und mit dem Mentoringergebnis voll zufrieden. Neun von zwölf Mentees gaben an, dass ihre Erwartungen an das Mentoring voll erfüllt wurden. Alle Mentees gaben an, dass sie mit hoher bis sehr hoher Wahrscheinlichkeit grundsätzlich noch einmal ein Mentoring in Anspruch nehmen würden. Dies deckte sich auch mit den Ergebnissen aus der qualitativen Befragung. Zudem wurde von Mentees die Idee geäußert, das Mentoring studienbegleitend durchzuführen,

„[...] also nicht nur diese Perioden, wenn man gerade einen Konflikt hat. Wenn man vielleicht dann auch schon präventiv solche Konflikte nicht vertiefen lässt, die entstehen

ja sowieso immer, aber dass man das begleitend komplett durchzieht, ob's jetzt nun im Bachelor ist die drei Jahre oder ob's zwei Termine im Semester sind.“

Viele Studierende würden sich einen höheren Praxisbezug in ihrem Studium wünschen, weshalb der Erfahrungsaustausch mit Personen aus der Schulpraxis im Rahmen eines Mentorings als sehr wertvoll eingeschätzt wurde. Die Mentorinnen und Mentoren seien „[...] Leute, die eigene Erfahrungen mitbringen und die gerne mit dir teilen. Und das ist halt super viel wert.“

Im Gegensatz zum schulischen Mentorat während der Praxisphasen und des Vorbereitungsdienstes, bei dem die Mentorinnen und Mentoren die Studierenden in der jeweiligen Ausbildungsschule betreuen, wurde der Vorteil bei den PEP-Mentorinnen und Mentoren darin gesehen, „[...] dass sie nicht mehr im Beruf stehen. Das finde ich gerade daran das Spannende. Die haben dann einen ganz anderen Blickwinkel vielleicht da drauf und noch mehr Erfahrung.“ Auch die interviewten Mentorinnen und Mentoren sahen ihre Rolle als Außenstehender bzw. Außenstehende als einen Vorteil. Die Mentees waren

„[...] besonders dankbar dafür, mit jemandem sprechen zu können, der nicht im System der Universität drinsteckt, sondern jemand Externes, mit dem man alles vertraulich reden kann. [...] Das kam also auch immer wieder zum Ausdruck, dass die Möglichkeit, mit jemandem außerhalb des Systems sprechen zu können, sehr wichtig ist.“

Die befragten Mentees äußerten zudem, dass die universitären Begleitseminare zu den Praxisphasen zwar die Reflexion bei den Studierenden anregen soll, dies jedoch nicht immer der richtige Ort dafür sei, da manche Studierende zwar schon über ihre Erfahrungen sprechen möchten, jedoch nicht in der Seminargruppe. „Die trauen sich dann einfach nicht, das kann's ja auch sein.“

Im Konzept des Mentorings ist verankert, dass die Mentorinnen und Mentoren ermutigen, Feedback geben, zur Reflexion anregen und eigene Erfahrungen an die Mentees weitergeben. Schaut man auf die Ergebnisse der qualitativen Befragung, zeigte sich, dass die Mentorinnen und Mentoren sich selbst in der Rolle des „Alten“, als „Impulsgeberin“ oder als „Resonanzkörper“ erlebten und beschrieben. Kernanliegen war es jedoch vor allem, „[...] Hilfe zur Selbsthilfe zu geben, möglichst mit Langzeitwirkung, mit Nachhaltigkeit.“ Dabei verband sie ihre sehr ähnliche Motivation, warum sie sich als Mentorin bzw. Mentor engagieren. Alle gaben als Hauptmotivation die Zusammenarbeit mit jungen Menschen an. „Es ist für mich eine schöne und ausgleichende Tätigkeit, etwas im Alltagsgeschehen mit jungen Menschen drinzubleiben.“ Weiterhin gaben alle an, dass die Tätigkeit als Mentorin bzw. als Mentor für sie wichtig und befriedigend war.

Eine mögliche Langzeitwirkung bzw. Nachhaltigkeit des Mentorings war ebenfalls ein zentraler Gegenstand sowohl der quantitativen als auch der qualitativen Evaluation. Während acht von zwölf Mentees voll und ganz und vier der Mentees

eher zustimmten, dass das Mentoring für sie von langfristigem Nutzen sein wird, schätzten die Mentorinnen und Mentoren dies eher etwas zurückhaltender ein:

„Also es gibt sicher Personen, die kriegen so einen entscheidenden oder wichtigen Impuls durch das Mentoring, dass sie ihren Weg ändern vielleicht und dann merken, ok das passt jetzt viel besser zu mir. Aber ich glaube, es gibt auch solche, für die ist das vielleicht im Augenblick ganz interessant, aber es ist nicht weiter nachhaltig.“

Zudem hinge dies auch teilweise davon ab, zu welchem Zeitpunkt ihres Studiums die Studierenden ein Mentoring in Anspruch nehmen und ob sie bereits Praxisphasen durchlaufen hätten. Ein Mentor berichtete von einer Studierenden, die während des Praxissemesters das Mentoring in Anspruch genommen hatte. In seinen Augen war es eine

„[...] deutliche Bereicherung, [...] dass sie ihre Erfahrungen aus dem Praxissemester bereits in das Mentoringgespräch mit einbringen konnte. [...] Dagegen, wenn jemand so gerade im Bachelor angefangen hat, im ersten, zweiten Semester ist, ja das ist eine ganz andere Perspektive dann.“

In einer offenen Abfrage der Post-Befragung, welche Veränderungen die Mentorinnen und Mentoren am Mentee während der Sitzungen wahrgenommen haben, betrafen die meisten Nennungen eine Stärkung der Selbstreflexion und der Selbstsicherheit. Die meisten Mentees seien beim Kennenlernen bzw. ersten Treffen „[...] immer sehr zögerlich“ und die Offenheit sei eingeschränkt. Im Verlauf der weiteren Treffen entwickle sich dann jedoch eine zunehmende Offenheit auf Seite der Mentees, bei denen Probleme „[...] auf den Tisch gelegt [werden], die man eigentlich mit nur ganz, ganz wenigen Leuten bespricht. Und das macht so'ne vertrauensvolle Basis.“ Die Mentorinnen und Mentoren beschrieben dies als Veränderungsprozess bei den Mentees,

„[...] dass sie merken, sie können hier über ihre Probleme reden. Und wenn man zu diesen Problemen auch Lösungen gefunden hat, dann gehen sie auch selbstgestärkt aus diesem Gespräch heraus. Und das habe ich also mehr als einmal erlebt. Und das macht einen schon froh, dass man merkt, hier geht jemand erhobenen Hauptes wieder raus und sagt ich hab' hier was für mich gelernt.“

Ebenso wie das Mentoringprogramm wurde auch das Coachingangebot aus Perspektive beider beteiligten Akteure, Coachingnehmende und Coaches, umfangreich evaluiert. Die Ergebnisse werden im folgenden Abschnitt dargestellt.

2.2 Das Speed-Coaching: Evaluationsergebnisse

Von Oktober 2017 bis Juli 2019 haben am ZfL insgesamt 289 Coachings stattgefunden.

Das Coaching wird durch eine Post-Befragung evaluiert, welche zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten und mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung erfolgt. Zum einen erhalten die Coachingnehmenden direkt nach der Coachingsitzung einen schriftlichen Kurzfragebogen, in welchem sie zu ihrer Zufriedenheit und Zielerreichung innerhalb des Coachings befragt werden. An dieser Erhebung haben sich bis dato 171 Studierende beteiligt, was einer Rücklaufquote von 59,2 % entspricht. Nach vier Wochen erhalten die Studierenden einen Online-Fragebogen, in welchem die retrospektive Einschätzung des Coachings bezüglich der Wirksamkeit und des langfristigen Nutzens im Mittelpunkt steht. Zur quantitativen Evaluation können bis dato 82 ausgefüllte Online-Fragebögen herangezogen werden, was einer Rücklaufquote von 28,4 % entspricht.

Die qualitative Untersuchung des Coachings erfolgte im Juni 2019 in Form von teilstrukturierten, leitfadengestützten Gruppeninterviews. Dazu wurden einerseits ehemalige Coachingnehmende rekrutiert (n=7) und zum anderen Fachcoaches (n=3), die bereits seit einem längeren Zeitraum Coachings im ZfL durchführen und daher aus ihrer Tätigkeit als Coach sowie aus ihren durchschnittlich bisher 20 Coachings berichten konnten.

Die Coachingnehmenden, die sich an der Online-Befragung beteiligt haben (n=82), waren im Mittel 24,2 Jahre alt, 78 % waren weiblich und 22 % männlich. Die Mehrheit befand sich zum Zeitpunkt des Coachings im Bachelorstudium (83 %), 17 % befanden sich im Masterstudium. 34 % studierten das Lehramt für Gymnasium/Gesamtschule, ebenfalls 34 % das Lehramt Sonderpädagogische Förderung. Jeweils 11 % studierten das Lehramt für Grundschulen bzw. das Lehramt für Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen. 4 % waren im Lehramtsstudiengang Berufskolleg eingeschrieben, 6 % gaben Sonstiges an.

Zunächst einmal war die Zufriedenheit mit dem Coaching von zentralem Evaluationsinteresse. Aus der Befragung direkt nach der Coachingsitzung lässt sich eine sehr hohe Zufriedenheit der Studierenden mit dem Coaching ableiten (n=171): Auf einer zehnstufigen Skala von 1 = gar nicht zufrieden bis 10 = sehr zufrieden ergab sich ein Mittelwert von 9,09 (Median: 10; Modalwert: 10). Auch in der zweiten Post-Befragung vier Wochen nach dem Coaching zeichnete sich eine hohe Gesamtzufriedenheit der Studierenden (n=82) ab. 52 % gaben an, insgesamt mit ihrem Coaching sehr zufrieden zu sein, 34 % waren eher zufrieden, 12 % waren eher unzufrieden, 2 % sehr unzufrieden. Auch die hohe Weiterempfehlungsrate bestätigte dies: in der ersten Post-Befragung gaben 99 % der Befragten an, das ZfL-Coaching weiterzuempfehlen. In der zweiten Post-Befragung sagten dies 94 %.

Wie bereits im Coachingkonzept erwähnt, ist das durch die Studierenden formulierte Coachingziel ein zentraler Bestandteil des Coachings und dessen Erreichung ein weiterer wichtiger Gegenstand der empirischen Untersuchungen. Nicht zu-

letzten auch deshalb, da die wahrgenommene Zielerreichung durch die Studierenden signifikant mit der Gesamtzufriedenheit korrelierte ($r_s^6 = .590, p < .001, n=82$). Direkt nach dem Coaching schätzten die Studierenden auf einer Skala von 1 (gar nicht zufrieden) bis 10 (sehr zufrieden) die Zufriedenheit mit der Erreichung ihres Coachingziels im Mittel mit 8,64 ein (Median: 9; Modalwert: 10). In der Online-Befragung gaben 72 % an, durch das Coaching ihrem Ziel näher gekommen zu sein, dass sie in der Coachingsitzung formuliert haben, während 28 % sagten, dies treffe (eher) nicht zu.

Die Ziele variierten dabei je nach Anliegen der Studierenden sehr. Die Coaches berichteten, dass die häufigsten Anliegen ihrer Coachingnehmenden bisher die Bereiche Studien- und Berufswahlzweifel, Entscheidungsfindung und Eignungs- und Praktikumsreflexion betrafen. So individuell die Anliegen der Studierenden waren, so unterschiedlich waren auch die Erkenntnisse, welche sie aus dem Coaching mitgenommen haben.

In der Onlinebefragung gaben 78 % der Studierenden an, mehr Klarheit über ihre Situation gewonnen zu haben. In den Interviews berichteten die befragten Studierenden davon, dass ein Coaching dabei helfe, „[...] die Gedanken zu ordnen, dass man das nicht alleine macht und vor allem eine Person hat, die neutral an die Sache rangeht und einem hilft, einmal die Gedanken zu ordnen“. Weiterhin helfe es beim „[...] Lösen von angespannten Situationen im Kopf“. Es sei sehr hilfreich, „[...] um einfach so ein bisschen den Druck wegzunehmen und sich ein bisschen gelöst zu fühlen danach“ und um einen „[...] Anstoß zur eigenen Problemlösung zu bekommen“. Dies deckte sich auch mit der Einschätzung der befragten Fachcoaches, welche davon berichteten, dass Studierende „[...] dieses lösungsorientierte Aus-Sich-Selbst-heraus, also weniger defizitorientiert [...]“ aus dem Coaching mitnehmen würden und das „[...] Gefühl, dass sie selbst eine Lösung erarbeiten können.“ Die Coaches berichteten zudem, dass viele Studierende überrascht und dankbar waren, „[...] dass an dieser Massenuni mal jemand da ist, der sich interessiert und dir zuhört.“

Neben den abgefragten Items in der Onlinebefragung zum Nutzen des Coachings ergaben sich in den Interviews noch weitere Aspekte. So gab die Hälfte der Studierenden an, dass ihnen insbesondere die professionelle Art des Coachinggesprächs sowie eingesetzte Methoden in Erinnerung geblieben seien. Andere Studierende berichteten davon, dass sie im Coaching eine Bestätigung für ihren Weg bekommen hätten, wodurch sie nach dem Coaching entlasteter und beruhigter waren. Andere nahmen Anregungen oder Literaturtipps mit:

„Von aktivem Zuhören, also ausreden lassen, Anregungen, Hilfestellung, bis hin zu wirklich praktischen Methoden, die wir gemacht haben, die ich auch für zu Hause mit-

6 Spearman Rang Korrelation

nehmen konnte, also wirklich noch mal was zur Hand haben, Lektüreangebote – also es war ganz, ganz klasse.“

Dass Erkenntnisse aus dem Coaching bereits in den Alltag umgesetzt und transferiert werden konnten, dem stimmten 60 % der Studierenden in der quantitativen Befragung zu. Weiterhin stimmten 75 % der Befragten zu, sich ihrer Stärken durch das Coaching deutlicher bewusst geworden zu sein.

Die Coaches schätzten ein, dass ein Coaching einerseits als eine kurzfristige Intervention dienen, andererseits aber auch langfristig nachhaltig sein kann. Im Idealfall würde beides passieren, sowohl eine kurzfristige Hilfestellung, z.B. bei Entscheidungsthemen, in denen man mehr Klarheit erhält, aber auch eine langfristige Wirkung. Grundsätzlich sei aber in jedem Coaching „[...] *auch immer ein Funken mit drin [...], Sachen die man grundsätzlich mitnimmt.*“ Die Studierenden sahen eine Langzeitwirkung gar nicht vorrangig als das wichtigste Ziel an. Manchmal würde es einfach nur helfen für den Moment, „[...] *das mal rauszulassen und Unterstützung zu bekommen, teilweise diesen großen Knoten erstmal zu lösen.*“ Dies betrifft beispielsweise Themen wie Zeit- und Stressmanagement. Bei Themen, die die eigene berufliche Zukunft und Entscheidungsfindung betreffen würden, könne es jedoch durchaus sein, dass ein Coaching langfristig nachwirkt.

Bei der Evaluation der Onlinebefragung zeichnete sich ab, dass das Item „*Ich denke, dass mein Coaching von langfristigem Nutzen sein wird.*“ einen bedeutsamen Einfluss auf die Gesamtzufriedenheit hat. Insgesamt stimmten 72 % der Studierenden zu, dass ihnen das Coaching von langfristigem Nutzen sein wird.

Ein Aspekt, der in den qualitativen Befragungen wiederholt aufkam, war die Erfahrung des Perspektivwechsels im Coaching. Die Möglichkeit, einen anderen Blickwinkel einzuholen, war ein Punkt, an den sich alle befragten Studierenden zurückerinnern konnten. So berichtete eine Studierende davon, dass sie „[...] *noch mal so eine Änderung von Perspektiven oder ein anderer Blickwinkel, mit dem man auf das Praktikum schaut [...]*“ mitgenommen hätte und das Coaching für sie deshalb „[...] *eine sinnvolle Angelegenheit*“ war. Studierende sahen einen Vorteil darin, „[...] *die eigene Situation aus einer anderen Perspektive zu betrachten.*“ Auch die Coaches stimmten zu, dass die Erfahrung eines Perspektivwechsels für die Coachingnehmenden „[...] *wirklich was auslösen und nochmal Klarheit schaffen [kann].*“ Viele der eingesetzten Coachingmethoden fokussieren diesen Perspektivwechsel, in welchem die Studierenden von „*Ich gucke nur durch meine Brille [...]*“ zu „[...] *ich gucke [...]* *auch durch die Brille des anderen.*“ gelangen. Sich selbst einmal von außen zu betrachten sei für Studierende sowohl in Situationen im Studium als auch später im Berufsleben

„[...] eine ganz, ganz wichtige Sache, die sie mitnehmen. [...] Also dass sie dadurch einen gewissen Aha-Effekt haben, also ein Aha-Erlebnis im Hinblick darauf, ok, ich kann anders auf eine Sache drauf gucken und schon ergeben sich neue Sachen.“

79 % der Studierenden der Onlinebefragung gaben an, sie würden bei Gelegenheit noch einmal an einem Coaching teilnehmen. In der qualitativen Befragung gaben die Studierenden einheitlich an, dass sie ebenfalls noch einmal ein Coaching in Anspruch nehmen würden, sofern sie ein Anliegen hätten. Grundsätzlich wird vor allem der Bedarf, an einem Coaching teilzunehmen, in den schulpraktischen Phasen des Studiums gesehen, insbesondere während des Praxissemesters und besonders auch dann, wenn Schwierigkeiten auftreten würden. Das Coachingangebot würde Sicherheit geben, beispielsweise *„Wenn man dann eine überfordernde Situation hat und weiß, ok da ist jetzt jemand eine Stunde nur für mein Problem und nur für mich.“*

Die befragten Studierenden gaben zudem an, dass sie Coaching als ein hilfreiches Instrument kennengelernt haben und sich insbesondere im Vorbereitungsdienst vorstellen können, wieder an einem Coaching teilzunehmen: *„Und ich glaube, gerade so im Vorbereitungsdienst oder wenn man halt in der Schule ist oder wenn man gerade irgendwie einen Wechsel durchmacht, z.B. vom Master in die Schule geht, dann wird es auch benötigt.“*

Ebenso wie das Mentoring wurde auch das Coaching als eine gute Möglichkeit angesehen, schwierigere Situationen zu besprechen und zu reflektieren, was man *„[...] nicht im Seminar eineinhalb Stunden besprechen kann und vielleicht auch gar nicht mit allen zusammen besprechen möchte.“* Der klare Vorteil eines Coachings gegenüber einer Praxisreflexion im Rahmen von Begleitseminaren wurde demnach vor allem in dem geschützten und individuellen Raum gesehen, in der sich der Coach nur für eine Person persönlich Zeit nimmt, neutral ist und beispielsweise nicht wie Dozierende der Begleitseminare über das Bestehen oder Nicht-Bestehen in einem Kurs entscheidet.

Am Coaching wurde der Aspekt der Offenheit von den Studierenden besonders positiv und hilfreich für die Reflexion eingeschätzt. Besonders gut gefallen habe einer Befragten, *„[...] dass es offen war und Zeit und Raum geboten, hat einfach über Angelegenheiten zu sprechen. Etwas auszusprechen hilft, sich selbst in den Situationen zu reflektieren.“*

Zudem wäre man *„ganz frei in dem, was man sagt. Also man wird halt nie gezwungen, alles komplett auf den Tisch zu legen, sondern man entscheidet eben selber, wie weit möchte man gehen und was möchte man ins Gespräch einbringen.“*

Hier schien es von besonderer Bedeutung zu sein, dass der jeweilige Coach eine Atmosphäre schuf, die Selbstreflexion ermöglichte. Die Ergebnisse der Onlinebefragung zeigten, dass 96 % der Coachingnehmenden zustimmten, dass ihr Coaching in angenehmer Atmosphäre stattgefunden habe. 96 % stimmten zu, ein vertrauensvolles Verhältnis zum Coach gehabt zu haben und 99 % stimmten zu, dass ihre Beziehung von gegenseitiger Wertschätzung geprägt war. Weiterhin gaben 98 % an, dass sich die Beziehung durch Offenheit auszeichnet hat.

Im Verlaufe der qualitativen Befragungen konnte ein weiterer Aspekt identifiziert werden, der eine nicht unbedeutende Rolle bei der Wahrnehmung des Coachingangebots zu spielen scheint – der Begriff des Coachings an sich. Hier deckten sich die Einschätzungen sowohl von Coachingnehmenden als auch von den Coaches. Für die Studierenden schien das Coaching kein fest umrissener Begriff zu sein, weshalb auch die Vorstellungen und Erwartungen von einem Coaching subjektiv sehr variierten. Auch zeigte sich, dass Coaching und Beratung für Studierende nur schwer voneinander abgrenzbar sind. Die Studierenden definierten Coaching überwiegend als „[...] *Beratung, bei der man über Probleme spreche und diese klären würde*“ oder auch ein „[...] *Gespräch, wo man schon darüber nachdenkt, wie man vielleicht gewisse Sachen anders angeht oder Tipps kriegt oder so.*“ Auch die Coaches stellten aus ihrer bisherigen Erfahrung fest, dass viele Studierende keine klare Vorstellung davon hätten, was ein Coaching ist. Dies würde auch dazu führen, dass manche Studierende – trotz der Informationen zum Coachingangebot auf der Homepage des ZfL – im Coaching erwarten würden, „[...] *dass ich denen erkläre, wie es geht. Ich fühle mich vor der Klasse unwohl, und jetzt sagen Sie mir mal, wie ich's besser machen kann!*“ In diesen Fällen klärten die Coaches dann direkt zu Beginn des Coachings über die Unterschiede zwischen einem Coaching, einer Beratung und einem Mentoring auf.

Das größte Hindernis, ein Coaching trotz Bedarfs nicht in Anspruch zu nehmen, könnte sein, dass die Studierenden eventuell Angst hätten, sich einem Thema zu stellen. Dies wurde sowohl von den Coaches als auch von den Coachingnehmenden so gesehen. Es sei eine Hemmschwelle, bestimmte Probleme offen anzusprechen:

„Selbst wenn man weiß, da gibt es so ein Coaching, aber sich dann wirklich dazu überwinden, dahin zu gehen, darüber zu reden, sich damit auseinanderzusetzen, die Hemmschwelle ist glaube ich doch größer, als man sich selbst oft eingestehen will.“

Weiterhin seien einige Studierende, die Zweifel an ihrer Studienwahl haben, lange Zeit „[...] *gegenüber sich selbst noch nicht so ehrlich, es sich einzugestehen und dementsprechend ist es dann natürlich noch viel schwieriger, gegenüber anderen Leuten so ehrlich zu sein.*“

Ob ein Coaching auch langfristig wirksam und nachhaltig sein kann, ist ein sehr interessanter Aspekt, der jedoch schwierig zu evaluieren ist, da keine Längsschnittdaten vorliegen. Sowohl die Studierenden als auch die Fachcoaches taten sich in den qualitativen Interviews recht schwer mit einer Einschätzung dieses Aspekts. Zudem hänge dies auch vom individuellen Anliegen ab, mit dem die Studierenden in ein Coaching kämen.

Ausgehend von den dargestellten Evaluationsergebnissen erfolgt im Fazit ein Ausblick darüber, was die gewonnenen Erkenntnisse für die weitere konzeptuelle Umsetzung bedeuten.

3 Fazit und Ausblick

Das Coaching- und Mentoringangebot wird gut angenommen und als eine wichtige Erweiterung des Beratungsangebotes des ZfL wahrgenommen. In den quantitativen und qualitativen Rückmeldungen der Studierenden wird deutlich, dass sie durch die beiden Angebote die Erfahrung machen, dass sie auch an einer großen Universität wie der Universität zu Köln mit ihren individuellen Ausgangslagen ernst genommen werden und Unterstützung erhalten. Insbesondere die Möglichkeit, mit einer neutralen Person Themen besprechen zu können, die manchen unangenehm sind, wird von den Studierenden sehr geschätzt. In der vertraulichen und geschützten Atmosphäre des Coachings und Mentorings können Zweifel und Unsicherheiten offenbart werden. Die Studierenden können entwicklungsbedürftige Kompetenzen reflektieren und Feedback dazu erhalten, ohne negative Konsequenzen von hochschulischen oder schulischen Bewertungsinstanzen erfahren zu müssen. Die Angebote ermöglichen eine individuelle Begleitung von Studierenden, in der Zeit und Raum für (Selbst-)Reflexion geboten wird. Auch in den Anliegen, mit welchen die Studierenden bisher in die Mentorings und Coachings kamen, zeigt sich, dass Themen rund um die Berufswahlreflexion und Eignungsreflexion den größten Teil der Anliegen ausmachen. Am häufigsten geht es um die Unsicherheit in der Berufs-, Schulform-, Fächerwahl und/oder um Zweifel an eigenen (Lehr-)Kompetenzen. In Coaching- und Mentoringsitzungen erfahren die Studierenden Bestärkung, sie berichten von einer Steigerung des Selbstwertgefühls und erlangen mehr Klarheit über ihre berufliche Zukunft.

Das Coaching wird von allen befragten Studierenden als ein hilfreiches Instrument zur Reflexion erlebt, auf das sie im Laufe ihrer Ausbildung erneut zurückgreifen würden. In den Rückmeldungen der Coaches wird deutlich, dass auch sie die Gespräche mit den Studierenden als eine Bereicherung empfinden und sie davon ausgehen, dass sie die Herausforderungen, denen Studierende heute in ihrem Studium begegnen, durch die Gespräche besser einschätzen können. Die Coaches betonen in den Supervisionstreffen außerdem regelmäßig, dass diese Erkenntnisse und auch das Wissen, das sie über Coaching und Kommunikation in der Ausbildung zum Fachcoach Lehrer- und Lehrerinnenbildung erworben haben, ihnen auch bei ihren anderen Tätigkeiten am ZfL helfen.

Das Mentoring wird von den Studierenden vor allem dazu genutzt, ihren zukünftigen Berufsweg zu planen und ihre beruflichen Ziele zu reflektieren und zu überprüfen. Dabei wird die Berufserfahrung der Mentorinnen und Mentoren sehr geschätzt, da sie „Insider“-Wissen aus dem Schuldienst vermitteln können, das hilfreich für die eigenen Berufspläne sein kann. In den Befragungen wurde zudem deutlich, dass auch die Mentorinnen und Mentoren in ihrer Tätigkeit einen Gewinn für sich selbst sehen.

Ein vielgenannter Aspekt in den Befragungen ist der des Perspektivwechsels. Durch das Coaching und das Mentoring werden die Studierenden an – für viele erst einmal ungewohnte – Reflexionsmethoden herangeführt, die ihre Fähigkeit zum Perspektivwechsel und zur Einnahme einer professionellen Distanz fördert. Dieses Ergebnis ist insbesondere im Hinblick auf die Förderung des Forschenden Lernens bzw. der Theorie-Praxis-Verzahnung im Allgemeinen wichtig. Coaching und Mentoring können eine sinnvolle Ergänzung und Unterstützung bei der Entwicklung einer forschenden und selbstreflexiven Grundhaltung sein. Mehr noch: Möglicherweise führt die positive Erfahrung eines Perspektivwechsels zu einem Zugang zum Forschenden Lernen bei den Studierenden, der bisher bei der Konstruktion des Studienprojekts im Praxissemesters und auch bei der Anbahnung des Forschenden Lernens im Bachelor nicht ausreichend berücksichtigt wurde. Folgt man der Definition von Huber u.a. (2009) erlernen die Studierenden mittels des Forschenden Lernens den Prozess der „Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen“ kennen. Huber stellt den Begriff des Forschens in den Mittelpunkt. Stellt man den Begriff des Lernens in den Vordergrund, kann für das Forschende Lernen folgendes Lernverständnis von Faulstich reklamiert werden:

„Lernen ist ein Akt der Erkenntnis zwischen Erfahrung und Begreifen. Es geht beim Lernen darum, durch Erfahrung interne, in sich drehende Kreisläufe des Denkens zu öffnen und das Neue zuzulassen. In den Routinen menschlicher Aktivitäten könnten so Lücken aufbrechen, woraus Widerstände hervordrängen. So kann Neues entstehen. Angestoßen wird Lernen durch Probleme, Irritationen, Diskrepanzen oder Krisen, welche die Reflexion dieser Erfahrungen provozieren und das Denken verändern. Lernen ist eine kognitiv-emotional-motorische Einheit. Impulse zum Lernen rufen immer auch Emotionen hervor. Lernanlässe ergeben sich so aus der Motivation, Probleme zu lösen, aus dem Wunsch, mehr zu wissen und zu können oder aus Bedürfnissen, die man befriedigen will.“ (Faulstich 2014)⁷

Der bewusst und methodisch herbeigeführte Perspektivwechsel könnte verstärkt als Zugang zum Forschenden Lernen genutzt werden. Das Forschende Lernen, i.e. das Studienprojekt, könnte in einem solchen Sinn des Perspektivwechsels stärker als bewusste Einnahme einer Meta-Perspektive verstanden und so Teil der (individuellen) Reflexion der Studierenden werden. Wird bisher im Coaching (und Mentoring) der Perspektivwechsel im Sinne eines Einnehmens der Sicht einer anderen Person oder Personengruppe verstanden, so könnte auch die Meta-Position, verstanden als explizit distanzierte Sicht, bewusst eingenommen werden. Ein Hinweis, dass dieser Weg zielführend sein könnte, sind die eingangs zitierten Evaluationsergebnisse zum Studienprojekt im Praxissemester, nach denen die Akzeptanz und das Erkennen von Sinnhaftigkeit mit dem zeitlichen Abstand und

⁷ Hier zitiert nach: Stangl, W. (2019). Stichwort: ‚Lernen‘. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Online: <https://lexikon.stangl.eu/551/lernen/> (letzter Zugriff: 22.08.19)

weiterer reflektierend angelegter Auseinandersetzung mit dem Studienprojekt signifikant stieg.

Zusammenfassend wird in den Evaluationsergebnissen deutlich, dass die Ziele der Coaching- und Mentoringangebote bei der Mehrheit der Studierenden erreicht werden können. Die Evaluationsergebnisse identifizieren jedoch auch Anschlussstellen und Aspekte, die für eine Konzeptweiterentwicklung und –überprüfung wichtig sind. Besonders die Hinweise der Studierenden, beide Formate stärker an schulische Praxisphasen anzubinden, um mehr Studierende mit diesem Angebot zu erreichen, sind interessant und korrelieren mit der Hypothese, dass das Forschende Lernen als integraler Teil der Praxisphasen stärker als bisher im Sinne des Aufbaus von Reflexionskompetenz genutzt werden kann. Hierfür bedarf es einer Weiterentwicklung des ZfL-Praxisphasenkonzepts in Gänze, aber auch eine noch stärkere Vernetzung und Zusammenarbeit des ZfL mit den Dozierenden in den Fächern, die das Studienprojekt betreuen.

Trotz der hohen Akzeptanz und wahrgenommenen Sinnhaftigkeit beider Formate sind diese unter Studierenden noch nicht bekannt genug. Dabei wird es hilfreich sein, die Angebote „Coaching“, „Mentoring“ und „Beratung“ inhaltlich stärker voneinander abzugrenzen, weshalb als ein erster Schritt die Darstellung auf der ZfL-Homepage noch einmal überarbeitet werden wird. Hierfür bedarf es einer Weiterentwicklung des ZfL-Praxisphasenkonzepts, aber auch eine noch stärkere Vernetzung und Zusammenarbeit mit den Praktikumsschulen, den Ausbildungslehrkräften und den Zentren für Schulpraktische Lehrerbildung.

Langfristiges Ziel ist es, dass Coaching und Mentoring von den Studierenden als etablierte Formate angesehen werden, die gezielt als Reflexionsinstrumente bzw. –räume genutzt werden können und dass diese insbesondere in Praxisphasen in Anspruch genommen werden, um die Theorie-Praxis-Verzahnung zu verstärken. Obwohl die Evaluationsergebnisse umfangreiche Hinweise für die Weiterentwicklung liefern konnten, sind wir uns über die Limitationen der empirischen Erhebungen bewusst. Die Evaluation ist grundsätzlich auf das freiwillige Engagement der Studierenden angewiesen, die an den Formaten teilgenommen haben. Daher ist es möglich, dass die Ergebnisse Verzerrungen unterliegen, beispielsweise wenn nur Studierende an der Befragung teilnehmen, die das Angebot als besonders positiv oder besonders negativ in Erinnerung haben. Um weitere Forschungsergebnisse zu gewinnen, werden die Praxisphasen und die Unterstützungsangebote auch weiterhin quantitativ und qualitativ evaluiert werden. Das Ziel ist es dabei, u.a. noch mehr über die Wirksamkeit der Praxisphasen sowie des Mentoring- und Coachingangebots herauszufinden.

Literatur

- Combe, Arno & Kolbe, Fritz-Ulrich (2004): *Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln*. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag, 857-875.
- Dahlmanns, Claus; Felde, Lena & Keßler, Catie (2017): *Evaluation des Praxissemesters in der Ausbildungsregion Köln. Ausgewählte Ergebnisse aus der Prozessevaluation des Praxissemesters*. In: Zentrum für LehrerInnenbildung Köln (Hrsg.): *Materialien zum Praxissemester in der Ausbildungsregion Köln*. Band 10. Online unter: zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/Materialien_zum_PS/ZfL_Prozess-Evaluation_Ergebnisse_PS.pdf. (Abrufdatum: 16.08.2019).
- Dziak-Mahler, Myrle; Hemker, Donald & Schwarzer-Wild, Julia (2016): „Think outside the box“. Coachingbasierte Beratung am Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln. In: Boos, Maria/Krämer, Astrid/Kricke, Meike (Hrsg.): *Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten – Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung*. Münster: Waxmann. 80-97.
- Graf, Nele & Edelkraut, Frank (2017): *Mentoring. Das Praxisbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer*. Wiesbaden: Springer.
- Greif, Siegfried (2005): *Mehrebenencoaching von Individuen, Gruppen und Organisationen. Eine umfassende und genaue Definition von Coaching als Förderung der Selbstreflexion*. Frankfurt a. M. Online unter: <http://www.home.uni-osnabrueck.de/sgreif/downloads/Mehrebenencoaching.pdf> (Abrufdatum: 19.06.2018).
- Greif, Siegfried (2008): *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion*. Göttingen: Hogrefe.
- Gröschner, Alexander & Seidel, Tina (2012): *Lernbegleitung im Praktikum – Befunde und Innovationen im Kontext der Reform der Lehrerbildung*. In: Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten/Seidel, Andreas/Gottmann, Corinna/Kamm, Caroline/Krohn, Maud (Hrsg.): *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. 170-183.
- Huber, Ludwig; Hellmer, Julia & Schneider, Friederike (2009): *Forschendes Lernen im Studium: aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen*. Band 10. Bielefeld: Universitätsverlag Weblar.
- Krämer, Astrid & Hesse, Sebastian (2016): *Bachelor-Praxisphasen im Kölner Lehramtsstudium: Anspruch und Umsetzung*. In: Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) Universität zu Köln (Hrsg.): *Praxisphasen Innovativ. Konzepte und Befunde aus der LehrerInnenbildung*. Band 4. Köln. Online unter: <https://zfl.uni-koeln.de/pp-innovativ.html>. (Abrufdatum: 26.08.2019).
- Rauen, Christopher (2013): *Coaching-Tools – Erfolgreiche Coaches präsentieren 60 Interventionstechniken aus ihrer Coaching-Praxis*. Bonn: managerSeminare Verlags GmbH.
- Reintjes, Christian; Bellenberg, Gabriele & im Brahm, Grit (2018): *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen*. In: Reintjes, Christian/Bellenberg, Gabriele/im Brahm, Grit (Hrsg.): *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen*. Münster: Waxmann Verlag. 7-19.
- Ryter, Annamarie (2018): *Coaching als neuer Trend in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Eine erste Bestandsaufnahme*. In: Reintjes, Christian/Bellenberg, Gabriele/im Brahm, Grit (Hrsg.): *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen*. Münster: Waxmann Verlag. 23-39.
- Wiemer, Matthias (2012): *Begleitung anspruchsvoller Bildungswege: Coaching für Studierende*. In: *Organisationsberatung, Supervision, Coaching* 19 (2012) 1, 49–57.

Benjamin Dreer

Mit dem Podcast in die Praktikumsschule – Konzeption und Erprobung einer audiopodcast-basierten Lernbegleitung im Praxissemester zum Thema „Wohlbefinden im Lehrerberuf“

Wenn Studierende im Praxissemester in die Arbeitsaufgaben des Lehrerberufs eintauchen, werden sie häufig auch mit berufsbezogenen Belastungen konfrontiert. Eine Aufgabe universitärer Lernbegleitung kann deshalb darin gesehen werden, Angebote für die individuelle Auseinandersetzung mit diesem Themenschwerpunkt zu unterbreiten. Befunde deuten jedoch daraufhin, dass bisherige Präsenzformate der Lernbegleitung eher noch zur subjektiven Belastung beitragen, weil sie als Zusatz erlebt werden und mit Aufwand für Wege- und Präsenzzeiten verbunden sind. Im Beitrag wird von einer Initiative berichtet, mit der versucht wurde, diesen Herausforderungen zu begegnen. Die Ergebnisse der Wirksamkeitsprüfung verweisen u.a. auf eine hohe wahrgenommene Nützlichkeit des Angebots sowie auf Effekte hinsichtlich des allgemeinen Wohlbefindens der Teilnehmenden.

1 Ausgangslage

Es wurde an verschiedenen Stellen in der Literatur darauf hingewiesen, dass sich Studierende im Praxissemester mitunter überdurchschnittlich belastet fühlen (z.B. Schubarth u.a. 2012; Jantowski & Ebert 2014; Stiller 2014; Grosche & Dauner 2017). Ursächlich hierfür scheinen jedoch nicht allein die Anforderungen zu sein, die in der Praktikumsschule an die angehenden Lehrkräfte gestellt werden. Auch die universitäre Lernbegleitung hat sich verdächtig gemacht, zu den wahrgenommenen Belastungen der Studierenden beizutragen (Seipp 2016; Kling 2018). Als problematisch werden dabei nicht nur der Mehraufwand für Fahrzeiten und die Bearbeitung sowie Dokumentation universitärer Aufgaben und Projekte gesehen. Belastungen können auch aus der inhaltlichen Dissonanz resultieren, die zwischen schulpraktischen Anforderungen einerseits und universitären Lernaufträgen ander-

rerseits erlebt wird. Vor diesem Hintergrund erscheint besonders problematisch, dass Befunde von Untersuchungen darauf hindeuten, dass universitäre Lernbegleitung, wie sie in Präsenzformaten gegenwärtig umgesetzt wird, kaum Beitrag zu der mit dem Praxissemester beabsichtigten Kompetenzentwicklung der Studierenden leistet (Gröschner u.a. 2013; Gronostaj u.a. 2018).

Eine Erfolgsbedingung universitärer Lernbegleitung muss deshalb darin gesehen werden, dass es gelingt, Angebote zu unterbreiten, die die Lernwirksamkeit von Praxiserfahrungen erhöhen und nicht als zusätzlich bzw. konträr zu den schulpraktischen Anforderungen erlebt werden. Inhalte und Themen erscheinen besonders dann relevant, wenn sie mit den individuellen Entwicklungsaufgaben und praktischen Erlebnissen an der Schule sowie mit den mit der Praxisphase intendierten Lernzielen korrespondieren (Dreer u.a. 2014; Gröschner u.a. 2019). Formate können einen Beitrag zum Abbau der Lernortgrenze leisten, wenn sie geeignet sind, Anforderungen an die räumliche wie zeitliche Verfügbarkeit von Lehrenden und Studierenden zu flexibilisieren.

Im vorliegenden Beitrag wird ein Onlinebegleitkurs zum Thema „Wohlbefinden im Lehrberuf“ vorgestellt. Dieser wurde mit dem Ziel konzipiert, Studierende im Praxissemester mit Werkzeugen bekanntzumachen, die dabei helfen können, das individuelle Wohlbefinden positiv zu beeinflussen, ohne dabei selbst – im Sinne eines unliebsamen Pflichtelements – als belastend wahrgenommen zu werden.

Im ersten Teil des Beitrags werden konzeptionelle Hintergründe erläutert. Anschließend wird der Onlinekurs mit seinen einzelnen Elementen ausführlich vorgestellt. Im zweiten Teil des Beitrags werden Konzeption und Ergebnisse einer begleitenden Wirksamkeitsprüfung präsentiert sowie Implikationen diskutiert.

2 Konzeptioneller Hintergrund

2.1 Thema: „Wohlbefinden im Lehrberuf“

Ein wesentliches Ziel, das häufig mit Langzeitpraktika verbunden wird, ist, dass Studierende sich in das komplexe Schulgeschehen einarbeiten und sich umfassend mit typischen berufsbezogenen Anforderungen auseinandersetzen (Ball & Forzani 2009; Weyland & Wittmann 2010; Protzel u.a. 2017; König & Rothland 2018). Dabei kommen die angehenden Lehrpersonen durch Beobachtungen und eigenes Handeln immer wieder auch mit den Themen Belastung, Beanspruchung, Stress und Selbstfürsorge in Kontakt, die eine hochrelevante Facette des Lehrberufs darstellen (Lehr 2011; Schaarschmidt & Kieschke 2013; van Dick & Stegmann 2013). Die Bearbeitung dieser Themen im Kontext eines hochschulischen Angebots zur Lernbegleitung ist folglich in Einklang mit der durch Gröschner

u.a. (2019) formulierten Anforderung, dass Interventionen der Lernbegleitung inhaltlich an möglichst konkreten Aufgaben der Tätigkeiten von Lehrpersonen orientiert sein sollten. Darüber hinaus lässt sich auch eine Verantwortung der Hochschulen erkennen, Studierende nicht ohne entsprechende thematische Begleitangebote in diese oft anforderungsreichen Ausbildungsphasen zu entsenden (Kling 2018). Neben einer solchen Praxisorientierung ist bedeutsam, dass Angebote hochschulischer Lernbegleitung auf wissenschaftlich gesichertes Wissen gestützt werden (Gröschner u.a. 2019).

Im vorliegenden Fall wurde entschieden, den Fokus nicht schwerpunktmäßig auf Ursachen und Auswirkungen berufsbedingter Belastung von Lehrkräften zu richten. Stattdessen sollte es darum gehen, Studierenden nahezubringen, welche Denkmuster, Verhaltensweisen und Einstellungen sich positiv auf eine wohlfindliche Berufsausübung auswirken können. Dies entspricht nicht nur aktuellen internationalen Empfehlungen zur Gestaltung positiver Bildungsprozesse (Seligman & Adler 2019), sondern scheint auf der Basis des gegenwärtigen Forschungsstandes zur Wirkung beruflichen Wohlbefindens ein vielversprechender Zugang zu sein. Nachweislich wirkt sich Wohlbefinden im Beruf positiv auf Engagement und Motivation von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und damit auch auf das kollegiale Miteinander aus (z.B. Allen & McCarthy 2015). Dass sich Menschen im Lehrerberuf wohlfühlen, ist aber nicht nur für das kollegiale Umfeld wichtig. Die große Bedeutsamkeit von Lehrpersonen für den Schulerfolg von Heranwachsenden (Hattie 2009) lässt erwarten, dass die Auswirkungen langfristiger zufriedener und engagierter Lehrpersonen erheblich sind (McCallum & Price 2010).

Der dargestellte Zugang bringt weitere Vorzüge mit sich. So kann hierrüber ein Beitrag geleistet werden, realistisch-positive Einstellungen zum Lehrerberuf zu kultivieren, die als wesentlicher Schutzfaktor gegen Belastungen beschrieben wurden (Wilson 2002). Des Weiteren werden zahlreiche Anknüpfungspunkte für Beobachtung und Selbsterprobung im Praktikum auch dann geboten, wenn phasenweise oder während des gesamten Praktikums individuell keine hohen Belastungen und Beanspruchungen wahrgenommen werden. Eine Fokussierung auf das Kennenlernen und Erproben individuell anwendbarer Werkzeuge zur Förderung des persönlichen Wohlbefindens richtet den Blick auf Handlungsmöglichkeiten und Ressourcen, anstelle von Belastungsquellen und Schutzmechanismen.

Als zentrale wissenschaftliche Ressource für die inhaltliche Ausrichtung des Kurses dienen die Erkenntnisse und Arbeitsweisen der Positiven Psychologie, die sich seit einiger Zeit der Erforschung des gelingenden Lebens und Arbeitens von Menschen widmet. Als Teil ihres Erkenntnisfortschritts wurden auch positiv-psychologische Interventionen entwickelt und erprobt, mit denen es in eigenverantwortlicher Anwendung (unter anderem angeregt durch digitale Formate) gelingt, Wohlbefinden in privaten und beruflichen Kontexten zu steigern (z.B. Bolier u.a. 2013; Bolier & Abello 2014). Eine Auswahl solcher Aktivitäten soll Studierenden des

Kurses Übungsgelegenheiten zur selbstgesteuerten Steigerung des Wohlbefindens im Kontext des Schulpraktikums bieten. Studien zeigen, dass es gelingen kann, diese positiv-psychologischen Interventionen erfolgreich auf den Lehrerberuf zu übertragen (Chan 2010; Chan 2013; McCullough 2015; Dreer under review). Für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern fehlen wirksamkeitsgeprüfte Initiativen jedoch bislang.

2.2 Format

Schulpraktisches Lernen dient der Orientierung angehender Lehrkräfte im späteren beruflichen Umfeld sowie der Kompetenzentwicklung im praktischen Kontext (König & Rothland 2018). Dabei stehen schulpraktische Phasen nicht selten in einem Spannungsfeld von Praxislernen und akademischer Ausbildung. Nicht nur werden Praktika durch Studierende in Kontrast zu vorhergehenden oder nachfolgenden „theoretischen“ Ausbildungselementen gestellt (Makrinus 2013). Die Unterschiede in den Anforderungen, Arbeitsweisen und in den sozialen Gepflogenheiten beider Lernorte führen mitunter zu einer Wahrnehmung zweier getrennter „Welten“, die durch handlungsbezogene Praxis einerseits und forschungsorientierte Wissensbestände andererseits gekennzeichnet sind (Zeichner 2010; Hascher 2012; Dreer 2016; Dreer 2018; König & Rothland 2018).

Universitäre Angebote zur Begleitung von Praxisphasen werden insbesondere dafür kritisiert, dass sie die Spezifika der Praktikumsschulen und die Situation der Studierenden an den Schulen zu wenig einbeziehen und diese als Teil der Kursarbeit zu selten aufgreifen (Schubarth u.a. 2012). Die seitens der Hochschulen gestellten Aufgaben erscheinen aus Sicht der Studierenden eher als Zusatz und weniger als inhaltliche Bereicherung für ihre praktischen Lernprozesse (Dauner & Grosche 2018). Weiterhin wird kritisiert, dass die an der Hochschule in Präsenzveranstaltungen wahrzunehmenden Begleitangebote das Lernen und Arbeiten am Lernort Schule unnötig unterbrechen und einen hohen Mobilitätsaufwand für die Studierenden darstellen (Stiller 2014; Grosche & Dauner 2017). Gleichzeitig werden Möglichkeiten der Mobilität grundsätzlich eingeschränkt, indem z.B. das Durchführen eines Schulpraktikums im Ausland bei strenger Auslegung einer regelmäßigen Präsenzpflicht an der Hochschule unmöglich gemacht wird.

Der hier vorgestellte Begleitkurs wurde mit dem Ziel entwickelt, die physische und psychologische Lernortgrenze zwischen Schule und Hochschule abzubauen. Zur Realisierung dieses Ziels kommen grundsätzlich verschiedene Formate der Lernbegleitung (z.B. Besuch der Studierenden an ihrer Praktikumsschule, kollegiale Hospitation, Portfolioarbeit) in Frage. Digitale Lehr-Lernformate bieten den Vorteil, dass sie eine hohe zeitliche und räumliche Flexibilisierung zulassen und hierrüber ermöglichen, dass die universitären Begleitinhalte näher an die praktischen Erfahrungen des Schultags rücken. Damit soll die Wahrscheinlichkeit der Akzeptanz sowie des Einbezugs dieser Inhalte in Beobachtungs-, Gestaltungs- und

Reflexionsprozesse im Praktikum gesteigert werden. Es ist außerdem anzunehmen, dass der überlegte Einsatz digitaler Formate in der Ausbildung dazu geeignet sein kann, Studierende für die Nutzung von digitalen Werkzeugen zu sensibilisieren, was im Besonderen für Lehramtsstudierende als notwendig erachtet wird (z.B. Brinkmann u.a. 2018).

3 Detaillierte Beschreibung des Kursangebots

3.1 Eingliederung in das Gesamtkonzept

Bei dem hier beschriebenen Konzept für eine Lernbegleitung handelt es sich um ein Begleitangebot zum Komplexen Schulpraktikum (KSP). Das KSP ist das Praxissemester an der Universität Erfurt, das von angehenden Grund- bzw. Regelschullehrkräften verpflichtend am Ende des Studiums (wahlweise 3. oder 4. Mastersemester) zu absolvieren ist. Es bildet den Schlussstein einer zuvor systematisch über Bachelor- und Masterstudium verteilten schulpraktischen Ausbildung im Umfang von 30 ECTS Punkten und dient zudem der Vorbereitung des Übergangs in die 2. Ausbildungsphase (Protzel u.a. 2017). Der Arbeitsaufwand des Praxissemesters beträgt insgesamt 30 ECTS Punkte, wobei 15 Punkte auf Schulpraxis, drei Punkte auf die Wahrnehmung eines Supervisionsangebots, sechs Punkte auf das Führen einer praktikumsbegleitenden Dokumentation sowie weitere sechs Punkte auf vier thematisch unterschiedliche Begleitkurse entfallen (Dreer & Pannke 2014). Organisiert wird das KSP üblicherweise in der Form, dass die Studierenden jeweils montags bis donnerstags einer Woche im Schulpraktikum und jeweils am Freitag an der Universität sind, um die Begleitangebote wahrzunehmen. Eine Ausnahme bildet die Gruppe von Studierenden, die wegen eines Auslandspraktikums oder bestimmter Härtefälle das Praktikum so weit von Erfurt entfernt absolviert, dass eine wöchentliche Anwesenheit an der Hochschule nicht umsetzbar wäre. Die davon betroffenen Studierenden erhalten eine Distanzbetreuung, die zentral über die elektronische Portfolioplattform „Mahara“ realisiert wird, die als Ersatz für die Supervisionsarbeit dient.

Das im Folgenden vorgestellte Angebot ist als Begleitkurs konzipiert. Der Onlinekurs ersetzt einen der vier Begleitkurse, die ansonsten üblicherweise im Präsenzformat umgesetzt werden und ergänzt die Themenpalette, die bisher kein vergleichbares Angebot enthält. Der Onlinekurs erstreckt sich über die gesamte Dauer des 15-wöchigen Praktikums.

3.2 Zielsetzung und didaktischer Aufbau

Der Kurs gliedert sich in drei Phasen (vgl. Abbildung 1). In der Phase des Wissenserwerbs (1) geht es darum, dass die Teilnehmenden Gelegenheit erhalten,

sich mit typischen Anforderungen und Herausforderungen im Lehrerberuf zu beschäftigen und diese in ihrer Genese und Wirkung zu verstehen. Des Weiteren sollen die Teilnehmenden die Grundzüge und Anliegen der Positiven Psychologie kennenlernen und sich einen Überblick über die Wirkung positiv-psychologischer Interventionen verschaffen. In der Übungsphase (2) geht es darum, dass die Studierenden über sechs Wochen insgesamt drei positive Aktivitäten (eine Aktivität pro zwei Wochen) im Kontext des Schulpraktikums selbst durchführen. In der Reflexionsphase (3) sollen die Teilnehmenden in die Lage versetzt werden, die Ergebnisse aus der vorangegangenen Übungsphase sowie die Wirkung des Kurses insgesamt individuell wahrzunehmen und zu bewerten.



Abb. 1: Phasen des Kurses

3.3 Kursablauf

Der Online-Begleitkurs wird über eine moodlebasierte Lernplattform organisiert. Neben einer Kursbeschreibung findet sich hier ein Zeitplan (Tabelle 1) sowie eine entsprechend des Zeitplanes angelegte Kursumgebung mit dem jeweils zur Verfügung gestellten Material. Der Kurs selbst ist aus drei lernwirksamen Elementen zusammengesetzt: einer zehnteiligen Audiopodcastserie, fünf online zu bearbeitenden Selbstchecks und einer individuellen Entwicklungsgrafik. Diese Elemente werden wie in Tabelle 1 dargestellt im zeitlichen Ablaufplan des Kurses eingesetzt.

Tab. 1: Kursablaufplan

Zeitraum	Kurselemente (Aufgaben)
Bis 1 Woche nach Beginn des Praxissesters	<ul style="list-style-type: none"> • Folge 1: „Willkommen“ hören • Selbstcheck 1 bearbeiten
2.-3. Woche	<ul style="list-style-type: none"> • Folge 2: „Anforderungen im Lehrerberuf“ hören
4.-5. Woche	<ul style="list-style-type: none"> • Folge 3: „Grundlagen der Positiven Psychologie“ hören
6.-7. Woche	<ul style="list-style-type: none"> • Folge 4: „Postiv-psychologische Interventionen“ hören • Selbstcheck 2 bearbeiten
8.-9. Woche	<ul style="list-style-type: none"> • Folge 5: „Übung 1“ hören • Selbstcheck 3 bearbeiten
10.-11. Woche	<ul style="list-style-type: none"> • Folge 6: „Übung 2“ hören • Selbstcheck 4 bearbeiten
12.-13. Woche	<ul style="list-style-type: none"> • Folge 7: „Übung 3“ hören • Selbstcheck 5 bearbeiten
14.-15. Woche	<ul style="list-style-type: none"> • Folge 8: „Reflexion“ hören • persönliche Entwicklungsgrafik reflektieren
Bis zum Ende des Praxissesters	<ul style="list-style-type: none"> • Folge 9: „Abschluss“ hören • Folge 10: Bonusinterview hören

Nachfolgend werden die Elemente jeweils im Detail beschrieben.

3.4 Audiopodcast

Im Zentrum des Kurses steht ein Audiopodcast. Gewählt wurde dieses Format zum einen wegen der großen Mobilität und der hohen Flexibilität, die dadurch ermöglicht werden (Popovaa & Edirisingha 2010). Studierende können die Aufnahmen an einem beliebigen Ort und zu einer für sie individuell passenden Zeit wahrnehmen. Audiodateien lassen sich auf nahezu jedem Mobiltelefon speichern und nach den persönlichen Vorlieben abspielen. So kann etwa die Abspielgeschwindigkeit den individuellen Hörgewohnheiten angepasst oder einzelne Ausschnitte bzw. ganze Folgen können wiederholt gehört werden. Das Format des Audiopodcast verlangt etwa im Vergleich zum Video nicht, das Abspielgerät permanent präsent zu haben. Audioformate lassen sich so z.B. mit dem täglichen Pendeln zur Schule oder anderen Aktivitäten (z.B. Sport) kombinieren. Grundsätzlich bietet das Format des Audiopodcast erhebliches Potenzial zur Wissensvermittlung (McKinney u.a. 2009) und konnte sich auch bereits im Kontext der Lehrerbildung bewähren (z.B. Kennedy u.a. 2011). Schweer (2011) weist darauf hin, dass es zur Erschließung des Potenzials von Podcasts unter anderem didaktischer Überlegungen hinsichtlich der Gestaltung der einzelnen Folgen bedarf. Dabei gilt es, Aufmerksamkeit herzustellen und den Fokus und die Motivation der Hörerinnen und Hörer über den Verlauf der einzelnen Folge sowie der gesamten Serie aufrechtzuerhalten.

Folgende didaktische Entscheidungen wurden für das hier dokumentierte Projekt getroffen: Die maximale Länge der einzelnen Folge sollte 20 Minuten nicht überschreiten. Es wurde ein narrativer Stil gewählt, der sich an den Grundlagen des Storytellings (Allen 2019) orientiert. Jede Folge ist dabei so aufgebaut, dass an ihrem Beginn ein „Opener“ verwendet wird, der die Aufmerksamkeit herstellt und auf das Thema vorbereitet (Borich 2004). Als Opener wurden zum Beispiel Audiozitate aus Filmen und Liedern oder selbst aufgezeichnete und mit Soundeffekten versehene Kurzgeschichten verwendet. Im Anschluss an den Opener wird ein Intro gespielt. Dies dient der Wiedererkennung und soll die Identifikation mit dem Podcast erleichtern. Gleichzeitig fungiert es als Signal für die Hörenden, sich auf die anschließenden Inhalte zu fokussieren. Das Intro wurde für den hier beschriebenen Podcast eigens aus Ton- und Musikversatzstücken arrangiert.

Die Inhalte der jeweiligen Folge werden so präsentiert, dass Möglichkeiten für die individuelle Anknüpfung an Vorwissen sowie an persönliche Erfahrungen und Beobachtungen aus dem Praktikum geboten werden. Unter anderem wird dafür mit anregenden Fragen und zeitlichen Pausen gearbeitet. Sämtliche Folgen wurden vor der Vertonung schriftlich ausgearbeitet (insgesamt über 40 Seiten Skript). Die aufgezeichneten Sprechtexte wurden mit passender musikalischer Begleitung kombiniert. Dabei wurde darauf geachtet, dass die Musik die inhaltlichen Aussagen unterstützt und deren akustische Verständlichkeit nicht behindert. Für alle Arbeitsschritte zur Aufnahme und Weiterverarbeitung wurde das Programm „Ga-

rage Band“ für Mac verwendet. Eine Anleitung für die Erstellung von Podcasts u.a. mit Hilfe dieser Software findet sich hier (<https://apps.apple.com/de/story/id1378479834>).

Außerdem wurde ein Cover für den Podcast erstellt (Abbildung 2), welches ebenfalls Beitrag zur Wiedererkennung und Identifikation leisten und dem ansonsten audiobasierten Produkt einen optischen Ankerpunkt verleihen soll.



Abb. 2: Cover des Podcasts (im Original farbig)

Es wurden neun reguläre Folgen erstellt, die den Teilnehmenden nach und nach im Verlauf des Praxissemesters zur Verfügung gestellt werden. Des Weiteren wurde eine Bonusfolge produziert, die ein Interview mit einer Wissenschaftlerin zu ihrer Forschung im Bereich „Wohlbefinden im Lehrerberuf“ enthielt.

3.5 Onlinebasierte Selbstchecks

Zu fünf festen Zeitpunkten sind durch die Teilnehmenden online Selbstcheckbögen zu bearbeiten, die über die webbasierte Plattform „Soscisurvey“ als Onlinefragebögen umgesetzt wurden. Während bereits am Beginn der Praxisphase Facetten des Wohlbefindens erfasst werden, setzt die Erhebung von berufsbezogenen Aspekten erst einige Zeit nach Beginn des Praktikums ein, wenn die Studierenden in der Lage sind, diese im Hinblick auf die jeweils aktuelle Situation im Praktikum realistisch einzuschätzen. Die regelmäßigen Selbstchecks sind wiederkehrend

vor dem Hören der jeweils nächsten Folge zu bearbeiten und nehmen bei gründlicher Bearbeitung nicht mehr als 10 Minuten Bearbeitungszeit pro Selbstcheck in Anspruch. Neben der wiederholten Erfassung der genannten Aspekte werden hierin auch die Antworten der Teilnehmenden auf spezifische Fragen zur Nutzung der jeweiligen Folgen erfasst.

3.6 Individuelle Entwicklungsgrafik

Im Ergebnis der Arbeit mit den Selbstchecks wird für die Teilnehmenden gegen Ende des Praxissemesters eine individuelle Entwicklungsgrafik (vgl. Abbildung 3) erstellt, die den persönlichen Entwicklungsverlauf in den erfassten Bereichen über 12-13 Wochen abbildet.

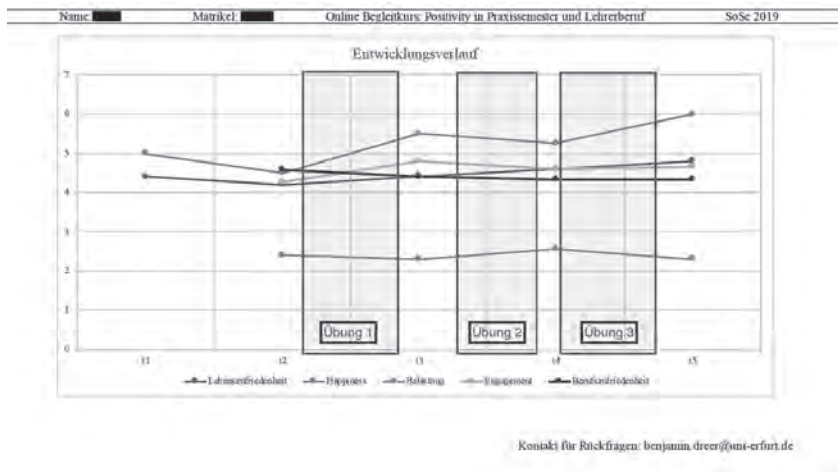


Abb. 3: Beispiel für eine Entwicklungsgrafik (anonymisiert, im Original farbig)

Zusammen mit der Grafik wird den Teilnehmenden die 8. Folge des Podcasts zur Verfügung gestellt. Innerhalb dieser Folge wird die Grafik ausführlich erläutert. Die einzelnen Faktoren und ihre mögliche Entwicklung über die Zeit werden Schritt für Schritt besprochen. Außerdem werden reflexive Fragen formuliert, die die Einschätzung der individuellen Entwicklungen erleichtern und dazu anregen sollen, persönliche Erkenntnisse, Entwicklungsziele und -vorhaben zu formulieren.

4 Wirksamkeitsprüfung

4.1 Ziel- und Fragestellung

Die begleitend zum Kurs durchgeführte Wirksamkeitsprüfung verfolgte zwei wesentliche Ziele. Zum einen sollte – im Sinne einer Evaluation (Kirkpatrick 1959) – die Reaktion der Teilnehmenden nach Abschluss des Angebots erfasst werden (Ziel 1). Hierzu wurden Faktoren wie die Zufriedenheit, die Nutzbarkeit sowie die Nützlichkeit des Angebots betrachtet. Zum anderen wurde – im Sinne einer wissenschaftlichen Begleitung (Astleitner 2010) – erhoben, wie sich das Angebot auf relevante Faktoren wie allgemeines sowie berufsbezogenes Wohlbefinden auswirkt (Ziel 2). Hierbei wurden die folgenden zwei explorativen Forschungsfragen verfolgt:

1. Trägt das Angebot dazu bei, allgemeines Wohlbefinden der Teilnehmenden zu steigern?
2. Trägt das Angebot dazu bei, berufsbezogenes Wohlbefinden im Praktikum zu steigern?

4.2 Design

Um die dargestellten Zielstellungen zu bearbeiten, wurden zwei parallele Erhebungsstrategien in Anwendung gebracht. Zum einen wurde eine Befragung der Teilnehmenden nach Kursende durchgeführt, um summative Nutzbarkeits- und Nützlichkeitsbewertungen zu dokumentieren (Ziel 1). Zum anderen wurden die Daten der Selbstchecks verwendet, die im Kontext des Kurses zu fünf Messzeitpunkten erhoben wurden, um den explorativen Forschungsfragen nachzugehen (Ziel 2). Durch die Hinzuziehung einer Kontrollgruppe konnte ein quasi-experimentelles Design realisiert werden. Die Kontrollgruppe bestand aus Studierenden, die die regulären Präsenzkurse wahrnahmen, in denen thematisch andere Schwerpunkte verfolgt wurden. Insgesamt erfolgten durch die Teilnehmenden der Interventionsgruppe über die Dauer von insgesamt 15 Wochen zu fünf Messzeitpunkten wiederholt Selbstauskünfte. Die Kontrollgruppe wurde im Gruppensetting der Präsenzveranstaltung zu zwei Messzeitpunkten schriftlich befragt, die den Messzeitpunkten t1 und t5 im Interventionsverlauf entsprachen (vgl. Abb. 4).

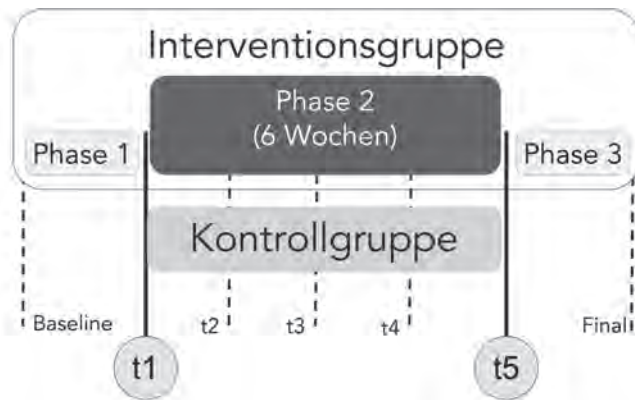


Abb. 4: Design der Studie

4.3 Erhebungsinstrumente

Der Fragebogen, der zum Zweck der summativen Evaluation (Ziel 1) zum Einsatz kam, wurde eigens für die vorliegende Untersuchung zusammengestellt. Er enthielt Fragen, die typischerweise in Lehrveranstaltungsevaluationen an Hochschulen, etwa zu Aspekten der Organisation und Umsetzung von Lehrveranstaltungen, zum Einsatz kommen (Knödler 2019). Darüber hinaus wurden eigene Formulierungen aufgenommen, die Erkenntnisse hinsichtlich der spezifischen Kurselemente (Podcast, Selbstchecks, Entwicklungsgrafik) erbringen sollten. Auch erfolgte eine offene Abfrage von Rückmeldungen zum Kurs.

Für die wissenschaftliche Begleitstudie (Ziel 2) wurden die in Tabelle 2 aufgeführten Skalen eingesetzt. Es handelt sich dabei um in internationalen Studien bewährte Skalen, die (mit Ausnahme der Skalen zur Erfassung des allgemeinen Wohlbefindens) spezifisch auf den Lehrberuf angepasst sind. Für die Mehrheit der Items wurde die Antwortskalierung 1 = „trifft voll zu“ bis 5 = „trifft nicht zu“ umgesetzt. Für die Items der Subjective Happiness Scale wurde die originale siebenstufige Skalierung verwendet.

4.4 Stichprobe

Sämtliche Teilnehmenden befanden sich zum Zeitpunkt der Studie im 3. Fachsemester des Master of Education Studiums der Universität Erfurt. An der abschließenden Evaluation (Ziel 1) nahmen 17 von 34 (50 %) Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Interventionsgruppe teil. In der Stichprobe für die wissenschaftliche Begleitforschung (Ziel 2) befanden sich insgesamt $N = 57$ Studierende. Von den insgesamt 34 Teilnehmenden der Interventionsgruppe waren 29 weiblich und 5 männlich, das Durchschnittsalter betrug 25.5 (SD = 3.39; Min = 23; Max = 41).

Von den insgesamt 23 Teilnehmenden der Interventionsgruppe waren 19 weiblich und 4 männlich, das Durchschnittsalter betrug 24.9 (SD = 2.77; Min = 22; Max = 32).

Tab. 2: Übersicht über die eingesetzten Instrumente

	Faktor	Instrument	Anzahl Items	Cronbachs α	
				t2	t5
Subjektives Wohlbefinden	Lebenszufriedenheit	Satisfaction with Life Scale (Diener u.a. 1985)	5	.78	.88
	Happiness	Subjective Happiness Scale (Lyubomirsky & Lepper 1999)	4	.67	.73
Berufsbezogenes Wohlbefinden	Berufszufriedenheit	Teaching Satisfaction Scale (Ho & Au 2006)	5	.83	.79
	Berufsbezogenes Engagement	Engaged Teacher Scale (Klassen u.a. 2013)	16	.76	.84
	Subjektive Belastung	Emotional Exhaustion (Maslach u.a. 1996)	9	.85	.90

5 Ergebnisse

5.1 Ziel 1: Evaluation

Im Rahmen der abschließenden Evaluation konnten die Antworten von 50 % der Kursteilnehmenden in die Auswertung einbezogen werden. Die nachfolgend dokumentierten prozentualen Anteile beziehen sich folglich auf eine Stichprobe von n = 17 Teilnehmenden. Im Ergebnis der summativen Evaluation kann eine hohe Zufriedenheit der Studierenden mit dem Angebot berichtet werden. So gaben 78 % an, dass der Kurs eine gute Begleitung für das Praxissemester gewesen ist. Mehrheitlich hat der Kurs zum Nachdenken angeregt (83,3 %), Freude bereitet (77,8 %) und zur Entspannung der Teilnehmenden beigetragen (61,6 %).

Der strukturierte Moodle-Raum lieferte für die überwiegende Anzahl der Teilnehmenden (94,4 %) eine gute Orientierung im Kursverlauf. Die Nutzung der bereitgestellten Inhalte war für sämtliche Studierenden problemlos möglich. Die Aussagen „Alle Kurselemente (Podcastfolgen, Selbstchecks, Zusatzmaterial) waren

leicht zugänglich.“, „Die Audioinhalte konnten problemlos abgespielt werden.“, „Die Audiodateien waren in guter Qualität.“ erreichten 100 % Zustimmung. Die Podcastfolgen wurden zu verschiedenen Gelegenheiten angehört. Am häufigsten wurden die Inhalte „zu Hause, in einer ruhigen Umgebung“ oder „zu Hause, nebenbei bei anderen Tätigkeiten“ sowie „auf dem Heimweg von der Schule“ angehört.

Die Häufigkeit der zu bearbeitenden Selbstchecks wurde durch alle Studierenden als angemessen beurteilt. Die Mehrheit der Befragten, 89 %, gab an, dass sich das Ausfüllen der Bögen gelohnt hätte. Die Entwicklungsgrafik lieferte interessante Einblicke für 66,6 % und stellte für 83,3 % eine geeignete Möglichkeit dar, die eigene Entwicklung auf diese Weise nachvollziehen zu können. Die Mehrzahl der Teilnehmenden (77,8 %) hielt die Grafik für ein „gutes Arbeitsergebnis“ des Kurses. Dabei kam offenbar insbesondere die Kombination von Entwicklungsgrafik und zugehöriger Podcastfolge zum Tragen, da 77,8 % der Teilnehmenden angab, durch die Podcastfolge zur „Reflexion“ besser in die Lage versetzt worden zu sein, die persönliche Entwicklungsgrafik verstehen und auswerten zu können. Dass der Onlinekurs weder auf intensiven Austausch in der Gruppe noch mit dem Kursleiter ausgerichtet war, wurde von den Teilnehmenden nicht als problematisch bewertet. Lediglich zwei Studierende gaben an, dass ihnen Möglichkeiten zum Austausch mit anderen Kursteilnehmenden oder dem Kursleiter gefehlt haben. In einem Freitextfeld am Ende der Befragung erhielten die Studierenden Gelegenheit, ihre Eindrücke zum Kurs in eigenen Worten zurückzumelden. In den durchweg positiven Freitextbeiträgen wurden u.a. das innovative Format (z.B. „Es war schön, zum Abschluss des Studiums auch nochmal eine andere Art von Kurs kennenzulernen.“), der Fokus auf das Individuum (z.B. „Man hat sich verstanden gefühlt und der Grundtenor lag auf dem eigenen Befinden, erfrischende Abwechslung.“, „Die Idee mit den Selbstchecks war interessant und es hat Spaß gemacht, sie auszufüllen und am Ende die Grafik sehen zu können.“) sowie die thematische Relevanz (z.B. „Ein interessantes und wichtiges Themenfeld, was gerne noch tiefergehend in der universitären Ausbildung behandelt werden sollte.“) hervorgehoben.

5.2 Ziel 2: Wissenschaftliche Begleitung

Die nun vorgestellten Analysen beziehen sich auf die Angaben von insgesamt 58 Personen. Davon gehörten 34 Teilnehmende der Interventionsgruppe und 24 Teilnehmende der Kontrollgruppe an. Die Daten zum Gruppenvergleich entstammen aus den beiden Messzeitpunkten t1 und t5 (6 Wochen Zeitabstand). Die deskriptive Statistik dieser Daten befindet sich in der nachfolgenden Tabelle (Tabelle 3).

Tab. 3: Mittelwerte und Standardabweichungen der erfassten Faktoren zu beiden Messzeitpunkten getrennt nach Interventions- (IG) und Kontrollgruppe (KG)

	T1				T5			
	IG		KG		IG		KG	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Lebenszufriedenheit	3.81	0.48	3.78	0.54	4.05	0.58	3.69	0.74
Happiness	5.21	0.72	5.18	1.11	5.57	0.81	5.11	1.18
Berufszufriedenheit	3.71	0.61	3.88	0.62	3.76	0.55	3.91	0.69
Berufsbezogenes Engagement	4.39	0.28	4.33	0.32	4.39	0.39	4.28	0.42
Emotionale Erschöpfung	1,87	0,60	1,52	0,47	1,96	0,69	1,77	0,74

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage, die danach fragt, ob das Angebot dazu beiträgt, das allgemeine Wohlbefinden der Teilnehmenden zu steigern, wurden Varianzanalysen mit Messwiederholung für die Faktoren Lebenszufriedenheit und Glücksempfinden (Happiness) berechnet. Für den Faktor Lebenszufriedenheit konnte ein statistisch signifikanter Interaktionseffekt (Gruppe*Zeit) gefunden werden ($F(1, 49) = 3.81; p = .030$). Dieser weist darauf hin, dass sich die mittleren Ausprägungen der Lebenszufriedenheit über die Zeit in Interventions- und Kontrollgruppe unterschiedlich entwickelt haben. Die Berechnung weiterer ANOVAs mit Messwiederholung erbrachte den Hinweis auf einen statistisch signifikanten Anstieg der mittleren Lebenszufriedenheit für die Interventionsgruppe im Vergleich der beiden Messzeitpunkte ($F(1, 27) = 7.29; p = .012$). Der Effekt ($d = .46$) war von kleiner Effektstärke (Cohen 1992). Für die Kontrollgruppe konnte hingegen keine statistisch signifikante Änderung festgestellt werden (vgl. Abbildung 5).

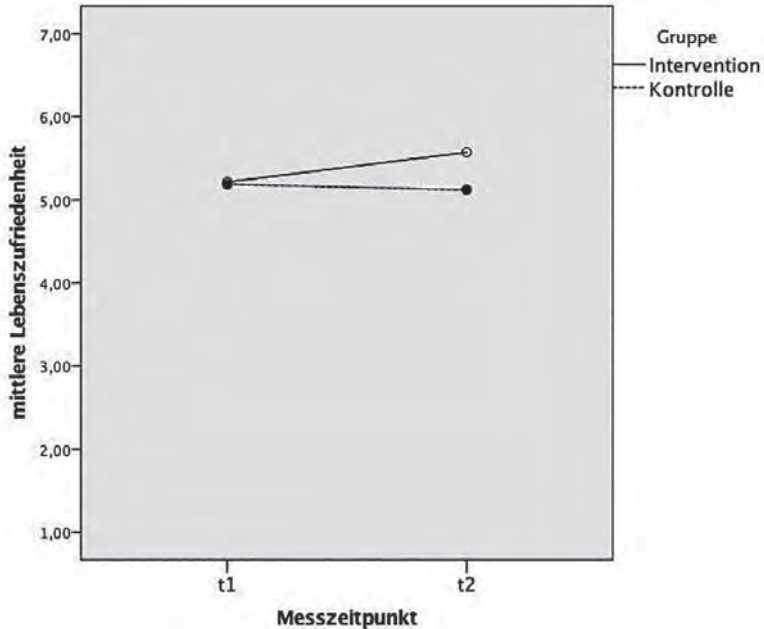


Abb. 5: Entwicklung der mittleren Lebenszufriedenheit über die Zeit nach Gruppen getrennt

Für den Faktor Glücksempfinden (Happiness) konnte ein statistisch signifikanter Interaktionseffekt (Gruppe*Zeit) gefunden werden ($F(1, 49) = 6.56$; $p = .014$), der darauf hinweist, dass sich die mittleren Ausprägungen von Happiness über die Zeit in Interventions- und Kontrollgruppe unterschiedlich entwickelt haben. Die Berechnung weiterer ANOVAs mit Messwiederholung erbrachte einen statistisch signifikanten Anstieg der mittleren Ausprägung von Happiness für die Interventionsgruppe im Vergleich der beiden Messzeitpunkte ($F(1, 27) = 9.13$; $p = .005$). Der Effekt ($d = .48$) war von kleiner Effektstärke (Cohen 1992). Für die Kontrollgruppe konnte hingegen keine statistisch signifikante Änderung festgestellt werden (vgl. Abbildung 6).

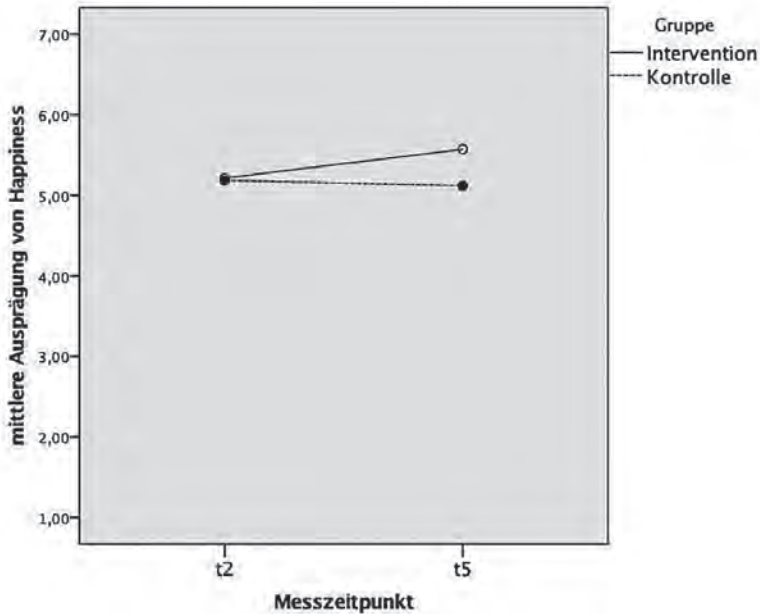


Abb. 6: Entwicklung der mittleren Ausprägung von Happiness über die Zeit nach Gruppen getrennt

Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage, die danach fragt, ob das Angebot dazu beiträgt, das berufsbezogene Wohlbefinden zu steigern, wurden Varianzanalysen mit Messwiederholung für die Faktoren Berufszufriedenheit, berufsbezogenes Engagement sowie emotionale Erschöpfung berechnet. Im Ergebnis der Analysen konnten statistisch signifikante Interaktionseffekte weder für Berufszufriedenheit ($F(1, 49) = .05$; $p = .819$) noch für berufsbezogenes Engagement ($F(1, 49) = .22$; $p = .577$) ermittelt werden. Ebenfalls lag für die Gesamtgruppe weder für Berufszufriedenheit ($F(1, 50) = .46$; $p = .497$) noch für berufsbezogenes Engagement ($F(1, 50) = .17$; $p = .675$) ein statistisch signifikanter Zeiteffekt vor. Die mittleren Ausprägungen beider Faktoren waren folglich für beide Gruppen identisch und im Vergleich der beiden Messzeitpunkte unverändert.

Im Ergebnis einer ANOVA mit Messwiederholung für emotionale Erschöpfung konnte kein statistisch signifikanter Interaktionseffekt (Gruppe*Zeit) festgestellt werden ($F(1, 49) = .99$; $p = .324$). Ein statistisch signifikanter Zeiteffekt lag hingegen vor ($F(1, 49) = 4.76$; $p = .017$). Die Ergebnisse der Analysen legen nahe, dass sich die mittlere Ausprägung des Faktors emotionale Erschöpfung für beide Gruppen in ähnlicher Weise über die Zeit veränderte. So kann für alle Teilnehmenden ein Anstieg der emotionalen Erschöpfung im Vergleich von t2 zu t5

(6 Wochen) beobachtet werden. Die Analyse der Effektstärken dieses Anstiegs getrennt nach Gruppen macht jedoch deutlich, dass der mittlere Anstieg in der Interventionsgruppe ($d = .13$) weniger steil ausfällt als der mittlere Anstieg in der Kontrollgruppe ($d = .36$). Dies ist auch in Abbildung 7 zu erkennen. In beiden Fällen handelt es sich um kleine Effektstärken (Cohen 1992).

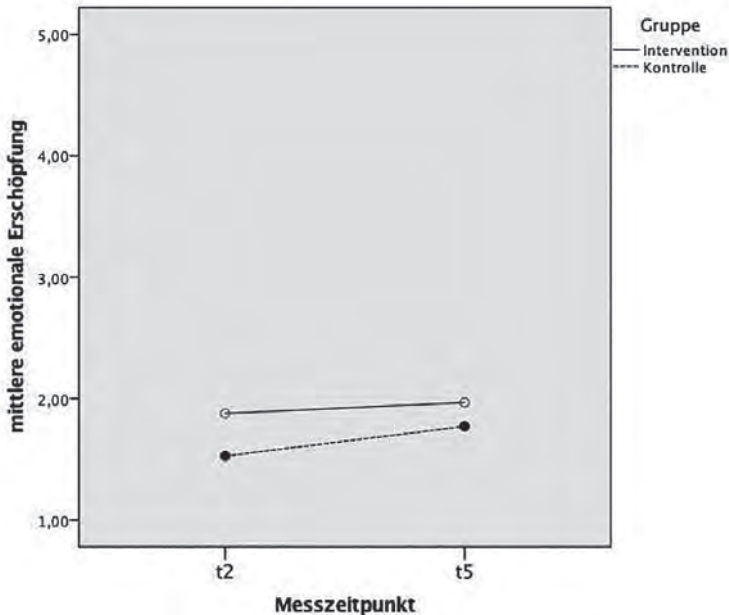


Abb. 7: Entwicklung der mittleren emotionalen Erschöpfung über die Zeit nach Gruppen getrennt

Auffällig ist zudem, dass die Gruppen sich zu t2 in ihren mittleren Belastungsraten unterscheiden. Die Teilnehmenden der Interventionsgruppe waren bereits zu Beginn der Untersuchung im Mittel signifikant stärker emotional erschöpft als die Teilnehmenden der Kontrollgruppe ($F(1, 51) = 5.46; p = .023, d = .66$).

6 Diskussion und Ausblick

Der im vorliegenden Beitrag beschriebene Onlinebegleitkurs sollte Beitrag dazu leisten, die Lernortgrenze zwischen hochschulischem und schulischem Lernen im Praxissemester abzubauen. Studierenden sollte – in Einklang mit den Qualitätskriterien universitärer Lernbegleitung nach Gröschner u.a. (2019) – ein Angebot

unterbreitet werden, das mit ihren praktischen Erfahrungen am Lernort Schule korrespondiert, wissenschaftlich fundiert und im innovativen Format umgesetzt ist. Es sollte Beitrag zur Flexibilisierung geleistet, aber nicht zusätzlich zu einer ohnehin erhöhten Belastung im Praxissemester beitragen werden. Zur Erreichung dieser Ziele wurde ein Onlinebegleitkurs entwickelt, der sich in einem flexibel zu nutzendem Format aus individuell anwendbaren Elementen zusammensetzt. Dabei wurden über die Gesamtdauer des Praxissemesters sowohl eine Phase des Wissenserwerbs, eine Übungsphase als auch eine Reflexionsphase umgesetzt. Individuelle Entwicklungen wurden dokumentiert und den Teilnehmenden für eine abschließende reflexive Bewertung zugeführt.

Auf der Grundlage der vorliegenden Befunde der summativen Evaluation nach Kursende kann geschlussfolgert werden, dass eine hohe Nützlichkeit und ausgeprägte Nutzbarkeit des Angebots realisiert werden konnte. Besonders hervorzuheben ist dabei, dass durch die Studierenden mehrheitlich keine Hürden oder Probleme berichtet wurden, das Angebot mit seinen ausschließlich digitalen Bestandteilen wie vorgesehen zu nutzen.

Die Befunde der wissenschaftlichen Begleitung legen nahe, dass es mit dem Angebot gelungen ist, das allgemeine Wohlbefinden der Teilnehmenden zu steigern. Dies ist bemerkenswert vor dem Hintergrund, dass das Praxissemester durch Studierende häufig als sehr anforderungsreiche Studienphase beschrieben wird (Jantowski & Ebert 2014; Stiller 2014). Die mit dem Kurs erzielten kleinen Effekte stehen in Einklang mit den erwartbaren Auswirkungen onlinebasierter positiv-psychologischer Interventionen (z.B. Bolier & Abello 2014). Es musste jedoch auch festgestellt werden, dass es mit dem dargestellten Onlinekurs noch nicht gelang, Beitrag zum berufsbezogenen Wohlbefinden der Teilnehmenden zu leisten. Eine Ursache für den ausbleibenden Effekt kann darin vermutet werden, dass die im Onlinekurs präsentierten Interventionen eher lose auf den Lehrerberuf übertragen wurden. Dies war beabsichtigt, denn es sollte auf diese Weise sichergestellt werden, dass sich die Studierenden niedrigschwellig und ohne größere Abhängigkeiten von den Bedingungen an der Praktikumsschule mit den Übungen befassen können. Da eine tiefere Integration solcher Übungen in den Arbeitsalltag voraussetzt, dass die Anwenderinnen und Anwender auch über die Handlungsfreiheiten berufstätiger Lehrerinnen und Lehrer verfügen, wurde im Kontext des Praktikums, das diese Freiheiten nicht immer bietet, zunächst auf Übungen mit hohem Berufsbezug verzichtet. Auf der Grundlage der Ergebnisse einer Studie mit berufstätigen Lehrerinnen und Lehrern kann erwartet werden, dass eine tiefgreifendere Integration solcher Übungen in die konkrete Alltagssituation von Lehrkräften durchaus Effekte verspricht (Dreer *under review*). In Folgeuntersuchungen könnten andere Übungen zum Einsatz gebracht werden, die in engerer Verbindung zum Lehrberuf stehen und damit auch Effekte auf berufsbezogene Faktoren wahrscheinlicher machen.

Die subjektive Belastung der Studierenden fiel, im Gegensatz zu anderen Untersuchungen (z.B. Schubarth u.a. 2012; Jantowski & Ebert 2014) insgesamt eher moderat aus. In Einklang mit bisherigen Befunden (z.B. Jantowski & Ebert 2014) wurde hingegen deutlich, dass auch in der vorliegenden Studie die mittlere Belastung der Studierenden über die Zeit des Praktikums zunahm. Weil dieser Zeiteffekt offenbar unabhängig von der Gruppenzugehörigkeit vorlag, kann er als Auswirkung der Praxisphase interpretiert werden. Mit Blick auf die gruppenbezogenen Effektstärken wurde jedoch ersichtlich, dass das Ausmaß der Zunahme der emotionalen Erschöpfung für die Kontrollgruppe stärker ausfiel, als für die Interventionsgruppe. Dies legt die Vermutung nahe, dass der Onlinekurs möglicherweise einen Beitrag dazu geleistet haben könnte, den negativen Effekt des Praktikums auf die emotionale Erschöpfung der Teilnehmenden abzuschwächen. Unter Umständen war die Größe der erreichten Stichprobe nicht ausreichend, um diesen Effekt als statistisch bedeutsam aufzudecken. Auffällig war zudem, dass die Gruppen in ihren mittleren Belastungsraten unterschiedlich starteten. Die Teilnehmenden der Interventionsgruppe waren bereits zu Beginn der Untersuchung im Mittel belasteter als die Studierenden der Kontrollgruppe. Perspektivisch könnte ein randomisiertes Design helfen, diese Ausgangsunterschiede zu vermeiden. Neben der kleinen Stichprobengröße und den Schwachstellen im Design sind weitere Limitationen der Studie im ausschließlichen Einsatz von Selbstauskünften zu sehen. So bleibt zum einen offen, wie sich das Angebot auf andere relevante Faktoren, z.B. Facetten des Professionswissen, ausgewirkt haben könnte. Zum anderen sind die Daten aus Selbstauskünften, die anfällig gegenüber Messfehlern sein können, nur eingeschränkt belastbar. Hier liegen klare Potenziale für künftige Untersuchungen, in denen auch Testverfahren sowie biopsychologische Messungen zum Einsatz kommen könnten.

Insgesamt wäre wünschenswert, das hier beschriebene Lehrprojekt (mit den angesprochenen Modifikationen) auch an anderen Standorten und im Kontext weiterer Praxissemesterkonzepte zu erproben. Dabei erscheint es gewinnbringend, auch die realisierte Untersuchung (mit den angesprochenen Modifikationen) zu replizieren, um die berichteten Ergebnisse abzusichern beziehungsweise, um uneindeutige Befunde weiter aufzuklären.

Resümierend kann festgehalten werden, dass mit dem vorgestellten Ansatz gelungen ist, eine aus Sicht der Teilnehmenden nützliche und funktionale alternative Form der Lernbegleitung im Praxissemester zu konzipieren und zu erproben. Es konnte gezeigt werden, dass Lernbegleitung im Praxissemester in hoher Qualität auch jenseits von Präsenzveranstaltungen erfolgen kann. Dies kann zum einen für die Fälle als gewinnbringend erachtet werden, in denen Studierende aus nachvollziehbaren Gründen (z.B. Praktikum im Ausland) nicht an den üblichen Präsenzveranstaltungen teilnehmen können. Zum anderen geben die hier vorgelegten Befunde aber auch Anlass dafür, Angebote der universitären Lernbeglei-

tung in den üblichen Präsenzformaten auf den Prüfstand zu stellen. Dabei sollte auf Grundlage von empirischer Wirksamkeitsprüfung u.a. die Frage bearbeitet werden, welche Formate zuträglich für die Erreichung der mit der Praxisphase verbundenen Ziele sind.

Literatur

- Allen, J. L. (2019): Teaching with Narrative Nonfiction Podcasts. In: *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 28, 2, 139-164.
- Allen, M. S. & McCarthy, P. L. (2015): Be Happy in your Work: The Role of Positive Psychology in Working with Change and Performance. In: *Journal of Change Management*, 16, 55-74.
- Astleitner, H. (2010): Methodische Rahmenbedingungen zur Entdeckung der Wirksamkeit von pädagogischen Interventionen. In: Hascher, T./Schmitz, B. (Hrsg.): *Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen*. Weinheim: Juventa, 48-62.
- Ball, D. L. & Forzani, F. M. (2009): The Work of Teaching and the Challenge for Teacher Education. In: *Journal of Teacher Education*, 60, 497-511.
- Bolier, L. & Abello, A. M. (2014): Online positive psychological interventions: State of the art and future directions. In: Parks, A. C./Schuler, S. M. (Hrsg.) *The wiley-blackwell handbook of positive psychological interventions*. Hoboken: Wiley Blackwell, 286-309.
- Bolier, L.; Haverman, M.; Westerhof, G. J.; Riper, H.; Smit, F. & Bohlmeijer, E. (2013): Positive psychology interventions: a meta-analysis of randomized controlled studies. *BMC Public Health*, 13, 119.
- Borich, G. D. (2004): *Effective Teaching Methods*. Upper Saddle River, NJ.: Merrill Prentice Hall.
- Brinkmann, B.; Prill, A. & Friedrich, J.-D. (2018): *Fünf Thesen zur Rolle von Hochschulen in der Lehrerbildung für eine digitalisierte Welt*. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.
- Chan, D. W. (2010): Gratitude, gratitude intervention and subjective well-being among Chinese school teachers in Hong Kong. In: *Educational Psychology*, 30, 139-153.
- Chan, D. W. (2013): Counting blessings versus misfortunes: Positive interventions and subjective well-being of Chinese school teachers in Hong Kong. In: *Educational Psychology*, 33, 504-519.
- Cohen, J. (1992): A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159.
- Dauner, A. & Grosche, J. (2018): Was wir über das Praxissemester (nicht) wissen: Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Evaluation des Praxissemesters der Universität Duisburg-Essen. In: Bellenberg, G./Feldmann, H./Mattiesson, C./Vanderbeke, M. (Hrsg.): *Plan – Do – Check – Act: Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung*. Bochum: Projektverlag, 114-120.
- Diener, E.; Emmons, R. A.; Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985): The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Dreer, B. (2016): Bedürfnisse Studierender im Schulpraktikum – eine Perspektive auf die Bedingungen der schulpraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9, 284-301.
- Dreer, B. (2018): *Praxisleitfaden Lehrerausbildung*, Weinheim und Basel: Beltz.
- Dreer, B. (under review): Positive psychological interventions for teachers: a randomised placebo-controlled field experiment investigating the effects of workplace-related positive activities.
- Dreer, B.; Kämpfe-Hargrave, N.; Samu, Z.; Taskinen, P. & Kracke, B. (2014): Zur Gestaltung der Erziehungswissenschaftlichen Lernbegleitung. *Das Konzept der Pädagogischen Psychologie*. In: Kleinspel, K. (Hrsg.): *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 224-237.
- Dreer, B. & Pannke, R. (2014): Stichwort: Praxis, Erfurt, Universität Erfurt.

- Gronostaj, A.; Westphal, A.; Jennek, J. & Vock, M. (2018): Welche Rolle spielt die Lernbegleitung für den selbstberichteten Kompetenzzuwachs im Praxissemester? Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Grosche, J. & Dauner, A. (2017): Evaluation des Praxissemesters Teil II: Studierendenbefragung, Essen, Zentrum für Lehrerbildung an der Universität Duisburg-Essen.
- Gröschner, A.; Klauf, S. & Winkler, I. (2019): Lernbegleitung von Langzeitpraktika – Konzeption und Designelemente einer hochschuldidaktischen Intervention mittels Unterrichtsvideos. In: Košinár, J./Gröschner, A./Weyland, U. (Hrsg.): Langzeitpraktika als Lernräume – Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde. Münster: Waxmann, 85-101.
- Gröschner, A.; Schmitt, C. & Seidel, T. (2013): Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 27, 77-86.
- Hascher, T. (2012): Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 2, 109-129.
- Hattie, J. (2009): Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses relating to achievement. Oxon: Routledge.
- Ho, C.-L. & Au, W.-T. (2006): Teaching Satisfaction Scale. Measuring Job Satisfaction of Teachers. Educational and Psychological Measurement, 66, 172-185.
- Jantowski, A. & Ebert, S. (2014): Eine empirische Studie zu studentischen Belastungen. In: Kleinespel, K. (Hrsg.): Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 76-96.
- Kennedy, M. J.; Hart, J. E. & Kellems, R. O. (2011): Using enhanced podcasts to augment limited instructional time in teacher preparation. Teacher Education and Special Education, 34, 87-105.
- Kirkpatrick, D. L. (1959): Techniques for evaluating training programs. In: Journal of the American Society of Training Directors, 13, 11, 21-26.
- Klassen, R. M.; Yelderen, S. & Durksen, T. L. (2013): Measuring Teacher Engagement: Development of the Engaged Teachers Scale (ETS). In: Frontline Learning Research, 2, 22-52.
- Kling, M. (2018): Das Praxissemester als Übergang: Eine praktisch-theologische Untersuchung des Rollenwechsels von Studierenden zu Lehrenden Taschenbuch, Berlin, LIT Verlag.
- Knödler, E. (2019): Evaluation an Hochschulen. Studentische Lehrveranstaltungsevaluation im Fokus: Entwicklung und Validierung eines verhaltensbasierten Messinventars zur studentischen Lehrveranstaltungsevaluation, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- König, J. & Rothland, M. (2018): Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice. In: König, J./Rothland, M./Schaper, N. (Hrsg.): Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, 1-62.
- Lehr, D. (2011): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf in der personenbezogenen Forschung. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, 757-773.
- Lyubomirsky, S. & Lepper, H. (1999): A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. In: Social Indicators Research, 46, 137-155.
- Makrinus, L. (2013): Der Wunsch nach mehr Praxis – Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium. Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Maslach, C.; Jackson, S. E. & Leiter, M. P. (1996): Maslach Burnout Inventory, Palo Alto, CA, Consulting Psychologists Press.
- McCallum, F. & Price, D. (2010): Well teachers, well students. Journal of Student Wellbeing, 4, 19-34.
- McCullough, M. M. (2015): Improving elementary teachers' well-being through a strengths-based intervention: A multiple baseline single-case design. :University of South Florida: Scholar Commons.

- McKinney, D.; Dyck, J. L. & Luber, E. S. (2009): iTunes University and the classroom: Can podcasts replace Professors? *Computers & Education*, 52, 617-623.
- Popovaa, A. & Edirisingha, P. (2010): How can podcasts support engaging students in learning activities? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 5034-5038.
- Protzel, M.; Dreer, B. & Hany, E. (2017): Studienangebote zur Entwicklung von Handlungs-, Begründungs- und Reflexionskompetenzen. Das Praktikumskonzept der Erfurter Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Fraefel, U./Seel, A. (Hrsg.): *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien*. Münster: Waxmann, 91-104.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2013): Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. In: Rothland, M. (Hrsg.): *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*. Wiesbaden: Springer VS, 81-98.
- Schubarth, W.; Speck, K.; Seidel, A.; Gottmann, C.; Kamm, C.; Kleinfeld, M. & Krohn, M. (2012): Kompetenzentwicklung im Praxissemester: Ergebnisse einer Längsschnittdanalyse zum „Potsdamer Modell der Lehrerbildung“. In: Hascher, T./Neuweg, G. H. (Hrsg.): *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung*. Wien: LIT, 201-220.
- Schweer, H. (2011): Einsatz von Podcasts zur Vermittlung von Hintergrundwissen in Hochschulseminaren. In: Van den Berk, I./Merkt, M. (Hrsg.) *ZHW-Almanach*. Einzelbeitrag Nr. 2011-1
- Seipp, B. (2016): *Praxissemester NRW – Standort Dortmund*. Dortmund: TU Dortmund.
- Seligman, L. & Adler, A. (2019): Positive Education. In: Helliwell, J. F./Layard, R./Sachs, J. (Hrsg.): *Global Happiness and Wellbeing Policy Report 2019*. New York: Global Happiness Council, 53-72.
- Stiller, E. (2014): Das Praxissemester im Lehramtsstudium in NRW – neue Wege in der Ausbildung. In: Barsch, S./Dziak-Mahler, M./Hoffmann, M./Ortmanns, P. (Hrsg): *Fokus Praxissemester. Das Kölner Modell kritisch beleuchtet – Werkstattberichte*. Köln: Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln, 4-10.
- Van Dick, R. & Stegmann, S. (2013): Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf – Theorien und Modelle. In: Rothland, M. (Hrsg.): *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*. Wiesbaden: Springer VS, 43-61.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2010): *Expertise. Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung. 1. Phase an hessischen Hochschulen*. Berlin: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF).
- Wilson, V. (2002): *Feeling the strain. An overview of the literature on teacher stress*. Dublin: The Scottish Council for Research in Education.
- Zeichner, K. (2010): Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. In: *Journal of Teacher Education*, 61, 89-99.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren:

Dr. Timo Beckmann, Praktikumsstelle im Studiendekanat, Fakultät Bildung an der Leuphana Universität Lüneburg, Forschungsschwerpunkte: Lerngelegenheiten in schulischen Praxisphasen; Forschendes Lernen; Kooperation in der Lehrkräftebildung

Dr. Maria Boos, Universität zu Köln, Leiterin des Teams Beratung am Zentrum für Lehrer/innenbildung, Forschungsschwerpunkte: Coaching- und Mentoringprogramme, Ressourcenorientierte Personalentwicklung

Vanessa Cordes-Finkenstein, Koordinatorin der gestuften Praxisphasen und verantwortlich für die Organisation und Beratung von Praxisphasen International im Zentrum für Lehrerbildung der TU Darmstadt

Claudia Dede, Fachseminarleiterin am Studienseminar Lüneburg für das Lehramt für Sonderpädagogik, Lehrerin am Förderzentrum Johannes-Rabeler-Schule Lüneburg

Dr. Benjamin Dreer, Wissenschaftlicher Geschäftsführer der Erfurt School of Education, Forschungsschwerpunkte: Wirksamkeitsbedingungen von schulpraktischen Studien, Aspekte des Wohlbefindens in Praxissemester und Lehrkraftberuf

Myrle Dziak-Mahler, Universität zu Köln, Geschäftsführerin des Zentrums für Lehrer/innenbildung, Forschungsschwerpunkte: Theorie-Praxis-Transfer, Coaching, Personal- und Organisationsentwicklung

Prof. Dr. Timo Ehmke, Professur für Erziehungswissenschaft, insbesondere empirische Bildungsforschung an der Leuphana Universität Lüneburg, Forschungsschwerpunkte: Methoden der Empirischen Bildungsforschung; Large-Scale-Assessments; Lehrkräfteprofessionalisierung; Sprache im Fachunterricht

Sinje Erichsen, M.Ed., Absolventin des GHR-Lehramtsstudiums an der Leuphana Universität Lüneburg, Forschungsschwerpunkte: Lehrkräfteprofessionalisierung durch Mentoring im Langzeitpraktikum

Anna Lena Erpenbach, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Bildungsforschung an der Bergischen Universität Wuppertal, Forschungsschwerpunkte: Praxissemester, Theorie-Praxis-Verzahnung, Lehrer/innenbildung

Prof. Dr. Kathrin Fussangel, Professorin am Institut für Bildungsforschung an der Bergischen Universität Wuppertal, Forschungsschwerpunkte: Kooperation, Theorie-Praxis-Verzahnung, Schulentwicklung, Lehrer/innenbildung

Dr. des. Annika Gruhn, Studienrätin im Hochschuldienst in der AG Grundschulpädagogik der Universität Siegen, Forschungsschwerpunkte: Universitäre Lehrer/innenbildung, Lernbegleitung, Hochschullernwerkstätten, Peerforschung, Beratung und Inklusion

Florian Hesse, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Forschungsschwerpunkt: allgemeindidaktische und fachdidaktische Professionalisierung angehender Lehrpersonen

Dr. Frances Hoferichter, Vertretungsprofessorin an der Universität Greifswald für den Lehrstuhl Schulpädagogik, Forschungsschwerpunkte: Wohlbefinden in der Schule mit dem Fokus auf Stress, Motivation, soziale Beziehungen, interkulturelle Bildungsforschung, Mentoring-Prozesse

Annemarie Kriel, Studierende für das Lehramt an Grundschulen mit den Fächern Deutsch und Musik an der Leuphana Universität Lüneburg

Prof. Dr. Poldi Kuhl, Professorin für Bildungswissenschaft, insbesondere Evaluation und Intervention an der Leuphana Universität Lüneburg, Forschungsschwerpunkte: Evaluation schulischer Bildung, Lehrkräfteprofessionalisierung, Schulische Inklusion

Dr. Mara Löw, Koordinatorin der Beratungsstelle des Zentrums für Lehrerbildung der TU Darmstadt, Forschungsschwerpunkte: Kollegiale Fallberatung, Kompetenzforschung, Interventionsforschung

Prof. em. Dr. Will Lütgert, ehem. Lehrstuhlinhaber für Schulpädagogik/Didaktik an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Forschungsschwerpunkte: Curriculumentwicklung, Entwicklung von Einzelschulen und Lehrerfort- und -weiterbildung

Prof. Dr. Isolde Malmberg, Professorin an der Universität Potsdam für Musikpädagogik und Musikdidaktik, Vizepräsidentin der EAS (European Association for Music in Schools), Forschungsschwerpunkte: Musikdidaktik, Mentoring, Professionalisierung in der Berufseingangsphase, Transkulturalität, Design-Based Research

Emanuel Nestler, Wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Fachdidaktik Biologie der Universität Rostock im Rahmen des Programmes Qualitätsoffensive Lehrerbildung im Projekt «LEHREN in M-V» im Projektbereich Mentor*innenqualifizierung, Forschungsschwerpunkte: Mentor*innenqualifizierung, Mentoring für den Biologieunterricht, Biologiedidaktik, digitales Lehren.

Christine Preuß, Leiterin des Zentrums für Lehrerbildung der TU Darmstadt, Lehrerfortbildnerin sowie ausgebildete Lehrerin für die Fächer Deutsch und Sozialwissenschaften für die Sekundarstufe II, Forschungsschwerpunkte: Lehrkräftefortbildung, Medienbildung/Filmbildung in der Schule, Förderung der Reflexionskompetenz von Lehramtsstudierenden durch ePortfolio, Potentiale der Praxisphasen in der Lehrer/innenbildung

Prof. Dr. rer. nat. habil. Carolin Retzlaff-Fürst, Professorin für Fachdidaktik Biologie an der Universität Rostock, Forschungsschwerpunkte: Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung, Gesundheitserziehung, Soziales Lernen im Schulgarten, Lehrer*innenweiterbildung und Mentor*innenqualifizierung.

Dr. Judith Schellenbach-Zell, Nachwuchsgruppenleiterin im Projekt „Kohärenz in der Lehrerbildung (KoLBi)“ an der Bergischen Universität Wuppertal, Forschungsschwerpunkte: Theorie-Praxis-Verzahnung, Reflexion von angehenden Lehrkräften, Praxissemester, Lehrerbildung

Stefan Spöhrer, Fachseminarleiter am Studienseminar Lüneburg für das Lehramt für Sonderpädagogik, Schulleiter des Förderzentrums Johannes-Rabeler-Schule Lüneburg

Ute Volkert, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Greifswald, Forschungsschwerpunkte: Praxisphasen im Lehramtsstudium

Sandra Wendland, Universität zu Köln, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Lehrer/innenbildung, Forschungsschwerpunkte: Eignungsreflexion, Berufswahlmotivation

Sandra Witt, Fachseminarleiterin am Studienseminar Lüneburg für das Lehramt für Sonderpädagogik, Lehrerin am Förderzentrum Wolfgang-Borchert-Schule Winsen

Innerhalb und außerhalb Deutschlands wurden in den vergangenen Jahren Praxisphasen in der Lehrerbildung ausgebaut. Empirische Studien zeigen demgegenüber, dass nicht vorrangig die Dauer der Praktika, sondern ihre qualitative Ausgestaltung bedeutsam für den Kompetenzerwerb der Studierenden ist. Vor diesem Hintergrund gewinnt die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Konzepten der Lernbegleitung an Bedeutung. Die Autorinnen und Autoren im vorliegenden Band knüpfen an dieser Annahme an und stellen zehn kontextgebundene Lernbegleitungskonzepte und deren empirische Überprüfung vor. Mittels qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden werden dabei theoriegeleitete Hypothesen überprüft und Rahmenbedingungen in die Diskussion einbezogen. Insofern versprechen die Ergebnisse der vorgestellten Studien einerseits vertiefende Einblicke in Chancen und Herausforderungen lernbegleitender Angebote im Schulpraktikum, andererseits zeigen sie Desiderate für weiterführende Untersuchungen in diesem Forschungsfeld auf.

Die Herausgeber



Florian Hesse, Jg. 1995, ist Wiss. Mitarbeiter am Zentrum für Lehrerbildung und Doktorand am Lehrstuhl für Fachdidaktik Deutsch der Friedrich-Schiller-Universität Jena.



Dr. Will Lütgert, Jg. 1941, ist emeritierter Professor für Schulpädagogik/Allgemeine Didaktik an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

978-3-7815-2382-1



9 783781 523821