

Aufgaben, Ziele und Betreuungsstrategien von am Praxissemester beteiligten Lehrkräften

Zur Exploration der Perspektive und
der Erfahrungen von Mentor*innen

Carina Caruso^{1,*} & Michael Goller^{1,2,*,**}

¹ Universität Paderborn

² Friedrich-Schiller-Universität Jena

* Kontakt: Universität Paderborn,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Warburger Str. 100, 33098 Paderborn;

** Kontakt: Friedrich-Schiller-Universität Jena,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Fürstengraben 1, 7743 Jena

ccaruso@mail.upb.de; michael.goller@upb.de; michael.goller@uni-jena.de

Zusammenfassung: Im Praxissemester sind Mentor*innen für Studierende wichtige Bezugspersonen und Kooperationspartner*innen, die die Studierenden u.a. bei der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht begleiten. Während z.B. zur Kompetenzentwicklung Studierender im Praxissemester mehrere Erkenntnisse vorliegen, wurde die Perspektive von Mentor*innen bisher wenig untersucht. Dieser Beitrag zielt darauf, die Perspektive und Erfahrungen von Mentor*innen zu explorieren und sichtbar zu machen. In diesem Zusammenhang werden Ergebnisse einer leitfadenzentrierten Interviewstudie vorgestellt, an der 23 nordrhein-westfälische Lehrkräfte teilnahmen. Auf Grundlage der inhaltsanalytischen Auswertung der Transkripte werden die nachstehenden Fragestellungen beantwortet: (1) Was sind aus Sicht von Mentor*innen Aufgaben im Zusammenhang mit der Betreuung und Begleitung von Praxissemesterstudierenden? (2) Welche Ziele haben Praxisphasen aus der Perspektive der Mentor*innen? (3) Welchen Betreuungsstrategien folgen Mentor*innen bei der Betreuung und Begleitung von Praxissemesterstudierenden? Die Ergebnisse zeigen, dass die Antworten der Mentor*innen hinsichtlich der ihnen selbst zugeschriebenen Aufgaben und der dem Praxissemester attribuierten Ziele kaum differieren. Die Betreuungsstrategien der Befragten unterscheiden sich hingegen vergleichsweise stark. Unterschiede bestehen u.a. bezüglich der den Studierenden zugesprochenen Freiheitsgrade bei der Unterrichtsplanung und -durchführung sowie bei der Gestaltung der (gemeinsamen) Unterrichtsplanung bzw. -vorbereitung.

Schlagwörter: Lehrer*innenbildung, Mentoring, Praxissemester, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung



1 Einleitung

Übergeordnetes Ziel von Praktika im Lehramtsstudium (hier fokussiert auf das *Praxissemester*) ist die fortführende Professionalisierung angehender Lehrkräfte. Zur Erfüllung dieses Zieles soll u.a. die Betreuung und Begleitung des Praktikums beitragen, wobei diese im Praxissemester in Nordrhein-Westfalen den Dozierenden der beteiligten Hochschulen sowie den Fachleitungen und den an den Schulen beschäftigten Lehrkräften (Mentor*innen) obliegen.¹

Bisherige Erkenntnisse zeigen, dass sich die Gestaltung des Mentorings durch die Lehrkräfte an den Schulen unterscheidet. Über die konkrete Ausgestaltung des Praktikums durch Mentor*innen ist jedoch wenig bekannt, obwohl insbesondere diese Akteur*innen als einflussreiche Stellgröße für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte gelten. Bisher fehlen u.a. Erkenntnisse dazu, welche Aufgaben Mentor*innen mit der eigenen Rolle verbinden (verstanden als Absicht, Sinn und Zweck des Mentorings), welche einzelnen Ziele sie dem Praxissemester zuschreiben (verstanden als kognitive Konstrukte einer Person darüber, was Studierende am Ende des Praxissemesters erreicht haben/können sollen) sowie welchen Betreuungsstrategien sie folgen (verstanden als umgesetzte Betreuungspraktiken im Rahmen des Mentorings).

Relevant sind diese Erkenntnisse insbesondere, da sie erklären können, inwiefern sich Mentor*innen in ihrem Handeln unterscheiden. Dies erscheint plausibel vor dem Hintergrund, dass den externalen Zielen, die z.B. den bildungsadministrativen Dokumenten zu Praktika im Studium oder der Konzeption zum Praxissemester (HRK, 2016; MSW NRW, 2010) zu entnehmen sind, Interpretationsmöglichkeiten inhärent sind. Unklare Zielbestimmungen bedingen die persönliche Zielauslegung durch Mentor*innen, von der anzunehmen ist, dass sie handlungsleitend ist.

Der vorliegende Beitrag nimmt sich vor diesem Hintergrund mit einem qualitativ-explorativen Studiendesign des aufgezeigten Desiderats an, fokussiert dabei die Perspektive und die Erfahrungen der Mentor*innen und leistet u.a. einen Beitrag zur Illustration der Heterogenität ihrer Betreuungsstrategien.

2 Einfluss mentorieller Betreuung

Durch die Tätigkeit am Lernort Schule können angehende Lehrkräfte ihr Können entwickeln, die eigene Berufswahl und -eignung prüfen, erstes Erfahrungswissen erwerben und berufspraktisches Handeln einüben (Gröschner & Schmitt, 2010; Schubarth, Gottmann & Krohn, 2014). Sowohl die komplexen Strukturen des Praxissemesters, an dem in der Regel drei Lernorte beteiligt sind (Hochschule, d.h. Dozierende; Schule, d.h. Mentor*innen; das Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung, d.h. Fachleitungen) als auch die unterschiedlichen Erwartungen an Praktika bedingen jedoch, dass keine Einigkeit darüber besteht, wie die einzelnen Ziele gewichtet werden und welche Akteur*innen welchen Beitrag zur Erreichung welcher Ziele und Aspekte studentischer Kompetenzentwicklung leisten (müssen) (Bach, Besa, Brodhäcker & Arnold, 2012).

Bezogen auf den Lernort Schule sind es vor allem die betreuenden Mentor*innen, denen eine Schlüsselrolle in der Ausgestaltung des Praxissemesters sowie der Entfaltung erwarteter Professionalisierungseffekte, häufig verstanden als Kompetenzentwicklung, zugesprochen wird (Gröschner & Häusler, 2014; Hascher, 2014; Festner, Gröschner, Goller & Hascher, 2020; Futter, 2017). Mentor*innen ermöglichen Lernerfahrungen (z.B. Hospitationsmöglichkeiten), bieten konzeptionelle Erklärungen zu schulischen Phänomenen an, lenken die studentische Aufmerksamkeit auf unterrichtliche Situationen

¹ Der Beitrag fokussiert das Praxissemester in Nordrhein-Westfalen und thematisiert somit die Perspektive und die Erfahrungen von Mentor*innen, welche Studierende während des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen begleiten und betreuen. Hinweise zur Gestaltung des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen sind u.a. der geltenden Rahmenkonzeption zu entnehmen (MSW NRW, 2010).

(z.B. Unterrichtsstörungen), vermitteln Wissen und initiieren Reflexionsprozesse (Clarke, Triggs & Nielsen, 2014; Führer & Cramer, 2020a, 2020b; Gröschner & Seidel, 2012; Kreis, 2012). Ebenfalls nehmen sie eine Vorbildrolle ein, da sich Studierende sowohl an ihren Verhaltensweisen als auch an ihren Werthaltungen und Überzeugungen orientieren (Clarke et al., 2014; Košinár, Schmid & Leineweber, 2016). Zusammenfassend ist davon auszugehen, dass das Mentoring eine entscheidende Stellgröße für die Entwicklung beruflichen Könnens von Studierenden darstellt, da die Entwicklung des Könnens u.a. durch Erfahrungen, durch Reflexion, durch das Lernen von einer professionellen Lehrkraft oder durch Anleitung unterstützt werden kann (Neuweg, 2004).

Gleichzeitig muss konstatiert werden, dass sich Mentor*innen in Bezug auf ihre Strategien und Schwerpunkte der Betreuung von Studierenden unterscheiden (Caruso, 2019; Gröschner & Häusler, 2014; Schnebel, 2014). Dass die Art der Gestaltung des Mentorings variiert, ist zum einen darauf zurückzuführen, dass Werte, Haltungen und Einstellungen Einfluss auf die konkrete Ausgestaltung des Mentorings haben (Schnebel, 2014; Zanting, Verloop & Vermunt, 2001). Zum anderen gelten der Einfluss der Motive für die Übernahme der Mentoringtätigkeit, die Relevanz des Interesses an der Weiterentwicklung der eigenen Person, die Innovationsbereitschaft sowie die Anzahl der bisherigen Dienstjahre als relevante Einflussfaktoren (Gröschner & Häusler, 2014; Schnebel, 2014).

Darüber hinaus können auch von den Mentor*innen dem Praxissemester oder dem Mentoring zugeschriebene Ziele die Varianz in der Gestaltung des Mentorings erklären, weil Zielvorstellungen eine handlungsleitende Funktion haben und unklare Zielbestimmungen, wie z.B. hinsichtlich des Praxissemesters feststellbar, zur intersubjektiv unterschiedlichen Rollenbestimmung, Aufgabenzuschreibung sowie Definition von Erfolgskriterien verleiten können (Locke & Latham, 2002).

Den Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags markieren vor diesem Hintergrund die nachstehenden Fragestellungen: (1) *Was sind aus Sicht von Mentor*innen Aufgaben im Zusammenhang mit der Betreuung und Begleitung von Praxissemesterstudierenden?*, (2) *Welche Ziele haben Praxisphasen aus der Perspektive der Mentor*innen?* und (3) *Welchen Betreuungsstrategien folgen Mentor*innen bei der Betreuung und Begleitung von Praxissemesterstudierenden?* Die explorativen Ergebnisse zielen zum einen darauf ab, zu beleuchten, warum sich Mentoring im Praxissemester unterscheidet, und zum anderen darauf, Betreuungsstrategien zu illustrieren.

3 Methode

Um einen Beitrag zur Beantwortung der Forschungsfragen zu leisten, nahmen 23 nordrhein-westfälischen Lehrkräfte an einer Interviewstudie teil (fünf Primarstufen- und 18 Gymnasiallehrkräfte; 13 weiblich). Akquiriert wurden die Interviewpartner*innen, indem die Erstautorin bei einer Tagung (9/2019) auf die Studie aufmerksam machte und die teilnehmenden Mentor*innen wiederum ein entsprechendes Anschreiben an ihnen bekannte Mentor*innen weiterleiteten (Schneeballsystem). Die Interviewpartner*innen differieren im Alter (*Min*=29; *Max*=67), hinsichtlich der unterrichteten Fächer (Deutsch, katholische Religionslehre, Mathematik, Geographie, Pädagogik, Chemie, Sport, Englisch, Latein, Geschichte, Musik, Biologie, Fremdsprachenunterricht und Sonderpädagogik) sowie der Betreuungserfahrung (*Min*=1; *Max*=16 betreute Studierende).

Die leitfragenzentrierten Interviews wurden im Zeitfenster 01.10.–13.12.2019 von der Erstautorin dieses Beitrags geführt. Die den Mentor*innen gestellten Leitfragen entsprachen dabei weitestgehend den oben aufgeführten Forschungsfragen. Die Transkripte wurden inhaltsanalytisch in Anlehnung an Kuckartz (2016) ausgewertet: Im ersten Schritt wurde unter Bezugnahme auf die Forschungsfragen ein deduktives Kategoriensystem entworfen, welches zur ersten Grobstrukturierung des Interviewmaterials ver-

wendet wurde: (a) Aufgaben von Mentor*innen, (b) Ziele von Praxisphasen und (c) Betreuungsstrategien der befragten Mentor*innen. Nach einem ersten Kodierungsdurchgang wurden induktive Kategorien anhand des Materials generiert, die im Zentrum der Auswertungstätigkeit stehen, um dem Anspruch auf Exploration Rechnung zu tragen (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Angelegtes Kategoriensystem (eigene Darstellung)

Deduktive Hauptkategorie	Induktive Unterkategorien
(a) Aufgaben von Mentor*innen	<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsdurchführung und -vorbereitung • Unterrichtsnachbesprechungen • Erzieherische und entwicklungsorientierte Beratung • Einführung in das Schulsystem • Ansprechperson-Sein • Hospitation • Sonstiges
(b) Ziele von Praxisphasen	<ul style="list-style-type: none"> • Eigenes Unterrichten und Erfahrungslernen • Prüfung des Berufswunsches • Identifizierung der eigenen Fähigkeiten • Kennenlernen von Facetten des Lehrerberufes • Sonstiges
(c) Betreuungsstrategien der befragten Mentor*innen	<ul style="list-style-type: none"> • Allgemein • Unterrichtsplanung und -vorbesprechung • Unterrichtsnachbesprechung • Sonstiges

Mit den induktiven Kategorien wurde dann das Material durch die Erstautorin dieses Beitrages kodiert. Anschließend sichtete der Zweitautor das kodierte Material und kodierte erneut. Entstandene Abweichungen bei den Kodierungen wurden anschließend diskutiert und im Konsensverfahren aufgelöst.

4 Ergebnisse

4.1 Aufgaben von Mentor*innen

Die Antworten der interviewten Mentor*innen bzgl. ihrer Aufgaben im Praxissemester fielen relativ homogen aus. Wichtig ist aus Sicht der Befragten insbesondere, Studierende „mit der Phasierung von Unterricht [vertraut zu machen]“ (I1) und sie zu „ermutigen [...], dass sie [...] viel unterrichten“ (I2). Nach dem studentischen Unterricht sei es zudem ihre Aufgabe, „Unterricht gemeinsam [zu] reflektier[en], auch [...] bei der Planung [...] [zu helfen]“ (I4). Zu den weiteren Aufgaben, die die Befragten benennen, zählen erzieherische und entwicklungsorientierte Tätigkeiten, d.h., dass „man [mit den Studierenden] darüber [...] spricht, wie die Entwicklung, welche Entwicklung stattgefunden hat“ (I6).

Den Befragten ist zudem wichtig, dass Studierende den „Schulalltag kennenlernen“ (I3) und in diesen „reinschnuppern, reinkommen“ (I12). Zur Realisierung dieser Aspekte beizutragen, benennen die Mentor*innen als eine ihrer Aufgaben. Auch gehört es aus Sicht der Befragten zur Aufgabe von Mentor*innen, „Ansprechpartner zu sein, wenn

es irgendwelche Probleme gibt, irgendwelche Fragen, sei es Stundenplan, Raumfindung, Probleme mit anderen Lehrkräften [...], Probleme mit Schülern“ (I4).

Die Hospitationsphase wird von vielen Mentor*innen kritisiert, da Studierende nach ihrer Auffassung durch das eigene Unterrichten lernen. Mehrheitlich wird herausgestellt, dass es für die Gestaltung der Hospitationsphase an den Schulen kein Konzept gebe, die Hospitationszeit in vielen Fällen sehr kurz sei und eher dem Kennenlernen der Klasse diene, um vor den eigenen Unterrichtsversuchen in einer Klasse zunächst „mit rein[zuzuschauen“ (I5) oder zuzuschauen, „wie man unterrichtet“ (I10). Inwiefern dabei (studentische oder durch die betreuende Lehrkraft zur Verfügung gestellte) Beobachtungsbögen und -aufträge herangezogen werden, ist unterschiedlich.

Aus Sicht einzelner zählt zu den Aufgaben von Mentor*innen „*durchaus mal, die Beratung dahingehend zu führen, dass das vielleicht nicht der richtige Job ist*“ (I3). Einzelnennungen im Zusammenhang mit Aufgaben von Mentor*innen beziehen sich ebenfalls darauf, dass zu Beginn der Betreuung an der Schule eruiert werden sollte, „*was wissen sie, [...] was für eine Vorstellung von Unterricht haben die überhaupt*“ (I3) oder ob „*es vielleicht schon einen Erfahrungswert [Anm.: gemeint ist hier eine Art ‚Vorwissen‘] in Universität in Bezug auf bestimmte Lerninhalte [gibt]*“ (I7). Eine Lehrkraft benennt die „*Unterstützung bei dem Forschungsprojekt [Anm.: das im Zusammenhang mit dem Forschenden Lernen steht und von den Dozierenden der Universität begleitet und auch benotet wird]*“ (I18) als eine Aufgabe von Mentor*innen.² Wenige Befragte sind der Ansicht, dass sie den Studierenden dabei helfen sollten, ihren Berufswunsch zu prüfen, oder sie sogar beraten müssten, sofern sich eine angehende Lehrkraft aus ihrer Sicht nicht als Lehrperson eignet.

4.2 Ziele von Praxisphasen

Auch die durch die Interviewpartner*innen attribuierten Ziele des Praxissemesters ähneln sich stark. Das wichtigste Ziel ist aus Perspektive der Befragten das Unterrichten: „*Unterrichtsluft zu schnuppern, im Sinne von hinter dem Pult zu stehen, das halte ich für ganz wichtig*“ (I11). Zudem benennen die Mentor*innen das Ziel, den eigenen Berufswunsch zu prüfen. Weiterhin ist es ein Ziel, „*dass man selber erlebt hat, oh, ich weiß nicht alles. Oh, ich kann nicht alles*“ (I15), und herauszufinden, „*wo es noch mangelt und wo man sich selbst noch verbessern muss*“ (I4). Einer Vielzahl an Antworten der befragten Lehrpersonen ist zu entnehmen, dass ein gutes Praktikum darauf zielen muss, dass Studierende die Vielfalt an Aufgaben kennenlernen, die Lehrkräfte in Schule und Unterricht haben.

Einer Person ist es zudem wichtig, dass Studierende sich im Praxissemester als wirksam erleben können. Eine andere Person führt den Austausch mit Mentor*innen, aber auch mit anderen Kolleg*innen als ein Ziel von Praktika an. Das Ziel, Theorie und Praxis miteinander in Beziehung zu setzen, wird von einer Lehrkraft als expliziter Zweck des Praxissemesters benannt: „*an der Universität lernt man [...] Theorien, die dann auch in der Praxis einmal zu sehen und anzuwenden*“ (I13).

² „Zur Begleitung der forschenden Lernprozesse in Studienprojekten werden während des Praxissemesters universitäre Begleitseminare von Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken angeboten. In ihnen erfahren die Studierenden Unterstützung bei der Planung, Durchführung und Reflexion ihrer theoriegeleiteten Studien- und Unterrichtsprojekte, bei der Entwicklung einer forschenden Lernhaltung und bei der Abfassung ihrer Berichte. In Abhängigkeit von den vorhandenen Ressourcen ist eine weitere Beratung der Studierenden zu ihren Projekten durch Dozentinnen und Dozenten der Universität nach Absprache auch an den jeweiligen Praktikumschulen vor Ort möglich.“ (MSW NRW, 2010, S. 8) Weitere Hinweise zu den Rahmenvorgaben, die die „Forschungsprojekte“ betreffen, sind u.a. der Rahmenkonzeption zu entnehmen (MSW NRW, 2010).

4.3 Betreuungsstrategien

Die Äußerungen der Mentor*innen zu ihren Betreuungsstrategien unterscheiden sich. Die Betreuung variiert neben den den Studierenden zugesprochenen Freiheitsgraden nach Aussage der Befragten auch darin, ob jene zunächst einzelne Phasen des Unterrichts übernehmen oder direkt eine ganze Stunde planen und durchführen. Wenn Planungen dokumentiert werden, werden Impulse oder die Zielformulierung von Studierenden in der Regel in Stichworten festgehalten, oder es wird ein Verlaufsplan, ohne didaktisch-methodische Begründung, erstellt. Werden Stichpunkte notiert oder Verlaufspläne angefertigt, besprechen einige Mentor*innen diese mit den Studierenden und geben Hinweise zur Unterrichtsplanung und -durchführung.

Insgesamt ist auf Grundlage der Ausführungen der interviewten Personen davon auszugehen, dass wissenschaftliche Theorien in den Gesprächen mit Mentor*innen nicht zur Reflexion herangezogen werden, denn wissenschaftliche Theorien werden – auch auf Nachfrage zu Gesprächsinhalten und -verläufen – in keinem der Interviews thematisiert. Auf die in einigen Interviewverläufen formulierte direkte Nachfrage, ob Theorien z.B. in Beratungsgesprächen Berücksichtigung finden, gibt es vereinzelt die Antwort von Befragten: „*Ehrlich gesagt, nein*“ (I1). Zudem lassen Aussagen in den Interviews punktuell simplifizierende Theorie-Praxis-Vorstellungen erkennen: „*Ich glaube, dass Theorien nicht immer praxisrelevant sind und dass die Verknüpfung von Theorie und Praxis für die Studierenden nicht auf der Hand liegt.*“ (I1) Stattdessen wird von den Befragten betont, dass sich in den Gesprächen zwischen ihnen und den Studierenden darüber ausgetauscht wird, was aus der Perspektive der Mentor*innen gut oder nicht so gut funktioniert hat bzw. was ggf. Handlungsalternativen sein könnten. Einige Mentor*innen berichten in diesem Zusammenhang, dass sie erwarten, dass die Studierenden ein solches Gespräch gezielt suchen, und dass sie sich selbst nicht in der Pflicht sehen, dieses zu initiieren. Andere heben hervor, dass sie Reflexionen gezielt anleiten (wollen) und sich dabei an der Gesprächsführung der Fachleitungen orientieren, die sie selbst in ihrer Zeit als Lehramtsanwärter*innen betreut haben: Was ist gut/schlecht gelaufen? Welche Besprechungspunkte/Handlungsalternativen ergeben sich daraus?

In Bezug auf die Betreuung bei der Unterrichtsplanung und -durchführung lässt sich auf Grundlage der Aussagen der befragten Personen zwischen denjenigen unterscheiden, die die Studierenden bei diesen Schritten relativ eng betreuen, d.h., „*schon sehr zeitnah auch [...] besprochen [haben], was sie machen müssen, was sie für Vorgaben zum Teil auch mitbringen und Ideen*“, und den anderen Mentor*innen, die kaum Engagement zeigen. Einige Mentor*innen geben den Studierenden Literaturempfehlungen und Materialien, aus denen sie auswählen können, um eine (Teil-)Stunde zu planen und durchzuführen. Andere Mentor*innen sind der Auffassung, dass Studierende „*selber versuchen [sollen], eine Idee zu entwickeln, [...] [dass sie] nicht bereit [sind], denen quasi alles abzunehmen.*“ (I2). Dabei werden insofern Hilfestellungen gegeben, als dass der*die Mentor*in darauf hinweist, an welchen Stellen Rückfragen oder Verständnisprobleme bei Schüler*innen auftreten könnten.

Mit zunehmender Länge des Praktikums scheint die Intensität der Betreuung aus Sicht einiger Mentor*innen abzunehmen. Andere Mentor*innen handhaben die Betreuung so, dass sie die Studierenden „*am Anfang ins kalte Wasser werfe[n], das heißt, gar nicht darüber [reden], was sie zu machen haben, sondern [...] sie einfach machen [lassen] und [...] danach mit denen ein Gespräch [führen], wie sie das wahrgenommen haben und [...] [dabei besprechen], was man hätte besser machen können*“ (I4).

Einzelne Mentor*innen entscheiden hingegen über die Beratungsstrategie gemeinsam mit den Studierenden. Eine Mentorin berichtet von einer individuellen Strategie im Zusammenhang mit der Nachbereitung studentischen Unterrichts, denn sie führt ein Heft, in dem sie Beobachtungen notiert und Handlungsalternativen benennt; daran schließt ggf. ein Gespräch an. Dabei versucht die Mentorin, möglichst viele Rückmeldungen zu

formulieren, damit „*anschließend derjenige daraus auch sein Resümee ziehen kann und sagen kann, Stunde war gut oder ich muss noch mal was ändern*“ (I12).

5 Diskussion und Ausblick

Unter Bezugnahme auf die Forschungsfragen lässt sich festhalten, dass die Antworten der Mentor*innen hinsichtlich der ihnen selbst zugeschriebenen Aufgaben kaum differenzieren. Genannt werden in den Interviews die nachstehenden Aufgaben: (a) Unterstützung bei der Phasierung, Planung und Reflexion von Unterricht; (b) Ermutigung zum Unterrichten; (c) Beitragen zum Kennenlernen des Schulalltags; (d) Übernahme von erzieherischen und entwicklungsbezogenen Tätigkeiten. Auch die dem Praxissemester attribuierten Ziele unterscheiden sich kaum. Die befragten Mentor*innen benennen folgende Ziele: (a) Unterrichten; (b) Prüfung des Berufswunsches; (c) Identifizierung von Stärken und Schwächen; (d) Kennenlernen der Aufgabenvielfalt von praktisch tätigen Lehrkräften. Jedoch äußern sich die Interviewpartner*innen in Bezug auf ihre Aufgaben und die Ziele des Praxissemesters eher vage und abstrakt. Trotz mehrfacher Nachfragen bleiben konkrete Antworten aus und die Ausführungen schlagwortartig. Hinsichtlich der Betreuungsstrategien zeigen sich hingegen vergleichsweise heterogene und konkretere Antworten. Unterschiede bestehen u.a. bezüglich der den Studierenden zugesprochenen Freiheitsgrade bei der Unterrichtsplanung und -durchführung sowie bei der Gestaltung der Unterrichtsplanung bzw. -vorbesprechung.

Die Unterschiede in den Betreuungsstrategien der Mentor*innen können darin begründet sein, dass sowohl die normativen Vorgaben der bildungsadministrativen Dokumente als auch die Aussagen der Mentor*innen hinsichtlich Aufgabenbeschreibung und Zielzuschreibungen unspezifisch bleiben. Zudem bleibt an beiden Stellen offen, wie sich professionelles Können entwickelt, was folglich Reflexion bedeutet und wie Hospitationsphasen, Reflexions- und Anleitungsprozesse sowie Vor- und Nachbesprechungen von Unterricht zu gestalten sind, um die studentische Entwicklung zu unterstützen. Offen bleibt auch, inwiefern einer Akteursgruppe die Zuständigkeit dafür obliegt, dass Studierende lernen, Theorie und Praxis miteinander in Beziehung zu setzen und die eigene Berufseignung prüfen zu können. Ebenso bleibt unbeantwortet, ob die Studierenden selbst oder die Mentor*innen den Mentoringprozess initiieren sollten.

Die Ergebnisse zeigen, dass in keinem Fall wissenschaftliche Theorien explizit zur Unterrichtsnachbesprechung herangezogen werden. Vielmehr lassen die Aussagen in den Interviews zumindest punktuell simplifizierende Theorie-Praxis-Vorstellungen erkennen (vgl. auch Caruso, 2019, für ähnliche Befunde; Caruso & Harteis, 2020), und in den Nachbesprechungen wird festgehalten, was aus persönlicher Perspektive gut bzw. schlecht gelaufen ist, und daraufhin werden Handlungsalternativen eruiert (vgl. auch Kwan & Lopez-Real, 2005).

Inwiefern die Hospitationsphase genutzt werden könnte, um die Entwicklung des Könnens zu unterstützen (z.B. erste Muster zu erkennen und Interdependenzen im Unterricht wahrzunehmen), bleibt ebenfalls unbeantwortet, insbesondere da unklar ist, welchen Sinn und Zweck Hospitationsphasen im Praxissemester im Detail für die Kompetenzentwicklung angehender Lehrkräfte haben sollen, sowie infolgedessen, wie (von wem) diese gestaltet und angeleitet sein sollten. Die hier von vielen Mentor*innen kritisierten Hospitationsphasen könnten aus wissenschaftlicher Perspektive Anknüpfungsmöglichkeiten für *Forschendes Lernen* darstellen (vgl. auch Beiträge in Schüssler, Schöning, Schwier, Schicht, Gold & Weyland, 2017).

Die hier resümierten Befunde zeigen, bezogen auf die Aufgabenbeschreibung und Zielzuschreibungen in den Äußerungen der Mentor*innen, dass viele ähnliche Aspekte von den Befragten benannt werden. Gleichzeitig unterscheiden sich die Betreuungsstrategien der befragten Mentor*innen. Dies könnte u.a. davon beeinflusst sein, dass einzelne Standorte in Nordrhein-Westfalen die Rahmenvorgaben zum Praxissemester

(MSW NRW, 2010) unterschiedlich ausgestalten bzw. standortspezifische Vorgaben variieren. Auch könnten in einzelnen Ausbildungsregionen oder in einzelnen Fächern unterschiedlich ausgeprägte Kooperationen der Lernorte (z.B. zwischen Hochschulen und Schulen) existieren, sodass Mentor*innen z.B. zum Teil Informationen und Materialien zur Verfügung gestellt bekommen, die im Mentoringprozess herangezogen werden können und somit Mentor*innen in ihrer Tätigkeit unterstützen oder auch nicht. Auch lässt sich vermuten, dass der Rahmen, in dem Mentoring an den einzelnen Schulen stattfindet (Raum, Zeit), trotz der Entlastungsstunde, die Mentor*innen in Nordrhein-Westfalen für ihre Tätigkeit bekommen, variiert. Eine andere Denkfigur, die die Unterscheidung der Betreuungsstrategien erklären könnte, lenkt den Blick auf die bildungsadministrativen Bestimmungen, die im Zusammenhang mit dem Praxissemester formuliert sind. Zu prüfen wäre, inwiefern diesen unklare Ziel- und Aufgabenbestimmungen zu entnehmen sind, die die Varianz in den Betreuungsstrategien der Mentor*innen verursachen könnten.

In diesem Zusammenhang erscheint es auch empfehlenswert, Zielvorstellungen und Betreuungsstrategien aller beteiligten Akteur*innen zu eruieren und nach einer Perspektivenverschränkung abzuleiten, welche lehrer*innenbildungsdidaktischen Konsequenzen sich für die Gestaltung professionalitätsfördernder Praxisphasen daraus ableiten lassen. Wenn gewährleistet werden soll, dass alle Absolvent*innen des Praxissemesters alle Ziele erreichen (z.B. Prüfung der Berufseignung, Theorie-Praxis-Relationierung), so bedarf es ggf. einer Konkretisierung dessen, was das jeweilige Ziel umfasst, wie und durch wen die Erreichung des Ziels gewährleistet werden kann und woran sich der Erfolg hinsichtlich einer Zielerreichung feststellen lässt.

Bei der Sichtung der in diesem Beitrag dargelegten Befunde ist zu beachten, dass diese ausschließlich einen ersten Zugang zu der Perspektive und den Erfahrungen der Mentor*innen darstellen. Nicht auszuschließen ist, dass vor allem solche Lehrkräfte an der Studie teilgenommen haben, die sich im System Schule im besonderen Maße engagieren (Selektionseffekte), wodurch sich ein elaborierteres Bild der Aufgaben- und Zieleinschätzung sowie der gelebten Betreuungspraxis ergeben könnte.

Unbeantwortet bleibt, warum Mentor*innen es nicht als ihre Aufgabe ansehen, die Studierenden bei der Erreichung der Fähigkeit, Theorien und Praxis miteinander zu verschränken, zu unterstützen, inwiefern einzelne Betreuungsstrategien mit von den Mentor*innen formulierten Zielen und Aufgaben zusammenhängen bzw. einander beeinflussen und worauf die Existenz variabler Ziel- und Aufgabenvorstellungen bei den Mentor*innen zurückzuführen ist (z.B. Überzeugungen, Werthaltungen etc.; vgl. u.a. Zanting et al., 2001). Ebenfalls ist kritisch anzumerken, dass die Ähnlichkeiten in den von den Mentor*innen geäußerten Aspekten hinsichtlich der Aufgabenbeschreibung und Zielzuschreibungen mit deren Abstraktheit zusammenhängen können, die wiederum nicht losgelöst von der Durchführung einer leitfadengestützten Interviewstudie ist. Narrative Elemente hätten ggf. dazu beitragen können, unterschiedliche Interpretationen der Aufgabenbeschreibung und Zielzuschreibungen herauszuarbeiten. Gleichwohl könnte die vorliegende Interviewstudie den Ausgangspunkt dafür markieren, diesen Fragestellungen in Folgestudien nachzugehen. Der Mehrwert dieser Studie liegt in der Exploration der Perspektive der Mentor*innen und in der Illustration von mentoriellen Betreuungsstrategien durch Selbstberichte und Beschreibungen der befragten Mentor*innen.

Literatur und Internetquellen

Bach, A., Besa, K.-S., Brodhäcker, S., & Arnold, K.-H. (2012). Kompetenzentwicklung in Schulpraktika. In T. Hascher & G.H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung* (S. 105–122). Wien: LIT.

- Caruso, C. (2019). *Das Praxissemester von angehenden Lehrkräften: Ein Mixed-Methods-Ansatz zur Exploration ausgewählter Effekte*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26193-1>
- Caruso, C., & Harteis, C. (2020). Inwiefern können Praxisphasen im Studium zu einer Theorie-Praxis-Relationierung beitragen? Implikationen für die professionelle Entwicklung angehender Lehrkräfte. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 58–73). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Clarke, A., Triggs, V., & Nielsen, W. (2014). Cooperating Teacher Participation in Teacher Education: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 84 (2), 163–202. <https://doi.org/10.3102/0034654313499618>
- Festner, D., Gröschner, A., Goller, M., & Hascher, T. (2020). Lernen zu Unterrichten – Veränderungen in den Einstellungsmustern von Lehramtsstudierenden während des Praxissemesters im Zusammenhang mit mentorieller Lernbegleitung und Kompetenzeinschätzung. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 209–241). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_7
- Führer, F.-M., & Cramer, C. (2020a). Mentoring und Mentorierenden-Mentee-Beziehung in schulpraktischen Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ein Überblick zu Definitionen, Konzeptionen und Forschungsbefunden. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung* (S. 113–128). Münster: Waxmann.
- Führer, F.-M., & Cramer, C. (2020b). Qualität der Mentorierenden-Mentee-Beziehung in der schulpraktischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Empirische Validierung und Ausdifferenzierung. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 331–350). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Futter, K. (2017). *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum. Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gröschner, A., & Häusler, J. (2014). Inwiefern sagen berufsbezogene Erfahrungen und individuelle Einstellungen von Mentorinnen und Mentoren die Lernbegleitung von Lehramtsstudierenden im Praktikum voraus? In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 315–334). Münster: Waxmann.
- Gröschner, A., & Schmitt, C. (2010). Wirkt, was wir bewegen? – Ansätze zur Untersuchung der Qualität universitärer Praxisphasen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 21 (40), 89–97.
- Gröschner, A., & Seidel, T. (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* (S. 171–183). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19122-5_9
- Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. und erw. Aufl.) (S. 542–571). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.7892/boris.52269>
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz). (2016). *Praktika im Studium. Praxis integrieren und Qualität von Praktika erhöhen*. Zugriff am 20.06.2021. Verfügbar unter: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Impuls_Praktika__2_.pdf.

- Košinár, J., Schmid, E., & Leineweber, S. (2016). Schulpraktische Professionalisierung angehender Lehrpersonen. Eine Einführung. In J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 13–30). Münster: Waxmann.
- Kreis, A. (2012). Ansätze zur Anreicherung der Lerngelegenheit Unterrichtspraktikum. Ausgewählte Modelle und deren empirische Erprobung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30 (2), 252–260.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kwan, T., & Lopez-Real, F. (2005). Mentors' Perceptions of Their Roles in Mentoring Student Teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33 (3), 275–287. <https://doi.org/10.1080/13598660500286267>
- Locke, E.A., & Latham, G.P. (2002). Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation: A 35-Year Odyssey. *American Psychologist*, 57 (9), 705–717. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705>
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. Düsseldorf: MSW.
- Neuweg, G.H. (2004). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In B. Hackl (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns* (Arbeiten aus der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen) (S. 1–26). Münster: LIT.
- Schnebel, S. (2014). Motive und Einstellungen betreuender Lehrkräfte in Schulpraktika. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 359–376). Münster: Waxmann.
- Schubarth, W., Gottmann, C., & Krohn, M. (2014). Wahrgenommene Kompetenzentwicklung im Praxissemester und dessen berufsorientierende Wirkung. Ergebnisse der ProPrax-Studie. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 201–219). Münster: Waxmann.
- Schüssler, R., Schöning, A., Schwier, V., Schicht, S., Gold, J., & Weyland, U. (Hrsg.). (2017). *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zanting, A., Verloop, N., & Vermunt, J.D. (2001). Student Teachers' Beliefs about Mentoring and Learning to Teach during Teaching Practice. *British Journal of Educational Psychology*, 71 (1), 57–80. <https://doi.org/10.1348/000709901158398>

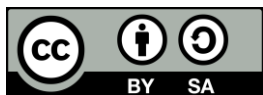
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Caruso, C., & Goller, M. (2021). Aufgaben, Ziele und Betreuungsstrategien von am Praxissemester beteiligten Lehrkräften. Zur Exploration der Perspektive und der Erfahrungen von Mentor*innen. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (1) 104–113. <https://doi.org/10.11576/pflb-4541>

Online verfügbar: 24.06.2021

ISSN: 2629-5628



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>