

Hartung-Beck, Viola; Niehoff, Stephanie; Radisch, Falk; Gräsel, Cornelia
**Das Eignungspraktikum in der Lehrerbildung. Eine qualitative Analyse
schulischer Beratungsformen und des Rollenverständnisses der
Mentorinnen und Mentoren**

Die Deutsche Schule 106 (2014) 2, S. 175-189



Quellenangabe/ Reference:

Hartung-Beck, Viola; Niehoff, Stephanie; Radisch, Falk; Gräsel, Cornelia: Das Eignungspraktikum in der Lehrerbildung. Eine qualitative Analyse schulischer Beratungsformen und des Rollenverständnisses der Mentorinnen und Mentoren - In: Die Deutsche Schule 106 (2014) 2, S. 175-189 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-258541 - DOI: 10.25656/01:25854

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-258541>

<https://doi.org/10.25656/01:25854>

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

Viola Hartung-Beck/Stephanie Niehoff/Falk Radisch/Cornelia Gräsel

Das Eignungspraktikum in der Lehrerbildung Eine qualitative Analyse schulischer Beratungsformen und des Rollenverständnisses der Mentorinnen und Mentoren

Zusammenfassung

Das Eignungspraktikum in Nordrhein-Westfalen soll zu einer reflektierten Entscheidung für oder gegen die Aufnahme eines Lehramtsstudiums führen. Die Ergebnisse der vorliegenden qualitativen Studie zeigen, dass das Rollenverständnis der Mentorinnen und Mentoren überwiegend berufsbiografisch geprägt ist. Der Rollenkonflikt, vom Beurteilenden zum Beratenden, wird umgangen und eine Position des aktiven Zuhörers bzw. der aktiven ZuhörerIn eingenommen.

Schlüsselwörter: Lehrerbildung, Praxisphasen, Eignungspraktikum, qualitative Schulfallstudien, Mentorenrolle, Beratung, Betreuung

The Internship “Eignungspraktikum” [“Aptitude Internship”] in Teacher Training

An Analysis of School Counseling Concepts and the Understanding
of the Role of Mentors

Summary

The internship “Eignungspraktikum” in North Rhine-Westphalia should lead to a more reflected decision of students for or against the achievement of a teaching degree. The results of this qualitative study show that the role of mentors is predominantly characterized by their own professional experiences. Mentors avoid the conflicting roles from judge to counselor and limit themselves to the position of an active listener.

Keywords: teacher training, practical phases, internship “Eignungspraktikum”, qualitative school case study, mentor’s role, counseling, coaching

1. Einleitung

Die Lehrerausbildung in Deutschland ist derzeit durch neue Entwicklungen in den Bundesländern wieder stärker in den Fokus der bildungswissenschaftlichen Forschung gerückt. Insbesondere die Praxisphasen sind derzeit Gegenstand von Reformen: In den Praxisphasen sollen sich Studierende hinsichtlich der Eignung für den Beruf hinterfragen, sie sollen theoriegeleitet Praxisprobleme reflektieren, professionelle Kompetenzen erwerben usw. Nicht zuletzt die Forderung nach einer standard- und kompetenzorientierten Lehrerbildung führt dazu, dass Praktika während der Lehrerausbildung mehr Bedeutung gewinnen; hinzu kommt, dass aus professionstheoretischer Sichtweise davon ausgegangen wird, dass professionelle Handlungskompetenz nur durch eine Verschränkung von theoretischem und praktischem Wissen herausgebildet werden kann. Das Land Nordrhein-Westfalen hat mit dem neuen Lehrerausbildungsgesetz (vgl. MSW 2009) umfangreiche Reformen vorgenommen; ein wichtiges Element ist die Einführung neuer Formen für Praktika.

Dieser Beitrag behandelt ausschließlich das *Eignungspraktikum* als neues Praxiselement, das in der Regel vor Beginn eines lehrerbildenden Studiums aufgenommen werden sollte.¹ Durch eine erste Erprobung und Beobachtung von notwendigen Kompetenzen sollen die zukünftigen Studierenden eine reflektierte Entscheidung für oder gegen den Lehrerberuf treffen. Beachtenswert dabei ist, dass die Praktikantinnen und Praktikanten nicht auf eine bereits ausgebildete fachliche Handlungskompetenz zurückgreifen können, da sie in der Regel über kein universitäres Wissen verfügen. Um diesem Umstand Rechnung zu tragen, wurden u.a. an allen nordrhein-westfälischen Schulen Lehrkräfte zu Mentoren und Mentorinnen weitergebildet.² Ihnen wird eine zentrale Rolle bei der Reflexion der im Praktikum gemachten Beobachtungen zugeschrieben; sie sollen aber *keine* Beurteilung der beruflichen Eignung vornehmen. Diese Rolle ist für schulische Mentoren und Mentorinnen neu. Es steht nicht Beurteilung, wie es im Referendariat üblich ist, sondern Beratung im Zentrum, damit die Praktikantinnen und Praktikanten einen Rollenwechsel von der Schüler- zur Lehrerrolle vornehmen können.

Wie diese spezielle Mentorenrolle wahrgenommen wird und welches Verständnis von Beratung an den Schulen besteht, wurde aus dieser Perspektive in der bisherigen Forschung kaum untersucht. Deshalb richten sich die Fragestellungen dieses Beitrags auf die Beratungskonzepte, die Schulen für das Eignungspraktikum herausbilden, und auf die Rolle der Mentorinnen und Mentoren im Beratungsprozess. Bezugspunkt bildet die Struktur der professionellen Handlungskompetenz (angelehnt an Kunter/Klusmann/Baumert 2009), bei der sowohl das generische Wissen – wie etwa das

1 Das Praktikum kann während des Studiums nachgeholt werden.

2 Die Weiterbildung erfolgt im Rahmen einer ca. vierstündigen Schulung durch die Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung.

Beratungswissen als Teil des professionellen Wissens – als auch epistemologische Überzeugungen – wie etwa das professionelle Rollenverständnis – Beachtung finden.

2. Lehrkräfte als Mentorinnen und Mentoren im Praktikum

2.1 Forschungsstand

In der deutschen Forschungsliteratur finden sich kaum Befunde zum Rollenverständnis und zur Beratungskompetenz von Mentorinnen und Mentoren in der Lehrerausbildung, die sich auf die hier thematisierte Gruppe von zukünftigen Studierenden richten.³ Als eine von wenigen Studien, die sich auf die Situation des Eignungspraktikums übertragen lassen, ist die von Oettler (2009) zu nennen. Hier wird deutlich, dass der Mentor bzw. die Mentorin bei der Erfüllung seiner bzw. ihrer Funktion in einem dreifachen Abhängigkeitsverhältnis gegenüber den Institutionen Schule und Universität auf der Makroebene sowie den Mentees auf der Mikroebene steht. Diese Erkenntnis wird gestützt durch eine in der deutschsprachigen Schweiz durchgeführte Studie von Stadelmann (2006). Hier wird zwar auch untersucht, wie Praktikumslehrkräfte versuchen, gegenüber angehenden Lehrkräften im Praktikum zwischen Ausbildungswissen und praktischem Handlungswissen zu vermitteln, was bereits Gegenstand einiger anderer Studien war (vgl. exemplarisch Staub/Niggli 2009). Stadelmann aber weist neben der Bedeutung der professionellen Begleitung auch auf einen *Rollenkonflikt* hin, der durch die Aufgaben der Mentoren und Mentorinnen als Beratende und Beurteilende entsteht.

Insgesamt gibt es international wie auch im deutschsprachigen Raum mehr Forschungsarbeiten zum Mentoring, die schwerpunktmäßig die Phase des Berufseinstiegs angehender Lehrkräfte thematisieren. Dementsprechend liegt der Fokus nicht auf der Unterstützung einer *reflektierten Berufswahlentscheidung*, sondern auf der Beratung und Hilfestellung beim Eintritt in den praktischen Teil der Lehrerausbildung bzw. in den Beruf. Es gibt jedoch Befunde, die auf das Eignungspraktikum übertragbar sind. So verweisen Simpson, Hastings und Hill (2007) bei der Auswahl von Mentorinnen und Mentoren auf deren Berufserfahrung, die Einfluss auf die Anerkennung durch die Praktikantinnen und Praktikanten hat. Eine Studie von Martin und Rippon (2003) macht darauf aufmerksam, dass effektives Mentoring von den Fähigkeiten der Mentorinnen und Mentoren beeinflusst wird und somit von deren Auswahl und Qualifizierung abhängig ist. In den bisher in Deutschland durchgeführten Studien

3 Für die Eignungsabklärung in der Phase vor dem Studium liegen aktuell verschiedene Instrumente vor; neben der berufsorientierten bzw. lehramtsspezifischen Beratung in Schule bzw. Universität und onlinebasierten Self-Assessments ist das Eignungspraktikum eines davon, das allerdings in dieser Hinsicht noch kaum empirisch untersucht ist. Studien zur Eignungsabklärung befassen sich bisher z.B. mit Persönlichkeitsmerkmalen (vgl. Rothland/Tirre 2011), die in der vorliegenden Studie nicht weiter betrachtet werden.

wird deutlich, dass die Mentorinnen und Mentoren zumeist weder gezielt ausgewählt noch für ihre neuen Aufgaben ausreichend vorbereitet worden sind (vgl. Oettler 2009). Effektive Mentoring-Strategien hängen weiterhin von den schulischen Rahmenbedingungen – etwa einer Stundenreduktion oder Möglichkeiten für Treffen während der Schulzeit – sowie von einer angemessenen Vorbereitung der Mentoren und Mentorinnen für ihre neuen Aufgaben ab (vgl. hierzu ausführlich Boullough 2005; Crasborn u.a. 2008).

2.2 Die Mentorinnen und Mentoren im Eignungspraktikum NRW

Im Rahmen der neuen Lehrerausbildung in NRW sind alle zukünftigen Studierenden *vor* Aufnahme eines Lehramtsstudiums verpflichtet, ein 20-tägiges Eignungspraktikum zu absolvieren – mit dem Ziel, Einblicke in die beruflichen Anforderungen von Lehrkräften zu erhalten und auf Grundlage dieser Erfahrungen ihre angestrebte Berufswahl zu reflektieren (vgl. MSW 2010, 2009). Das Praktikum kann an allen öffentlichen Schulen abgeleistet werden und dient der Feststellung einer grundlegenden Eignung bzw. der Erprobung und Reflexion der eigenen Handlungsmöglichkeiten. Die Praktikantinnen und Praktikanten sollen dabei (1) Schülerinnen und Schüler als individuelle Lernende wahrnehmen und reflektieren, (2) die Rolle der Lehrkräfte wahrnehmen und reflektieren, (3) die Schule als Organisation wahrnehmen und reflektieren und (4) erste Handlungsmöglichkeiten erproben und auf diesem Hintergrund die Studien- und Berufswahl reflektieren (vgl. MSW 2010).

Die dafür geschulten Lehrkräfte sollen hierbei eine *beratende* Funktion übernehmen, aber *keine* Aussagen über eine Berufseignung machen. Das Eignungspraktikum sieht drei Beratungsanlässe vor: Das Erstgespräch und die Zwischenreflexion sind optional, während die abschließende Eignungsberatung verpflichtend ist. Ein weiteres Beratungs- und Reflexionsinstrument ist die Online-Plattform *Career Counseling for Teachers* (CCT NRW) – ein freiwilliges Laufbahnberatungsprogramm für (zukünftige) Lehrkräfte.

2.3 Studiendesign

Hier werden Ergebnisse der qualitativen Teilstudie eines im Februar 2012 abgeschlossenen triangulativen Evaluationsprojekts zum Eignungspraktikum⁴ berichtet, das zwei übergeordnete Ziele verfolgte: Zum einen wurden bei den drei

4 Das Projekt wurde von einem Konsortium mit folgenden Mitgliedern durchgeführt: Prof. Dr. G. Bellenberg (Ruhr-Universität Bochum); Prof. Dr. C. Gräsel, Jun.-Prof. Dr. F. Radisch, Jun.-Prof. Dr. V. Hartung-Beck (Bergische Universität Wuppertal). Es wurde vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW finanziert.

Beteiligtengruppen (Praktikantinnen und Praktikanten, Mentorinnen und Mentoren sowie Schulleitungen) die Wirksamkeit und die Akzeptanz des Praktikums untersucht, zum anderen sollten die sich daraus ergebenden Befunde zu einer inhaltlichen Weiterentwicklung der Konzeption genutzt werden. Zur Erreichung dieser Ziele wurden eine quantitative und eine qualitative Teilstudie in einem triangulativ angelegtem Studiendesign durchgeführt.

Für die in diesem Beitrag verfolgten Fragestellungen werden ausschließlich Ergebnisse der qualitativen Teilstudie herangezogen, da anhand dieser schulfallspezifische Zusammenhänge zwischen der wahrgenommenen Rolle der Mentorinnen und Mentoren und der durch die Praktikantinnen und Praktikanten erfahrenen Beratungssituationen hergestellt werden können. Die Schulen werden als Falleinheiten (vgl. Horstkemper/Tillmann 2008) betrachtet, mit deren Hilfe Rückschlüsse auf schulinterne Beratungs- und Unterstützungsprozesse gezogen werden sollen.⁵

Innerhalb der qualitativen Teilstudie wurden neun problemzentrierte Interviews an drei nordrhein-westfälischen Schulen durchgeführt mit jeweils einer Praktikantin, einem Mentor bzw. einer Mentorin und einer Person aus der Schulleitung. Auf die quantitative Teilstudie der Onlinebefragung wird nur in Hinblick auf die Fallauswahl verwiesen, was Teil des triangulativ angelegten Studiendesigns ist. Das qualitative Sample beinhaltet in Hinblick auf die ausgewählten Schulformen und die Merkmale der dort tätigen Mentorinnen und Mentoren typische Fälle (vgl. Flick 2006). Es wurden ein Gymnasium, eine Grundschule und ein Berufskolleg ausgewählt.

2.4 Auswahl und Beschreibung der Fallschulen und der Interviewten

Die Auswahl der Fallschulen erfolgte in Abgleich mit der Zusammensetzung der Schulen der Onlinebefragung, um möglichst typische Fälle zu untersuchen.⁶ Charakteristisch für die Onlinestichprobe der Mentorinnen und Mentoren ist, dass hauptsächlich Frauen das Mentorenamt an den Praktikumsschulen übernommen haben (78 Prozent); das Alter liegt größtenteils zwischen 31 und 50 Jahren (9 Prozent unter 30, 24 Prozent über 50 Jahre). Außerdem haben mehr Mentorinnen und Mentoren an Grundschulen (49,3 Prozent) als an den anderen Schulformen (Gymnasium: 18,1 Prozent, Realschule: 8 Prozent, Gesamtschule: 5,9 Prozent, Berufskolleg: 6,2 Prozent) bereits vorher ein Praktikum begleitet. Für die qualitative Teilstudie wurden deshalb zwei weibliche Mentorinnen und ein männlicher Mentor

5 In der quantitativen Studie durfte aus datenschutzrechtlichen Gründen keine Zusammenführung der Befragungen von Mentorinnen und Mentoren, Schulleitungen und Praktikantinnen und Praktikanten vorgenommen werden.

6 Die Fallauswahl ermöglicht es, die Ergebnisse als typische zu interpretieren. Es bleibt aber aufgrund der geringen Fallzahl ein detaillierter Einblick, der durch den Einbezug weiterer qualitativer Fallstudien (z.B. von Extremfällen oder stark abweichenden Fällen) bzw. insbesondere auch quantitativer Studien abgesichert werden sollte.

befragt, die an einer Grundschule, einem Gymnasium und einem Berufskolleg arbeiten. Außerdem liegt das Alter der interviewten Mentorinnen und des Mentors zwischen 38 und 43 Jahren.⁷

Fall A: Gymnasium

Die 38-jährige Mentorin unterrichtet in Vollzeit die Fächer Englisch sowie Philosophie und hat bisher eine Praktikantin betreut.⁸ Sie hat weniger als fünf Jahre Berufserfahrung⁹ und sich aus persönlicher Motivation für die Beratung beworben, um zur Verbesserung der Situation innerhalb der Lehrerausbildung beizutragen. Sie schätzt den Zeitaufwand mit ca. 30 Stunden im entsprechenden Schuljahr ein. Die 20-jährige Praktikantin wartete zum Zeitpunkt des Interviews auf einen Studienplatz. Sie hatte während des Praktikums keinen Kontakt zu anderen Praktikanten und Praktikantinnen und wurde nur von ihrer Mentorin betreut

Fall B: Grundschule

Die 43-jährige Mentorin unterrichtet die Fächer Deutsch, Sachunterricht sowie Kunst, arbeitet halbtags und hat bisher eine Praktikantin betreut. Sie hat zwischen sechs und 15 Jahren Berufserfahrung und wurde von der Schulleiterin aufgrund ihrer mehrjährigen Erfahrungen als Ausbildungskoordinatorin gebeten, diese Aufgabe zu übernehmen. Sie schätzt ihren Aufwand mit ca. vier Stunden, die Schulleiterin mit ca. drei Stunden pro Schuljahr ein. Die 20-jährige Praktikantin hatte zum Zeitpunkt des Interviews ihr Studium begonnen, das Praktikum selbst aber direkt zwischen Abitur und Studienbeginn absolviert. An der Schule wurde sie von insgesamt vier Lehrkräften betreut und hatte keinen Kontakt zu anderen Praktikanten und Praktikantinnen.

Fall C: Berufskolleg

Der 41-jährige Mentor unterrichtet die Fächer Wirtschaft sowie Handel, hat eine volle Stelle und bisher drei Eignungspraktikantinnen und -praktikanten betreut. Er verfügt über sechs bis 15 Jahre Berufserfahrung und hat diese Aufgabe aufgrund seines Interesses an der Ausbildung von Lehrkräften übernommen. Er teilt sich die Aufgabe mit dem stellvertretenden Schulleiter. Den zeitlichen Betreuungsaufwand schätzt er auf jeweils sechs bis sieben Stunden und der stellvertretende Schulleiter auf ca. acht Stunden pro Schuljahr ein. Während des Praktikums studiert die

7 Im Gegensatz zu der Mentorin der Grundschule und dem Mentor des Berufskollegs, die beide über sechs bis 15 Jahre Berufserfahrung verfügten, hat die Mentorin des Gymnasiums weniger als fünf Jahre Berufserfahrung. Onlinebefragung: 45 Prozent der befragten Mentorinnen und Mentoren verfügen über sechs bis 15 Jahre Berufserfahrung, und 19,5 Prozent gaben an, über weniger als fünf Jahre Berufserfahrung zu verfügen.

8 Dies entspricht der Onlinebefragung. Hier haben 95 Prozent der befragten Mentorinnen und Mentoren ein bis zwei Praktikantinnen und Praktikanten während des Befragungszeitraums betreut; nur 4,7 Prozent haben drei bis vier Praktikantinnen und Praktikanten betreut.

9 Die Angaben zur Berufserfahrung entstammen dem Fragebogen, der parallel zum Interview eingesetzt wurde, und entsprechen denen der quantitativen Onlinebefragung.

24-jährige Praktikantin im dritten Semester Druck- und Medientechnik sowie Sozialwissenschaften. Während des Praktikums hatte sie am Berufskolleg Kontakt zu einem Orientierungspraktikanten und wurde von 13 Lehrkräften betreut.

3. Ergebnisse der Schulfallstudien

3.1 Beratungskonzept des Gymnasiums

Die Mentorin sieht sich als Kontakt- und Verbindungsperson zwischen ihren Mentees und Kolleginnen bzw. Kollegen. Die Betreuung findet ausschließlich durch die Mentorin statt, der Schulleiter oder andere Lehrkräfte sind nicht mit eingebunden.

Das Erstgespräch

Aus Sicht der Mentorin wurden ausführlich Aspekte thematisiert, die die Praktikantin interessieren. Auf dieser Grundlage haben beide gezielte Beobachtungsaufgaben entwickelt, die die Praktikantin in den Unterrichtsbesuchen dokumentieren sollte. Die vom MSW bereitgestellten Unterlagen (z.B. Portfolio) wurden dafür nicht genutzt. Die Praktikantin hospitierte im Unterricht fünf bis sechs anderer Lehrkräfte, nicht aber bei der Mentorin. Sie berichtet im Gegensatz zur Mentorin, dass das Erstgespräch sehr kurz war.

Die Zwischenreflexion

Diese fand nach Aussage der Mentorin nach ca. 14 Tagen statt. Inhaltlich wurden die Beobachtungsaufträge besprochen, ergänzt bzw. erweitert. Im Gegensatz zur Mentorin gibt die Praktikantin an, dass es kein Zwischengespräch gegeben habe, und bemängelt deshalb, kein ausreichendes Feedback erhalten zu haben. Für eine Zwischenreflexion waren für sie vor allem die anderen Lehrkräfte wichtig, deren Unterricht sie beobachtet hatte. Manche Lehrkräfte waren über das Eignungspraktikum bzw. ihre Rolle nicht gut informiert und wollten ihr z.B. die Planung einer Unterrichtsstunde überlassen, was sie als Überforderung empfand.

Also manche Lehrer wollten direkt, dass ich eine ganze Stunde da irgendwie zu irgendeinem Thema vorbereite, obwohl ich ja überhaupt gar kein Vorwissen habe [...], aber die dachten, ach ja ein Praktikant und dann können wir den direkt mal unterrichten lassen und also das war schon so ein bisschen, weiß ich nicht, also zu viel verlangt (Praktikantin Gymnasium, Z/89).¹⁰

10 Die wiedergegebenen Zitate basieren auf Tonbandaufnahmen, die sprachlich bereinigt transkribiert und mittels der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2008) ausgewertet wurden.

Die Eignungsberatung

Die Praktikantin berichtet, dass die Eignungsberatung zeitlich sehr kurz gewesen und anhand eines Leitfadens durchgeführt worden sei, der ihr nicht bekannt war. Die Mentorin befragte sie zu ihren Erfahrungen und ergänzte ihre Einschätzungen um ihre Perspektive. Die Dauer betrug aus der Perspektive der Praktikantin nicht eine halbe, sondern eine viertel Stunde. Zur Strukturierung hat die Mentorin u.a. die Begleitmaterialien (CCT NRW) und das Portfolio verwendet. Ihrer Ansicht nach hat sie der Praktikantin eine Reflexionsmöglichkeit geboten, da sie die Rolle der ZuhörerIn übernommen hat und die Praktikantin eigene Erfahrungen berichten konnte. Die Praktikantin bewertet das Praktikum insgesamt sowie die Eignungsberatung als keine gute Unterstützungsmöglichkeit zur Reflexion oder zur Entscheidung für oder gegen den Lehrerberuf. Sie konnte insgesamt keine neuen Einblicke in den Lehrerberuf erlangen.

Wahrnehmung der Rolle als Mentorin

Die Beratungstätigkeit der Gymnasiallehrerin ist vor allem durch ihre eigene Berufsbiografie geprägt, d.h. ihre persönlichen Erfahrungen und Emotionen werden stärker einbezogen als professionelles Fachwissen. Es bereitete ihr große Schwierigkeiten, die Praktikantin nicht zu beeinflussen oder den Reflexionsprozess der Praktikantin nicht zu manipulieren. Der Rollenwechsel von der Beurteilenden zur Beratenden ist für die Mentorin eine neue ungewohnte Aufgabe, die nicht einfach umzusetzen war. Es wird deutlich, dass die Mentorin Schwierigkeiten hatte, kontinuierlich eine professionelle Distanz zwischen den eigenen (negativen) beruflichen Vorerfahrungen und den Erlebnissen der Praktikantin zu wahren.

Ich fühle mich persönlich auf Grund dieser Geschichten, dass ich halt, für mich halt eine sehr prägnante Lehrerbiografie mitbringe, fühle ich mich persönlich ein Stück weit sehr gefordert, dieses Gespräch durchzuführen, ohne den Praktikanten mit mir zu sehr zu überfrachten (Mentorin Gymnasium, Z/102-104).

Ausgehend von ihren Erfahrungen würde sie es begrüßen, wenn zukünftig zwei Personen bei den Beratungsgesprächen anwesend wären, bestenfalls eine Person aus dem Bereich der Lehrerausbildung, da sie der Meinung ist, dass sie bei der Eignungsberatung nicht immer objektiv geblieben ist.

3.2 Beratungskonzept der Grundschule

Die schulischen Rahmenbedingungen werden von der Mentorin und der Praktikantin positiv beschrieben. Die sehr gute Atmosphäre im Kollegium ist für beide ein wichtiger Grund für die gelungene Integration der Praktikantin in den Schulablauf. Die Praktikantin konnte ergänzend Einblicke in das Freizeitangebot, den offenen Ganztag

und den Förderunterricht bekommen. Für die Schulleiterin haben Praktika einen hohen Stellenwert, und sie vermittelt dies gegenüber dem Kollegium, was von der Mentorin als große Unterstützung wahrgenommen wird.

Das Erstgespräch

Am ersten Praktikumstag fand ein Austausch über den Verlauf und Inhalt des Praktikums statt. Die Mentorin informierte die Praktikantin weiterhin über die Schule, die Räumlichkeiten und den sozialen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler.

Die Zwischenreflexion

Eine Zwischenreflexion, wie sie in den Informationen zum Praktikum vorgesehen ist, wurde nicht durchgeführt. Vielmehr berichten die Mentorin und die Praktikantin, dass in regelmäßigen Abständen Gespräche stattfanden, in denen Situationen thematisiert oder aktuelle Anlässe resümiert wurden.

Also die Mentorin war halt immer da, wenn ich sie wollte, sie hat halt oft mit mir geredet nach jedem Tag oder nach jeder Stunde [...], hat sie mir auch halt viel erklärt, wie das so ist [...], also das war auf jeden Fall [...] gut von ihr (Eignungspraktikantin Grundschule, Z/42-45).

Die Eignungsberatung

Die Unterlagen aus den Internetportalen sowie die Angaben zum Portfolio wurden von der Mentorin genutzt, um sich auf das ca. einstündige Beratungsgespräch vorzubereiten. Dabei hebt sie hervor, dass die Unterlagen lediglich als Gesprächsanlass genutzt wurden und eine Orientierungsfunktion hatten. Anhand der Erkenntnisse des Abschlussgesprächs hat sie versucht, der Praktikantin Entscheidungshilfen für oder gegen den Lehrerberuf zu geben.

Die Praktikantin hingegen vermisst bei der Eignungsberatung klare Zielstellungen. Ihrer Ansicht nach sollte für die Beratung ein Leitfaden zur Verfügung stehen, der beiden Beteiligten eine Struktur und Orientierung bietet. Außerdem hätte sie gerne gewusst, ob sie den Erwartungen (der Mentorin) gerecht geworden ist.

Wahrnehmung der Rolle als Mentorin

Auch die Mentorin der Grundschule greift auf ihre eigene Berufsbiografie zurück, d.h. vor allem auf Erfahrungen, die sie als Berufsanfängerin gemacht hat. Um sich besser in die Lage der Praktikantin hineinzusetzen, hat sie sich an die „Desorientierung, mit der ja eigentlich so ein Neubeginn daher kommt“ (Mentorin Grundschule, Z/85) erinnert. Ihre Intention, der Praktikantin möglichst viel ihrer eigenen Erlebnisse und Erfahrungen zu vermitteln, wurde von ihr gebremst, um sie nicht zu stark zu beeinflussen. Die Mentorin bewertet ihre Beratungs- und Betreuungsleistung, insbesondere zu Beginn des Eignungspraktikums, kritisch. Sie sieht eine Ursache darin, dass sie

zuvor keine Fortbildung erhalten hatte: „Also für mich war das einfach ein Schmiss ins kalte Wasser“ (Mentorin Grundschule, Z/9). Die Praktikantin bestätigt, dass die ersten Tage wenig strukturiert abliefen. Aus diesem Grund kontaktierte die Mentorin eine andere Mentorin und informierte sich über konkrete Handlungsmöglichkeiten.

3.3 Beratungskonzept des Berufskollegs

Die Förderung und Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte ist für den Mentor ein zentrales Anliegen. Die Betreuung der Praktikantin wurde gemeinsam vom Mentor und vom stellvertretenden Schulleiter übernommen. Aufgrund der guten Zusammenarbeit wurde auf ein schriftliches Konzept für das Eignungspraktikum verzichtet, da der Ablauf des Praktikums durch enge Absprachen mit ihnen und dem Kollegium organisiert wurde.

Das Erstgespräch

Das Erstgespräch fand an zwei Terminen mit dem Mentor, dem stellvertretenden Schulleiter und der Praktikantin statt und wurde vornehmlich für die Planung des Praktikums genutzt. Unter Einbezug der persönlichen Lage der Praktikantin erstellte der stellvertretende Schulleiter einen Stundenplan. Die Praktikantin besuchte nicht den Unterricht des Mentors, sondern hospitierte bei elf Lehrkräften und bekam Möglichkeiten, einzelne Unterrichtssequenzen selbstständig zu übernehmen. Dies bewertet sie äußerst positiv.

Die Zwischenreflexion

Die ca. einstündige Zwischenreflexion wurde vom Mentor durchgeführt, und es wurden insbesondere die Lehrerfahrungen der Praktikantin thematisiert, wodurch nach Angaben des Mentors ein anregender fachlicher Austausch entstand.

Da waren noch ganz frische Erinnerungen bei ihr präsent und da hat sie mir dann auch ganz brühwarm, ich meine das jetzt total positiv, von erzählt. Und dann sind wir dann einfach auch ins Gespräch gekommen (Mentor Berufskolleg, Z/198-200).

Die Praktikantin berichtet dagegen, dass eine Zwischenreflexion nicht an einem bestimmten Termin durchgeführt wurde, sondern dass während der gesamten Praktikumszeit Gespräche mit allen Beteiligten stattgefunden haben.

Die Eignungsberatung

Die Beratung wurde im Beisein des stellvertretenden Schulleiters durchgeführt und dauerte ca. eine dreiviertel Stunde. Der Mentor und der stellvertretende Schulleiter haben keine Aussage über die Eignung der Praktikantin gemacht, vielmehr ein Feedback für den zukünftigen Kontakt mit Lehrkräften gegeben. Die Praktikantin hebt positiv die Rückmeldungen im Hinblick auf ihre zukünftige Rolle und die Sensibilisierung im Umgang mit Schülerinnen und Schülern hervor. Durch das Praktikum hat sie einen Einblick in die Arbeit als Lehrkraft bekommen, und ihr wurde bewusst, dass sich die Aufgaben nicht nur auf das Unterrichten beschränken. Die Erläuterungen der beiden Betreuer haben für sie einen hohen Stellenwert, und sie würde sich für alle Praktika wünschen, dass ein konstruktives Feedback für beide Seiten verpflichtend wäre. Die anfängliche Skepsis der Praktikantin hinsichtlich der Eignungsfrage für den Lehrerberuf konnte durch das Praktikum abgelegt werden. Rückblickend beurteilt sie das Praktikum positiv und kann ihre Erfahrungen für das Studium und weitere Praxisphasen nutzen. *„Im Nachhinein habe ich einen weiteren Blick gesehen, also ich sehe jetzt mehr so, was auf mich zukommt“* (Eignungspraktikantin Berufskolleg, Z/185).

Wahrnehmung der Rolle als Mentor

Beim Mentor wird ebenfalls deutlich, dass die Beratungsleistung z.T. durch die eigene Berufsbiografie geprägt ist, wenn auch nicht so stark wie bei den beiden Mentorinnen. Das Thema Lehrerausbildung begleitet den Mentor seit Ende seines Referendariats, und er bewertet seine Tätigkeit sehr positiv, da er hierbei Möglichkeiten sieht, durch aktive Mitwirkung die Lehramtsausbildung zu verbessern. Er schätzt seine geleistete Betreuungstätigkeit sowie die Rahmenbedingungen für die Praktikantin als vorwiegend positiv ein und betont die kooperative Zusammenarbeit mit dem stellvertretenden Schulleiter.

4. Fazit und Diskussion

Die hier vorgestellte qualitative Studie konnte drei unterschiedliche Formen von Beratung feststellen und verschiedene Rollenverständnisse der Mentorinnen und des Mentors nachzeichnen, die aus den Sichtweisen der beteiligten Akteure rekonstruiert wurden. Wenn auch Parallelen zu verzeichnen sind – wie etwa das Fehlen einer kohärenten und elaborierten Beratung und der Rückgriff auf die vom MSW bereitgestellten Materialien –, konnten auch Unterschiede festgehalten werden (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Unterschiede in den Formen der Beratung

	Gymnasium: Unsicherheit in der Beraterrolle „Ansprechpartner sein“	Grundschule: Bereicherung der eigenen Sichtweise „Schmiss ins kalte Wasser“	Berufskolleg: Beratung als Nachwuchsförderung „Ins Gespräch kommen“
Beratungskonzept	Ungekoppeltes Konzept: aktive/r Zuhörer/in und Ansprechpartner/in sein	Rückbindung an Schulleitung ohne gemeinsame Beratungsgespräche	Kooperatives Konzept: gemeinsam mit stellvertretender Schulleitung
Erstgespräch	Festlegung von eigenen Beobachtungsaufgaben	Verlauf und Inhalt des Praktikums	Persönliche Lage der Eignungspraktikantin und Planung des Praktikums
Zwischenreflexion	Nach der Hälfte: Besprechung von Beobachtungen	Kein Termin, sondern „zwischen durch“	Nach der Hälfte: Erfahrungen und Fragen
Eignungsberatung	Reflexionsmöglichkeit durch aktives Zuhören (0,5 h)	Entscheidungshilfe sein, ohne zu bewerten (1 h)	Wechselseitiges Feedback (0,75 h)
Schwierigkeiten	Fehlen einer professionellen Begleitung	Fehlen eines externen Gesprächspartners	–

Quelle: eigene Darstellung

Aus der Perspektive der Praktikantinnen stellen sich die Beratungskonzepte und Gesprächssituationen sehr unterschiedlich dar. Für ein gelungenes Praktikum ist für die Praktikantin des Gymnasiums ihr fehlender Rollenwechsel von der Schüler- zur Lehrerrolle, für die Praktikantin der Grundschule ihre Suche nach klaren Zielkriterien hinderlich. Nur die Praktikantin des Berufskollegs sieht sich sensibilisiert für die Lehrerrolle. Hier wird deutlich, dass zwei Aspekte die Beurteilung der Beratungskonzepte negativ beeinflussen: zum einen die fehlende Unterstützung des Perspektivwechsels von der Schüler- in die Lehrerrolle und zum anderen eine fehlende Unterstützung bei der Reflexion der eigenen Eignung für den Lehrerberuf. Dabei wird vor allem kritisch beurteilt, dass die Mentorinnen und der Mentor sich sehr zurückhaltend in den Beratungen verhalten und keine klaren Kriterien erkennbar werden. Die Praktikantinnen wünschen sich – mit Ausnahme der Praktikantin des Berufskollegs, die während des Praktikums bereits Studentin war – mehr Orientierungsmöglichkeiten. Dies lässt sich u.E. darauf zurückführen, dass ihnen bisher das Fach- und didaktische Wissen fehlt, auf deren Grundlage sie eine Reflexion der Unterrichts- und Schulsituation vornehmen könnten.

An dieser Stelle zeigen sich Parallelen zu den Studien von Simpson, Hastings und Hill (2007) und Martin und Rippon (2003), die gezeigt haben, dass insbesondere die Fähigkeiten der Mentorinnen und Mentoren (neben den Kriterien der Auswahl) dazu beitragen, dass effektive Mentoring-Strategien entstehen. Ausschlaggebend für die Suche nach Orientierung der Praktikantinnen ist die wenig strukturierte und geleitete Beratungssituation, die darauf hinweist, dass die Beratungskompetenz der Mentorinnen und Mentoren noch stärker gefördert werden kann. Bspw. weist u.E.

der Wunsch nach einer Beteiligung externer Dritter darauf hin. Aktuell wird das Rollenverständnis und -verhalten der interviewten Mentorinnen und des Mentors vor allem durch die eigene Berufsbiografie beeinflusst. D.h., sie greifen eher auf situative und subjektive Erfahrungen aus der eigenen Zeit als Referendarin bzw. Referendar und Berufsanfängerin bzw. Berufsanfänger als auf erlernte Beratungsstrategien zurück. Die Mentorinnen und der Mentor umgehen den Rollenkonflikt vom Beurteilenden zum Beratenden (vgl. die Studien von Oettler 2009 sowie Stadelmann 2006), indem sie der Überzeugung sind, dass *aktives Zuhören* die Reflexionsfähigkeiten bei den Praktikantinnen und Praktikanten erhöht. Hierbei ist insbesondere die Frage nach der *Eignung* der Praktikantin bzw. des Praktikanten schwer in die Beratungssituation zu integrieren. Die Auflösung der Frage – *Bin ich für den Lehrberuf geeignet?* – wird zwar von den Praktikantinnen und Praktikanten gewünscht, sie darf aber nicht vorgenommen werden. Die Mentorinnen und Mentoren befinden sich in einem Konflikt, der möglicherweise umgangen werden könnte, wenn er im Eingangsgespräch thematisiert würde, damit die Erwartungen der Praktikantinnen und Praktikanten realistischer werden könnten. Zudem wäre zu überlegen, inwieweit die Praktikantinnen und Praktikanten für die Selbstreflexion hinsichtlich ihrer Berufseignung klarere Kriterien und Hinweise benötigen.

Zusammenfassend verweist das wichtigste Ergebnis unserer qualitativen Teilstudie darauf, dass die Mentorinnen und Mentoren hinsichtlich der Gestaltung der Beratungssituationen noch spezifisches Beratungswissen – z.B. in Form von effektiver und adaptiver Gesprächsführung (vgl. Kunter/Klusmann/Baumert 2009) – benötigen, um die Reflexionen ihrer Beobachtungen den Praktikantinnen und Praktikanten in angemessener Weise und ohne den alleinigen Rückgriff auf ihre eigenen Praxiserfahrungen im Studium zu kommunizieren. Hier könnten u.U. bereits durchgeführte Studien zur Beratungskompetenz von Lehrkräften in Hinblick auf Eltern und Schülerschaft (vgl. Bruder/Hertel/Schmitz 2011) Indizien für förderungsfähige Dimensionen der Beratungskompetenz im Eignungspraktikum liefern, um in die Fortbildung aufgenommen zu werden. Es ist aber fraglos auch nötig, die notwendigen Kompetenzen der Mentorinnen und Mentoren in Hinblick auf ihre Aufgaben im Eignungspraktikum in Forschungsarbeiten weiter zu untersuchen, d.h., welche spezifischen Fähigkeiten noch benötigt werden.

Literatur

- Boullough, R.V. (2005): Being and Becoming a Mentor: School-based Teacher Educators and Teacher Educator Identity. In: Teaching and Teacher Education 21, S. 143-155.
- Bruder, S./Hertel, S./Schmitz, B. (2011): Lehrer als Berater. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster u.a.: Waxmann, S. 718-730.

- Crasborn, F./Hennisson, P./Brouwer, N./Korthagen, F./Bergen, T. (2008): Promoting Versatility in Mentor Teachers' Use of Supervisory Skills. In: *Teaching and Teacher Education* 24, S. 499-514.
- Flick, U. (2006): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Horstkemper, M./Tillmann, K.-J. (2008): Schulformvergleiche und Studien zu Einzelschulen. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS, S. 285-320.
- Kunter, M./Klusmann, U./Baumert, J. (2009): Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COACTIV-Modell. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O./Beck, K./Sembill, D./Nickolaus, R./Mulder, R. (Hrsg.): *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 153-165.
- Martin, M./Rippon, J. (2003): Teacher Induction: Personal Intelligence and the Mentoring Relationship. In: *Journal of In-service Education* 29, H. 1, S. 141-162.
- Mayring, P. (2008): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2009): Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz LABG) vom 12. Mai 2009.
- MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2010): Informationen für Lehrerinnen und Lehrer der Zukunft. Das Eignungspraktikum. Das erste Praxiselement der Lehrerausbildung nach dem Lehrerausbildungsgesetz vom 12. Mai 2009.
- Oettler, J. (2009): Rolle und Selbstverständnis der Mentoren in den Schulpraktischen Studien. Entwicklung einer Qualifikationsmaßnahme zur wissenschaftlichen Begleitung von Lehramtsstudenten. Norderstedt: Books on Demand.
- Rothland, M./Tirre, S. (2011): Selbsterkundung für angehende Lehrkräfte: Was erfassen ausgewählte Verfahren der Eignungsabklärung? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 57, H. 5, S. 655-673.
- Simpson, T./Hastings, W./Hill, B. (2007): "I Knew that She Was Watching Me": the Professional Benefits of Mentoring. In: *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 13, H. 5, S. 481-498.
- Stadelmann, M. (2006): Differenz oder Vermittlung in der Lehrerbildung? Das Verhältnis von Theorie und Praxis im Urteil von Praktikumslehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe I. Bern: Haupt.
- Staub, F.C./Niggli, A. (2009): Zertifikatskurs der Universität Freiburg: Coaching und Mentoring in der Lehrerbildung. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 27, H. 1, S. 93-103.

Viola Hartung-Beck, Jun.-Prof. Dr. phil., geb. 1978, Juniorprofessorin für Qualitative Methoden in der Bildungsforschung an der Bergischen Universität Wuppertal, School of Education, Institut für Bildungsforschung, Arbeitsgruppe Forschungsmethoden der Bildungsforschung.
E-Mail: hartung-beck@uni-wuppertal.de

Stephanie Niehoff, geb. 1984, Erstes Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen mit den Fächern Mathematik und Pädagogik, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Bergischen Universität Wuppertal, School of Education, Institut für Bildungsforschung, Arbeitsgruppe Empirische Schulforschung.
E-Mail: s.niehoff@uni-wuppertal.de

Cornelia Gräsel, Prof. Dr. phil., geb. 1966, Professorin für Lehr-, Lern- und Unterrichtsforschung an der Bergischen Universität Wuppertal, School of Education, Institut für Bildungsforschung, Arbeitsgruppe Lehr-, Lern- und Unterrichtsforschung.
E-Mail: graesel@uni-wuppertal.de

Anschrift: Bergische Universität Wuppertal, Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal

Falk Radisch, Prof. Dr. phil., geb. 1977, Professor für Schulpädagogik an der Universität Rostock, Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung.
E-Mail: falk.radisch@uni-rostock.de

Anschrift: Universität Rostock, August-Bebel-Straße 28, 18055 Rostock

Wie ausgeprägt sind kognitiv-motivationale Einstellungen von Regelklassenkindern mit Hochbegabungslabel (3.-6. Klasse) unter Berücksichtigung von Geschlecht, minderleistendem Verhalten und Schuljahr-überspringen? Außerdem wird hinterfragt, wie entsprechende Einstellungen dieser Kinder in Relation zu hoch leistenden Klassenkameraden sowie zu Schulkindern aus Spezialschulen für Hochbegabte ausfallen. Im Anschluss an die Ergebnisse werden Schlussfolgerungen hinsichtlich lern- und leistungsförderlicher Lernumgebungen für Regelklassen Kinder mit Hochbegabungslabel präsentiert.



Sabine Tanner

Schulkinder mit Hochbegabungslabel

Eine empirische Untersuchung ihrer kognitiv-motivationalen Einstellungen

2013, 286 Seiten, br., 34,90 €
ISBN 978-3-8309-2934-5
E-Book: 30,99 €

