

Wittek, Doris; Ruohotie-Lyhty, Maria; Heikkinen, Hannu L. T.

Mentoring im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Ein bilateraler Vergleich zwischen Deutschland und Finnland

Die Deutsche Schule 109 (2017) 1, S. 43-57



Quellenangabe/ Reference:

Wittek, Doris; Ruohotie-Lyhty, Maria; Heikkinen, Hannu L. T.: Mentoring im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Ein bilateraler Vergleich zwischen Deutschland und Finnland - In: Die Deutsche Schule 109 (2017) 1, S. 43-57 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-259756 - DOI: 10.25656/01:25975

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-259756>

<https://doi.org/10.25656/01:25975>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Doris Wittek/Maria Ruohotie-Lyhty/Hannu L.T. Heikkinen

Mentoring im Berufseinstieg von Lehrpersonen

Ein bilateraler Vergleich zwischen Deutschland und Finnland

Zusammenfassung

Mentoring stellt in der Begleitung von in den Beruf einsteigenden Lehrpersonen eine international gängige Praxis dar. Ausgehend von theoretischen und empirisch fundierten Annahmen wird in diesem Beitrag der Ansatz der practice architectures genutzt, um Formen des Mentorings in Deutschland und Finnland im Hinblick auf länderspezifische Verständnisse vom Berufseinstieg von Lehrpersonen und deren Professionalisierung zu untersuchen.

Schlüsselwörter: Mentoring, Berufseinstieg von Lehrpersonen, pädagogische Professionalisierung, soziale Praxis

Mentoring of Newly Qualified Teachers

A Bilateral Comparison between Germany and Finland

Summary

Internationally, mentoring is a well-recognized practice in supporting newly qualified teachers. Based on theoretical and empirical understanding, this paper compares mentoring practices in two countries: Germany and Finland. The theoretical framework of practice architectures is used to explore mentoring as an expression of a particular view on teacher induction and professionalization of teachers.

Keywords: mentoring, teacher induction, professionalization, social practice

1. Einleitung: Der Berufseinstieg als zentrale Phase der pädagogischen Professionalisierung

Der Berufseinstieg stellt einen zentralen Abschnitt in der beruflichen Sozialisation von Lehrpersonen dar; erstmals wird die ganze Komplexität der pädagogischen Berufsaufgabe erfahrbar. Gekennzeichnet wird die Phase zumeist als ein Transitionsprozess (vgl. Terhart 2000), in dem es um die *Sicherung* der Ausbildungs-

effekte des Studiums (bzw. des Vorbereitungsdienstes) (vgl. Lipowsky 2003; Larcher Klee 2005) sowie um den Übergang in einen neuen Berufsabschnitt mit eigenen Anforderungen geht (vgl. Hericks/Keller-Schneider 2011).

International ist das Wissen um die spezifischen Anforderungen dieser Phase in den letzten zwei Dekaden enorm gewachsen (vgl. Kelchtermans/Ballet 2002; Day/Gu 2010). Die Befunde zeigen, dass das pädagogische Handlungsrepertoire sowie das pädagogische Selbst- und Rollenbild der Berufseinsteigenden noch nicht voll ausgebildet sind (vgl. Keller-Schneider 2010). Durch die Ballung, Konzentration und Gleichzeitigkeit vieler Anforderungen (vgl. Bromme 1997) entsteht eine besondere Gemengelage an Unsicherheiten für die Berufseinsteigenden. Es besteht die Annahme, dass sich die Problemlagen in ihrer Intensität, Qualität und Quantität individuell-biographisch niederschlagen (vgl. Hericks/Keller-Schneider 2011); dies deutet auf einen spezifischen Bedarf an Begleitung der Berufseinsteigenden hin.

Treten Lehrpersonen nach der Ausbildung erstmals eigenverantwortlich in den Schuldienst ein, bewegen sie sich in einem Kontext, in dem sie international häufig formell begleitet werden. Diese Praxis der Begleitung – subsumiert unter dem Begriff Mentoring – wird im vorliegenden Beitrag auf Grundlage eines bilateralen Vergleichs zwischen Deutschland und Finnland näher betrachtet. Ausgehend von theoretischen und empirisch fundierten Annahmen zum Mentoring nutzen wir den Ansatz der *practice architectures* (vgl. Schatzki 2010, 2012; Kemmis et al. 2014b), um unseren Gegenstand der Untersuchung, konkret: Formen des Mentorings in diesen beiden Ländern, als Ausdruck eines spezifischen Verständnisses von Professionalisierung und einer Sicht auf den Berufseinstieg von Lehrpersonen kontrastierend zu ergründen. Dabei lautet unsere erkenntnisleitende Frage: *Welche praxisrelevanten Implikationen hat der (bilaterale) Vergleich der Mentoring-Programme für die Begleitung von Lehrpersonen im Berufseinstieg?*

Um uns dieser Frage zu nähern, skizzieren wir zunächst die theoretische und empirische Rahmung unseres Ansatzes (Kap. 2). Nach einer Darstellung der methodologischen und methodischen Grundlagen (Kap. 3) sowie vergleichender Befunde (Kap. 4) zeigen wir, dass verschiedene Verständnisse von Mentoring zu unterschiedlichen semantischen Begriffsfassungen, Ausgestaltungen oder differenten Machtverteilungen der sozialen Praxis führen; infolgedessen entstehen divergente Dispositionen der Berufseinsteigenden während dieser Phase ihrer beruflichen Sozialisation (vgl. Geeraerts et al. 2015, S. 157) (Kap. 5).

2. Theoretische und empirische Rahmung: Mentoring als soziale Praxis

Mentoring stellt in der Begleitung von in den Beruf einsteigenden Lehrpersonen eine international gängige Praxis dar (für Deutschland vgl. Westphal et al. 2014). Als zentrales Kennzeichen wird zumeist die Interaktion zwischen einer berufserfahrenen und einer weniger berufserfahrenen Person erachtet (vgl. Kemmis/Heikkinen 2012, S. 145). Darüber hinaus wird der Begriff des Mentorings divers gebraucht (vgl. Heikkinen/Jokinen/Tynjälä 2008). Überblickt man die verbreiteten Angebote, lassen sich drei Formen der Umsetzung unterscheiden: professionelle, personenbezogene und soziale Begleitung (vgl. European Commission 2010). Die entsprechenden Maßnahmen des Mentorings beziehen sich dabei vornehmlich auf Formate des Coachings, der Beratung in verschiedenen Gruppenkonstellationen, des Trainings oder der Anleitung zur Selbstreflexion (für eine Abgrenzung des Begriffs des Mentorings vom Begriff des Coachings vgl. Staub/Kreis 2013).

Ein einheitlicher theoretischer Bezugsrahmen fehlt ebenso wie ein konsensuales Begriffsverständnis. Dies liegt, laut Dominguez und Hager (2013), weniger an einem Mangel theoretischer Bezüge als eher an der Pluralität eben dieser. So wird Mentoring v.a. in psychologischen Ansätzen (vgl. American Psychological Association 2014), in sozialpsychologischer Tradition (vgl. Hu/Thomas/Lance 2008), als Thema in der Personalentwicklung (vgl. D'Abate/Eddy/Tannenbaum 2003) oder im Rahmen der sozial-kognitiven Laufbahntheorie (vgl. Yang et al. 2013) verhandelt. Zu bedenken sind zudem die unterschiedliche Ausgestaltung der Lehrerbildung in den jeweiligen Ländern, bspw. in Bezug auf die Ein- oder Zweiphasigkeit der Ausbildungsstruktur, sowie die entsprechenden Folgen für das Mentoring-Angebot vor Ort (für Finnland vgl. Välijärvi/Heikkinen 2012).

In diesem Beitrag verstehen wir Mentoring als eine Form sozialer Praxis ko-produktiver Tätigkeiten von Lehrpersonen. Ausgehend von Schatzki (2002) nehmen wir an, dass jede soziale Praxis Ausdruck einer strukturierten Konstellation menschlicher Handlungen ist (vgl. Schatzki 2010, 2012). Weiterhin ist jede soziale Praxis eine prästrukturierte, aber nicht hypostasierte Entität der Arrangements, innerhalb derer sie sich entfaltet. Ein metaphorisches Beispiel: Wie ein Pfad einen Weg durch das Dickicht offeriert, so verändern Wanderer den Pfad, sobald ein herabfallender Baum den ursprünglichen Weg versperrt (vgl. Kemmis/Grootenboer 2008). Schatzki legt den Fokus also auf die gegenwärtige Verfasstheit des vorgefundenen Arrangements (z.B. das Unterstützungsangebot, das berufseinsteigende Lehrpersonen vorfinden oder auch nicht vorfinden) sowie auf dessen Veränderungspotenzial.

Um die soziale Praxis des Mentorings in ihrer Divergenz zugänglich zu machen, greifen wir für unsere Analyse auf die Theorie der *practice architectures* zurück (vgl.

Kemmis/Heikkinen 2012). Kemmis et al. (2014b) haben den Ansatz Schatzkis theoretisch dahingehend weiterentwickelt, dass sie die eine Praxis kennzeichnenden *sayings*, *doings* und *relatings* als verwoben in spezifischen *practice architectures* erachten (vgl. Abb. 1). Gemeint sind kulturell-diskursive, materiell-ökonomische und sozial-politische Arrangements, die einer Praxis zu ihrer Gestalt eo ipso verhelfen, sie aber auch einschränken (vgl. Geeraerts et al. 2015, S. 155). Bezogen auf unseren Gegenstand bedeutet dies, dass die soziale Praxis des Mentorings innerhalb eines sie umgebenden Arrangements be- bzw. entsteht, das Ausdruck dessen ist, was bspw. politisch gewollt und von den Akteuren umgesetzt wird. Entsprechend ist Mentoring eine Form sozialer Praxis, die

- 1) innerhalb eines diskursiven Settings konzeptualisiert (*sayings*),
- 2) durch spezifische Handlungen inszeniert (*doings*)
- 3) und durch ein spezifisches Beziehungsgeflecht der beteiligten Akteure charakterisiert (*relatings*) wird (vgl. ebd.).

Abb. 1: Dimensionen sozialer Praxis und der sie umgebenden *practice architectures*

| Soziale Praxis ist strukturiert und strukturierend via | Realisierendes Medium (in Bezug auf Mentoring im Berufseinstieg) | <i>Practice architectures</i> sind strukturiert und strukturierend via |
|---|---|---|
| <i>sayings</i> | Sprache (was wird diskursiv über das Mentoring gesagt) | kulturell-diskursive Zusammenhänge |
| <i>doings</i> | Aktivitäten und Tätigkeiten (wie wird das Mentoring handlungspraktisch ausgestaltet) | materiell-ökonomische Zusammenhänge |
| <i>relatings</i> | Machtverhältnisse (welche Verbindungen und Abhängigkeiten finden sich zwischen den Beteiligten bzw. den Strukturen) | sozial-politische Zusammenhänge |

Quelle: adaptiert nach Kemmis/Heikkinen 2012, S. 149

Der theoretische Ansatz der *practice architectures* dient international bereits dazu, Formate von Mentoring im Berufseinstieg von Lehrpersonen zu vergleichen. Kemmis et al. (2014a) kommen empirisch fundiert zu dem Ergebnis, dass sich im Vergleich australischer, finnischer und schwedischer Programme drei „Archetypen“¹ im Verständnis von Mentoring zeigen:

- 1) Mentoring als Supervision,
- 2) Mentoring als begleitende Unterstützung und
- 3) Mentoring als Form kooperativer Persönlichkeitsentwicklung.

Ein Verständnis von *Mentoring als Supervision* zielt darauf ab, die berufseinsteigenden Lehrpersonen zu autonom tätigen Mitgliedern der Institution Schule zu qualifizieren und sie bei der Erfüllung professionsbezogener Standards zu unterstützen.

1 Zum Begriff der „Archetypen“ – auch in Abgrenzung von bspw. C.G. Jungs psychoanalytischer Theorie – vgl. Kemmis et al. 2014b.

Dieser Archetyp findet sich bspw. im Bundesstaat New South Wales, Australien (vgl. Kemmis et al. 2014a, S. 159).

Beim *Mentoring als begleitender Unterstützung* steht die Anleitung der Mentees durch eine erfahrene Lehrperson bei der Entwicklung der professionellen Tätigkeit im Vordergrund. Dieser Archetyp wird bspw. in Schweden praktiziert (vgl. ebd., S. 159f.).

Das Verständnis von *Mentoring als Form kooperativer Persönlichkeitsentwicklung* zielt darauf ab, die Berufseinsteigenden in dialogorientierten gruppenbasierten Formaten bei der Entwicklung einer professionellen Identität zu unterstützen. Wissen soll nicht interindividuell transferiert, sondern in Auseinandersetzung mit den eigenen Lehr-Lern-Vorstellungen erfahrungsbasiert neu konstruiert werden. Dieser Archetyp ist bspw. in Finnland verbreitet (vgl. ebd., S. 160f.).

3. Methodologische und methodische Grundlagen

Den Begriff Mentoring wählen wir als Referenzpunkt für die Analyse im Wissen um dessen theoretische Unschärfe. Zwei Annahmen leiten uns dabei: Erstens zeigen die von uns verglichenen Begleitformate, dass sich berufserfahrene Lehrpersonen formal gerahmt um die Anliegen von weniger berufserfahrenen Lehrpersonen sorgen – ein Schlüsselement des Mentorings. Zweitens gehen wir im Sinne Wittgensteins (1953) davon aus, dass weniger Homologien in der begrifflichen Fassung (semantisch-linguistische Sphäre) oder in der greifbaren Gestalt (räumlich-physisch-materielle Sphäre) Hinweise auf Vergleichbarkeit geben; vielmehr geben Homologien im Modus der Bedeutungszuschreibung durch die beteiligten Akteure Hinweise solcher Art (vgl. Kemmis/Heikkinen 2012, S. 145). Die komparative Analyse unseres bilateralen Vergleichs folgt damit einem philosophisch-empirischen Untersuchungsverständnis im Anschluss an die theoretischen Annahmen Schatzkis (vgl. Schatzki 2002, 2010).

Als Gegenstand der Untersuchung erscheinen uns die Formen des Mentorings in den von uns hier präsentierten Ländern Deutschland (Hamburg) und Finnland für einen internationalen Vergleich gut geeignet; so können wir empirisch begründet mit unserer Forschungskoooperation an bereits vorliegende Befunde einer internationalen Studie zum Mentoring in den Ländern Australien, Finnland und Schweden anschließen (vgl. Kemmis et al. 2014a). Dabei lassen sich die Befunde für Deutschland innerhalb dieser Triade vergleichend einordnen; zudem ermöglicht unsere „Tiefenbohrung“, die Befunde Finnlands im Kontrast zum Vergleichsobjekt des Mentorings in Deutschland weiterführend zu ergründen. Nicht zuletzt erscheint uns aus deutscher Perspektive der Blick auf das finnische System der Lehrer- und Lehrerinnenbildung gewinnbringend, um den – durch die PISA-Studien ausgelösten – Aufmerksamkeitsfokus hierzulande einer kritischen Bilanz zugänglich zu machen.

Um die Formen des Mentorings als hinreichend valide Vergleichsobjekte zu erschließen, beziehen wir uns auf die Analyse von Fällen; diese identifizieren wir in der sozialen Praxis des Mentorings in seiner Ausgestaltung vor Ort. Als Datengrundlage dienen uns:

- sämtliche offiziellen Dokumente der zuständigen Administrationen in den beiden Ländern zum Thema Mentoring (Hamburg: gesetzliche Grundlagen des Senats der Freien Hansestadt Hamburg sowie Dokumente des ausführenden Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung; Finnland: gesetzliche Grundlagen des *Ministry of Education and Culture* sowie Dokumente der ausführenden Universität Jyväskylä).
- transkribierte leitfadengestützte Interviews mit Lehrpersonen aus Deutschland/Hamburg (Erhebungszeitraum 2013–2015, sechs Befragte zu jeweils vier Erhebungszeitpunkten) und Finnland (Erhebungszeitraum 2012–2013, Gruppeninterviews mit insgesamt 24 Befragten). Die Befragten haben sich auf eine offene Anfrage hin freiwillig für die Interviews zur Verfügung gestellt.
- Online-Fragebogenerhebung in Finnland mit Mentorinnen und Mentoren (n=722) und mit Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern (n=17) (Erhebungszeitraum 2010–2016).

Die Auswertungsmethode folgt einem hermeneutischen Forschungsverständnis im Sinne der Qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2014, S. 27). Wichtig im Sinne der kategorialen Verdichtung der semantisch-begrifflichen Aussagen in den Dokumenten, transkribierten Interviews und Fragebogen-Antworten ist dabei der zirkulär zu verstehende Wechsel zwischen induktivem und deduktivem Vorgehen (vgl. ebd., S. 104; für weitere Details zur Erhebung und Auswertung sowie zum Sample vgl. Heikkinen/Jokinen/Tynjälä 2012; Kemmis et al. 2014a).

Die Untersuchung des Mentorings in Deutschland erfolgt exemplarisch anhand eines Bundeslandes. Während die Mehrzahl der Bundesländer kein spezifisches Angebot der Begleitung für Berufseinsteigende oder singuläre freiwillige Angebote bereitstellen, offerierte Hamburg als einziges Bundesland seit mehreren Jahren eine verpflichtende Berufseingangsphase (BEP) für *alle* in den Beruf einsteigenden Lehrpersonen (vgl. Walm/Wittek 2014, S. 36f.).² Für die Untersuchung in Finnland beziehen wir uns auf das landesweit organisierte Programm des „Peer-Group Mentoring“ (PGM).

2 In einzelnen Bundesländern finden sich freiwillige Angebote in Anlehnung an Hamburg (so v.a. in Berlin, Brandenburg und Sachsen-Anhalt).

4. Befunde: Mentoring im Berufseinstieg von Lehrpersonen

4.1 Die Berufseingangsphase in Hamburg

Die Berufseingangsphase (BEP) in Hamburg wurde auf Empfehlungen der Hamburger Kommission Lehrerbildung aus dem Jahr 2000 umgesetzt (vgl. Keuffer/Oelkers 2001).³ Zuständig ist das *Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung* (LI). Gestartet als Pilotprojekt, wurde das Angebot im Jahr 2004 als freiwilliges Regelangebot institutionalisiert. Seit dem Jahr 2011 ist die Teilnahme an der BEP für alle neu in Hamburg eingestellten Lehrerinnen und Lehrer für ein Jahr verbindlich. Ein zweites Jahr kann freiwillig in Anspruch genommen werden. Zum Schuljahr 2016/2017 ist geplant, die Teilnahme wieder der freiwilligen Entscheidung der Berufseinsteigenden zu überlassen.

Die BEP umfasst eine Reihe unterschiedlicher Formate:

- 1) Austauschgruppen (verpflichtend zu besuchende schulform- oder themenbezogene Gruppen, die von erfahrenen, als Moderatoren qualifizierten Lehrpersonen geleitet werden),
- 2) anlassbezogenes Einzelcoaching,
- 3) Abruffortbildungen,
- 4) anlassbezogene Beratung (persönlich oder auf einer speziellen Online-Plattform).

4.2 Peer-Group-Mentoring in Finnland

In Finnland wurde im Jahr 2010 das landesweite Programm des „Peer-Group Mentoring“ (PGM) durch das *Ministry of Education and Culture* eingeführt; seitdem wird es durch die *Universität Jyväskylä* kommunal organisiert sowie wissenschaftlich begleitet (vgl. Geeraerts et al. 2015; Heikkinen/Jokinen/Tynjälä 2012). Das PGM bezieht sich auf Ansätze der *study circles* (vgl. Rönnerman/Furu/Salo 2008), der *reflecting teams* (vgl. Friedman 1995) oder auch des *peer networking* (vgl. Rhodes/Stokes/Hampton 2004).

Unter Anleitung von erfahrenen, als Moderatoren qualifizierten Lehrpersonen tauschen sich Gruppen von fünf bis zehn (vornehmlich berufseinsteigenden) Lehrpersonen i.d.R. monatlich aus; die Programmatik sieht vor, dass die Mitglieder der Gruppe gleichberechtigte Partner sind (vgl. Kemmis/Heikkinen 2012, S. 145). Das Angebot beruht auf freiwilliger Teilnahme, weshalb Selbstständigkeit und Verantwortungsübernahme der Mitglieder der Gruppen zentrale Ziele sind.

3 Vgl. Senatsdrucksache 19/6273 der Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg aus dem Jahr 2010.

4.3 Soziale Praxis des Mentorings im Vergleich

Die Darstellung der Befunde folgt der Unterscheidung der *sayings*, *doings* und *relatings* nach Kemmis et al. (2014b) (vgl. Abb. 2) entsprechend unserer Befunde aus der qualitativ-inhaltsanalytischen Auswertung der offiziellen Dokumente, Online-Erhebungen und transkribierten leitfadengestützten Interviews aus Deutschland und Finnland (vgl. Kap. 3).

Abb. 2: Befunde zum Vergleich der soziale Praxis kennzeichnenden Dimensionen (*sayings*, *doings* und *relatings*) für das Mentoring im Berufseinstieg in Deutschland (Hamburg) und Finnland

| Dimensionen sozialer Praxis | Deutschland (Hamburg) | Finnland |
|-----------------------------|---|--|
| <i>Sayings</i> | <p>Der Begriff <i>Berufseingangsphase</i> referiert auf einen zeitlichen Abschnitt innerhalb der beruflichen Tätigkeit als Lehrperson.</p> <p>Die berufseinsteigenden Lehrpersonen werden als <i>spezifische Gruppe</i> mit spezifischen Bedürfnissen verstanden.</p> <p>Ihre <i>Innovationskraft</i> an den Schulen wird hervorgehoben.</p> <p>Als Ziel wird formuliert, die Berufseinsteigenden durch schulnahe und kollegial-kooperative Begleitung zu <i>unterstützen</i>, um ihre <i>Professionalität</i> zu <i>stärken</i> und die <i>Integration</i> an den Schulen zu <i>erleichtern</i>.</p> <p>Ziel sei es zudem, die Weiterentwicklung des <i>pädagogischen Handlungsrepertoires</i> und den <i>systematischen Blick</i> auf Schule zu fördern sowie die Übernahme von Verantwortung in der <i>Unterrichts- und Schulentwicklung</i> zu begleiten.</p> | <p>Der Begriff „<i>peer-group mentoring</i>“ (<i>vertaisryhmämentorointi</i>) verweist auf das Format des Angebots, innerhalb dessen gearbeitet wird.</p> <p>Die berufseinsteigenden Lehrpersonen werden <i>nicht als homogene Gruppe</i> mit spezifischen Bedürfnissen verstanden. Vielmehr werden Bedürfnisse unabhängig von der Berufsphase betrachtet.</p> <p>Das Angebot steht <i>allen Lehrpersonen</i> offen; Erfahrungen aus verschiedenen Berufsphasen werden geteilt.</p> <p>Als Ziel wird formuliert, im <i>dialogischen Austausch</i> die eigene Handlungspraxis zu reflektieren und <i>gegenseitige Unterstützung</i> zu bieten. Die Arbeit an Fällen steht im Vordergrund.</p> |
| <i>Doings</i> | <p>Das eher <i>formelle Angebot</i> besteht aus verschiedenen Formaten mit eigener konzeptioneller Ausrichtung (vgl. Abschnitt 4.1).</p> <p>Neben dem <i>verpflichtenden Besuch</i> der Austauschgruppe können <i>freiwillig</i> weitere Angebote in Anspruch genommen werden.</p> <p>Die Themen und ihre Ausgestaltung werden durch die Mentor/inn/en <i>anlassbezogen gesteuert</i>. Als Aufgabe der Mentor/inn/en in den Austauschgruppen wird formuliert, <i>Reflexionsimpulse</i> in dialogischen Gesprächssituationen zu bieten.</p> <p>Das Landesinstitut evaluiert das Angebot, um <i>Feedback</i> von den Teilnehmenden einzuholen.</p> | <p>Die Teilnahme am „<i>peer-group mentoring</i>“ ist <i>freiwillig</i>, kann über einen unbegrenzten Zeitraum <i>flexibel</i> umgesetzt werden und ist eher <i>informell gestaltet</i>.</p> <p>Die Gruppen entscheiden in jeder Sitzung <i>eigenständig</i> über die thematische und methodische Form der Ausgestaltung. Als Aufgabe der Mentor/inn/en in den Austauschgruppen wird formuliert, <i>Reflexionsimpulse</i> in dialogischen Gesprächssituationen zu bieten.</p> <p>Es findet eine <i>wissenschaftlich fundierte formative Evaluation</i> durch die <i>Universität Jyväskylä</i> statt, die für die Entwicklung des Angebots genutzt wird.</p> |

| Dimensionen sozialer Praxis | Deutschland (Hamburg) | Finnland |
|-----------------------------|---|--|
| Relatings | <p>Zuständig ist das <i>Landesinstitut</i> für Lehrerfortbildung und Schulentwicklung.</p> <p>Die BEP ist <i>gesetzlich verankert</i> und finanziell von den bildungspolitischen Schwerpunkten des Hamburger Senats abhängig.</p> <p>Innerhalb der verschiedenen Angebote gibt es eine <i>klare Trennung</i> in den Funktionen zwischen den Mentor/inn/en sowie den Teilnehmenden.</p> <p>Die Mentor/inn/en sind als Lehrpersonen tätig und haben eine zusätzliche Qualifikation, z.B. im supervisorischen oder psychologischen Bereich.</p> <p>Das Angebot findet als bewertungsfreier Raum statt.</p> | <p>Zuständig ist die <i>Universität Jyväskylä</i> innerhalb eines Netzwerkes aller an der Lehrerbildung beteiligten Universitäten.</p> <p>Das PGM ist auf Antrag der <i>Universität Jyväskylä</i> durch das <i>Ministry of Education and Culture</i> finanziert.</p> <p>Die Mitglieder der Gruppen werden als <i>gleichwertig</i> (aber nicht gleichartig) erachtet; der Gruppenkonstellation und der Mentor/inn/en-Mentee-Beziehung kommt besondere Aufmerksamkeit zu.</p> <p>Die Mentor/inn/en sind als Lehrpersonen tätig und erhalten eine zusätzliche universitäre Ausbildung von 8–10 ECTS.</p> <p>Das Angebot findet als bewertungsfreier Raum statt.</p> |

Quelle: eigene Darstellung

4.4 „Archetypen“ im bilateralen Vergleich

Bezogen auf die von uns untersuchten Formen des Mentorings halten wir fest, dass sich das PGM in Finnland dem Archetyp *Mentoring als Form kooperativer Persönlichkeitsentwicklung* zuordnen lässt (vgl. Abb. 2). Das Mentoring-Angebot in Hamburg scheint einen Hybrid der zwei Archetypen *Mentoring als Supervision* und *Mentoring als Form kooperativer Persönlichkeitsentwicklung* darzustellen. So sollen die Berufseinsteigenden in Hamburg einerseits darin unterstützt werden, bestimmte Standards bzw. implizite Regeln zu erfüllen. Im Medium der Sprache artikuliert sich die soziale Praxis z.B. in dem Ziel, „die Professionalität der Berufsanfänger zu stärken und die Integration an den Schulen zu erleichtern“. Die Verben „stärken“ und „erleichtern“ deuten auf eine eher determinierte Vorstellung von Professionalität bzw. Schulkultur hin, an die sich die Berufseinsteigenden anzupassen haben. Gleichzeitig gibt es Hinweise darauf, dass der Austausch in der BEP als professionsbezogener Reflexionsimpuls verstanden wird, ähnlich wie es das finnische Modell impliziert.

5. Schlussfolgerungen und Diskussion

Der von uns verwendete analytische Zugriff auf soziale Praxis geht davon aus, dass mittels der verwobenen *sayings*, *doings* und *relatings* ein Einblick in die sie rahmende *practice architecture* möglich ist. Die *practice architecture* unseres Gegenstands Mentoring vermag folglich zu offenbaren, wie der Berufseinstieg bzw. die Berufseinsteigenden spezifisch in den von uns untersuchten Ländern verstanden

werden. So kommen wir auf unsere erkenntnisleitende Frage zurück, welche praxisrelevanten Implikationen der (bilaterale) Vergleich der Mentoring-Programme für die Begleitung von Lehrpersonen im Berufseinstieg hat. Daran anschließend diskutieren wir, ob bzw. inwiefern die Analyse zur internationalen Vergleichbarkeit bzw. Übertragbarkeit der Programme dienlich ist.

5.1 Praxisrelevante Implikationen des Vergleichs

Die Befunde weisen auf eine Reihe von Homologien der sozialen Praxis des Mentorings hin, die ein geteiltes Verständnis implizieren: In beiden Ländern leiten spezifisch qualifizierte Mentoren und Mentorinnen neben ihrer Tätigkeit als Lehrperson die Gruppen. Die Programmatik innerhalb der Angebote weist (Anteile von) Wahlfreiheit und eine Betonung von Gruppensituationen als Reflexionsimpulse für die pädagogische Professionalisierung auf. Zudem wird das Mentoring als bewertungsfreier Raum erachtet. Dies erscheint uns aus professionstheoretischer Perspektive als sinnvoll.

Betrachtet man weiterhin, in welchen Aspekten die soziale Praxis differiert, dann lässt sich dem jeweiligen Verständnis näher auf den Grund gehen. Wir zeigen dies exemplarisch anhand von drei Ergebniskomplexen.⁴

Ergebniskomplex 1: Practice architecture im Medium der Sprache

In Hamburg findet sich die Bezeichnung „Berufseinsteigende“ bzw. analog dazu „Berufseingangsphase (BEP)“. Hier ist also semantisch die Zuordnung zu einem Abschnitt innerhalb der beruflichen Tätigkeit der leitende Gedanke. Die Lehrpersonen werden als spezifische Gruppe adressiert, die einen definierten Bedarf an Begleitung innerhalb eines bestimmten Zeitraums haben (die ersten zwei Jahre der Berufstätigkeit). Das Verständnis des Berufseinstiegs scheint davon geprägt, dass sich hier zu unterstützende und zugleich professionelle Mitglieder der Schulen mit eigener Innovationskraft finden.

In Finnland werden alle Lehrpersonen, die neu an eine Schule kommen, als *uudet opettajat* (neue Lehrpersonen) bezeichnet, unabhängig davon, ob sie in den Beruf einsteigen oder die Schule wechseln. Der Begriff des „Peer-Group Mentoring“ (PGM) verweist auf das Format, innerhalb dessen gearbeitet wird, und lässt offen, wer als Adressatenkreis gemeint ist; das Angebot steht allen Lehrpersonen zur Verfügung.

4 Es ist an dieser Stelle nicht unser Anliegen, Empfehlungen zu geben; vielmehr kann der Vergleich dazu anregen zu überdenken, ob und inwiefern es von Vor- oder Nachteil ist, bspw. die in den Beruf einsteigenden Lehrpersonen als Gruppe mit je spezifischen Anliegen wahrzunehmen und entsprechende Angebote für diese spezifische Gruppe zu konzipieren.

Die berufseinsteigenden Lehrpersonen werden demnach als reguläre Mitglieder der Kollegien verstanden, für die es keines eigenen Angebots an Begleitung bedarf.

Ergebniskomplex 2: Practice architecture im Medium der Aktivitäten und Tätigkeiten

Ein entscheidender Unterschied besteht in der Frage der Wahlfreiheit der Angebote. In Hamburg gibt es eine Verbindung aus verpflichtenden und freiwilligen Angeboten mit einem breiten Spektrum an Begleitformen. Durch das verpflichtende Format der Austauschgruppen muss sich niemand zu einem Unterstützungsbedarf bekennen. Die Verpflichtung zur Teilnahme scheint auch legitimierend gemeint zu sein, um den Stellenwert innerhalb der Fortbildung zu festigen und die Bedeutung der reflexiven Anteile in der BEP zu stärken.⁵

In Finnland ist das freiwillige Engagement Voraussetzung für die Teilnahme am Mentoring. Die Betonung der Eigenverantwortung der Lehrpersonen für ihre professionelle Entwicklung ist Ausdruck der hohen Relevanz der Autonomie der Lehrpersonen in Finnland (vgl. Välijärvi/Heikkinen 2012). Ihnen wird zugetraut, den eigenen Bedarf an Begleitung selbst festzustellen und eine Teilnahme zu initiieren. Gleichzeitig gibt man mit der Teilnahme einen Bedarf an Austausch und Unterstützung zu erkennen.

Ergebniskomplex 3: Practice architecture im Medium der Machtverhältnisse

Die Frage der Freiwilligkeit spielt auch bezüglich der Machtverhältnisse der sozialen Praxis eine entscheidende Rolle. Da die Berufseinsteigenden in Hamburg (zum Zeitpunkt unserer Untersuchung) nicht freiwillig an der BEP teilnehmen, ist zumindest zu problematisieren, inwiefern eine berufsbiographisch wirksame Reflexion der eigenen Handlungsdispositionen geschehen kann. Gleichzeitig wäre zu hinterfragen, ob im finnischen Modell gerade solche Lehrpersonen das Angebot nutzen, deren Reflexivität schon angebahnt ist, hingegen Lehrpersonen mit einem entsprechenden Entwicklungsbedarf das Angebot eher meiden.

Ein weiterer Aspekt, der die soziale Praxis des Mentorings entscheidend prägt, ist die Verortung der Zuständigkeit. In Hamburg ist das für die dritte Phase der Lehrer- und Lehrerinnenbildung verantwortliche Landesinstitut für die Ausgestaltung zuständig. In Finnland ist wiederum die Universität Jyväskylä zuständig, sodass ein Schwerpunkt dort zugleich in der wissenschaftlich fundierten Ausgestaltung des

⁵ Angesichts dieses Befundes ist die geplante Abschaffung der verpflichtenden Anteile ab dem Schuljahr 2016/2017 durchaus ambivalent zu sehen. Für den ökonomisch verantwortlichen Hamburger Senat scheinen andere Prioritäten zu gelten als für das administrativ zuständige Landesinstitut.

Angebots liegt. Beide Bezugssysteme – das Landesinstitut als nachgeordneter Teil der Bildungsadministration wie auch die Universität – bringen ihre je eigene Expertise in die Entwicklung des Angebots ein. Fraglich ist, ob und inwiefern eine Verbindung zwischen den beiden Institutionen von Vorteil wäre. Auch in Anbetracht einer besseren Verzahnung der Phasen der Lehrer- und Lehrerinnenbildung ist dies ein weiterführender Gedanke. So könnte eine wissenschaftlich fundierte Begleitung entsprechender Angebote an den deutschen Exekutivinstitutionen deren Qualität und berufsbiographische Einflussmöglichkeiten verbessern.

Professionstheoretisch ist angesichts der vergleichenden Befunde (auch für die Praxis der Mentoring-Angebote) aufschlussreich, dass in Hamburg eine Idee vom Berufseinstieg als eigener Phase der Professionalisierung und von Berufseinsteigenden als eigener Gruppe zu erkennen ist. Das finnische Modell verweist hingegen stärker auf die Annahme von Terhart (2000), wonach Professionalität im Lehrerberuf ein „berufsbiographisches Entwicklungsproblem“ darstellt (vgl. ebd., S. 33). Für die Begleitung von Lehrpersonen (im Berufseinstieg) erachten wir entsprechend kontinuierliches Weiterlernen im Beruf als Schlüssel zu der Frage, wie und zu welchem Zeitpunkt Lehrpersonen das für ihren Beruf Notwendige am besten und nachhaltigsten lernen. Wir vertreten die Auffassung, dass eine Begleitung von Prozessen der Professionalisierung nicht auf eine bestimmte Phase beschränkt, sondern vielmehr deren Potenzial als Reflexionsangebot über die gesamte Berufsbiographie hin gesehen werden sollte.

5.2 Diskussion der Vergleichbarkeit bzw. Übertragbarkeit der Programme

Eine international vergleichende Perspektive – wie wir sie in diesem Beitrag einnehmen – ist voraussetzungsreich. Sie kann einseitig verstanden den Blick auf spezifische Erkenntnisse der pädagogischen Reformdiskussion lenken und damit zur selektiven Bezugnahme werden, um die jeweils eigene Argumentation zu legitimieren, zu validieren oder einzuordnen (vgl. Erss 2015, S. 17; Waldow 2010). Formen des *borrowing and lending* im internationalen Bildungsbereich sind deshalb in ihrem Nutzen für den nationalen Bildungsbereich zu problematisieren (vgl. Steiner-Khamsi/Waldow 2012). Entsprechend sensibel gehen wir mit der Frage der Übertragbarkeit von Praxiserfahrungen um.

Vergleicht man die in der sozialen Praxis implizit eingelagerten Sinnzuschreibungen, dann finden sich länderübergreifende Konvergenzen und/oder Divergenzen bezüglich eines Gegenstands – in unserem Fall des Mentorings im Berufseinstieg (vgl. Kemmis/Heikkinen 2012, S. 146). Es wird ersichtlich, dass die jeweiligen Formate des Mentorings im Zusammenspiel mit individuell-berufsbiographischen und ausbildungsbezogenen Konstellationen mitbestimmen, wie sich Lehrpersonen im Berufseinstieg selbst konzeptualisieren: Sehen sie den Berufseinstieg z.B. als verlängerten

Arm der Ausbildung, als Zugewinn an Freiheit oder vielleicht als Überforderung? Umgekehrt werden die Lehrpersonen in dieser Phase ihrer beruflichen Sozialisation auf eine bestimmte Weise konzeptualisiert, was die Ausgestaltung der Formate beeinflusst.

Im Anschluss an unsere Analyse plädieren wir für eine kritische Haltung gegenüber einem möglichen Transfer von länderspezifischen Angebotsstrukturen. Allerdings meinen wir, dass der Blick auf das „Außen“ den Blick auf das „Innen“ schärfen kann, um dann passgenaue Modelle (der Begleitung im Berufseinstieg) entsprechend der sozialen und politischen Kontexte zu entwickeln (vgl. Välijärvi/Heikkinen 2012, S. 31).

Literatur und Internetquellen

- American Psychological Association (2014): Introduction to Mentoring: A Guide for Mentors and Mentees. URL: <https://www.apa.org/education/grad/intro-mentoring.pdf>; Zugriffsdatum: 05.12.2016.
- Bromme, R. (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen: Hogrefe, S. 177–212.
- D'Abate, C./Eddy, E./Tannenbaum, S. (2003): Literature-based Approach to Understanding Mentoring, Coaching, and Other Constructs that Describe Developmental Interactions. In: Human Resource Development Review 2, H. 4, S. 360–384.
- Day, C./Gu, Q. (2010): The New Lives of Teachers. London: Routledge.
- Dominguez, N./Hager, M. (2013): Mentoring Frameworks: Synthesis and Critique. In: International Journal of Mentoring and Coaching in Education 2, H. 3, S. 171–188.
- Erss, M. (2015): The Politics of Teacher Autonomy in Estonia, Germany, and Finland. Tallinn: Tallinn University.
- European Commission (2010): Developing Coherent and System-wide Induction Programmes for Beginning Teachers: A Handbook for Policymakers. Brussels: European Commission.
- Friedman, S. (Hrsg.) (1995): The Reflecting Team in Action: Collaborative Practice in Family Therapy. New York: Guilford Press.
- Geeraerts, K./Tynjälä, P./Heikkinen, H.L.T./Markkanen, I./Pennanen, M./Gijbels, D. (2015): Peer-Group Mentoring as a Tool for Teacher Development. In: European Journal of Teacher Education 38, H. 3, S. 358–377.
- Heikkinen, H.L.T./Jokinen, H./Tynjälä, P. (2008): Reconceptualising Mentoring as a Dialogue. In: Fransson, G./Gustavsson, C. (Hrsg.): Newly Qualified Teachers in Northern Europe: Comparative Perspectives on Promoting Professional Development. Gävle: University of Gävle, S. 107–124.
- Heikkinen, H.L.T./Jokinen, H./Tynjälä, P. (Hrsg.) (2012): Peer-Group Mentoring for Teacher Development. London: Routledge.
- Hericks, H./Keller-Schneider, M. (2011): Beanspruchung, Professionalisierung und Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. In: Journal für LehrerInnenbildung 11, H. 2, S. 20–31.

- Hu, C./Thomas, K.M./Lance, C.E. (2008): Intentions to Initiate Mentoring Relationships: Understanding the Impact of Race, Proactivity, Feelings of Deprivation, and Relationship Roles. In: *The Journal of Social Psychology* 148, H. 6, S. 727–744.
- Kelchtermans, G./Ballet, K. (2002): The Micropolitics of Teacher Induction: a Narrative-Biographical Study on Teacher Socialisation. In: *Teaching and Teacher Education* 18, H. 1, S. 105–120.
- Keller-Schneider, M. (2010): Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen. Münster et al.: Waxmann.
- Kemmis, S./Grootenboer, P. (2008): Situating Praxis in Practice: Practice Architectures and the Cultural, Social and Material Conditions for Practice. In: Kemmis, S./Smith, T.J. (Hrsg.): *Enabling Praxis: Challenges for Education*. Rotterdam: Sense Publishers, S. 37–64.
- Kemmis, S./Heikkinen, H.L.T. (2012): Future Perspectives. Peer-Group Mentoring and International Practices for Teacher Development. In: Heikkinen, H.L.T./Jokinen, H./Tynjälä, P. (Hrsg.): *Peer-Group Mentoring for Teacher Development*. London: Routledge, S. 144–182.
- Kemmis, S./Heikkinen, H.L.T./Fransson, G./Aspfors, J./Edwards-Groves, C. (2014a): Mentoring of New Teachers as a Contested Practice: Supervision, Support and Collaborative Self-Development. In: *Teaching and Teacher Education* 43, S. 154–164.
- Kemmis, S./Wilkinson, J./Edward-Groves, C./Hardy, I./Grootenboer, P./Bristol, L. (2014b): *Changing Practices, Changing Education*. Singapore: Springer.
- Keuffer, J./Oelkers, J. (Hrsg.) (2001): *Reform der Lehrerbildung in Hamburg*. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung. Weinheim/Basel: Beltz. URL: <https://pub.uni-bielefeld.de/publication/1858375>; Zugriffsdatum: 05.12.2016.
- Larcher Klee, S. (2005): *Einstieg in den Lehrberuf*. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.
- Lipowsky, F. (2003): *Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mayring, P. (2014): *Qualitative Content Analysis. Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solutions*. Klagenfurt: Beltz.
- Rhodes, C./Stokes, M./Hampton, G. (2004): *A Practical Guide to Mentoring, Coaching and Peer-Networking: Teacher Professional Development in Schools and Colleges*. London: Routledge Falmer.
- Rönnerman, K./Furu, E./Salo, P. (2008): *Nurturing Praxis: Action Research in Partnerships between School and University in a Nordic Light*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Schatzki, T.R. (2002): *The Site of the Social. A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change*. University Park, PA: Pennsylvania State University Press.
- Schatzki, T.R. (2010): *The Timespace of Human Activity. On Performance, Society, and History as Indeterminate Teleological Events*. Lanham, MD: Lexington Books.
- Schatzki, T.R. (2012): A Primer on Practices. In: Higgs, J./Barnett, R./Billett, S./Hutchings, M./Trede, F. (Hrsg.): *Practice-based Education. Perspectives and Strategies*. Rotterdam: Sense Publishers, S. 13–26.
- Staub, F.C./Kreis, A. (2013): Fachspezifisches Unterrichtscoaching in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 13, H. 2, S. 8–13.
- Steiner-Khamsi, G./Waldow, F. (Hrsg.) (2012): *Policy Borrowing and Lending in Education (World Yearbook of Education)*. London: Routledge.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000): *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.

- Väljärvi, J./Heikkinen, H.L.T. (2012): Peer-Group Mentoring and the Culture of Teacher Education in Finland. In: Heikkinen, H.L.T./Jokinen, H./Tynjälä, P. (Hrsg.): Peer-Group Mentoring for Teacher Development. London: Routledge, S. 31–40.
- Waldow, F. (2010): Der Traum vom „skandinavisch schlau Werden“: drei Thesen zur Rolle Finnlands als Projektionsfläche in der gegenwärtigen Bildungsdebatte. In: Zeitschrift für Pädagogik 56, H. 4, S. 497–511.
- Walm, M./Wittek, D. (2014): Lehrer_innenbildung in Deutschland im Jahr 2014. Eine phasenübergreifende Dokumentation der Regelungen in den Bundesländern. Frankfurt a.M.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. URL: https://www.uni-marburg.de/fb21/schulpaed/institut/personal/wittek/index_html; Zugriffsdatum: 05.12.2016.
- Westphal, P./Stroot, T./Lerche, E.-M./Wiethoff, C. (Hrsg.) (2014): Peer-Learning durch Mentoring, Coaching & Co. Aktuelle Wege in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Immenhausen: Prolog.
- Wittgenstein, L. (1953): Philosophische Untersuchungen. Oxford: Blackwell.
- Yang, C./Hu, C./Baranik, L./Lin, C.-Y. (2013): Can Protégés Be Successfully Socialized without Socialized Mentors? A Close Look at Mentorship Formality. In: Journal of Career Development 40, H. 5, S. 408–423.

Doris Wittek, Dr., geb. 1979, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Schulpädagogik an der Philipps-Universität Marburg.
E-Mail: doris.wittek@staff.uni-marburg.de

Anschrift: Pilgrimstein 2, 32035 Marburg

Maria Ruohotie-Lyhty, Dr., geb. 1979, Senior Lecturer im Department of Languages an der Universität Jyväskylä.
E-Mail: maria.ruohotie-lyhty@jyu.fi

Hannu L.T. Heikkinen, Dr., geb. 1960, Professor am Finnish Institute for Educational Research an der Universität Jyväskylä.
E-Mail: hannu.l.t.heikkinen@jyu.fi

Anschrift: Dep. of Teacher Education, P.O. Box 35, 40014 Universität Jyväskylä, Finnland