

Gergen, Andrea

Mentoring im Referendariat - eine Leerstelle in der Schulpädagogik?

Peitz, Julia [Hrsg.]; Haring, Marius [Hrsg.]: *Das Referendariat. Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst.* Münster ; New York : Waxmann 2021, S. 153-168



Quellenangabe/ Reference:

Gergen, Andrea: Mentoring im Referendariat - eine Leerstelle in der Schulpädagogik? - In: Peitz, Julia [Hrsg.]; Haring, Marius [Hrsg.]: *Das Referendariat. Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst.* Münster ; New York : Waxmann 2021, S. 153-168 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-283840 - DOI: 10.25656/01:28384

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-283840>

<https://doi.org/10.25656/01:28384>

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.

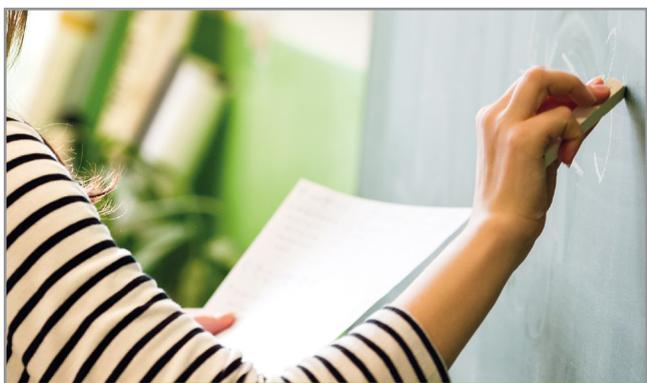
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

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

Andrea Gergen

Mentoring im Referendariat – eine Leerstelle in der Schulpädagogik?



Julia Peitz | Marius Harring (Hrsg.)

Das Referendariat

Ein systematischer Blick
auf den schulpraktischen
Vorbereitungsdienst

WAXMANN

Julia Peitz, Marius Harring
(Hrsg.)

Das Referendariat

Ein systematischer
Blick auf den
schulpraktischen
Vorbereitungsdienst

2021, 282 Seiten, br., 37,90 €,
ISBN 978-3-8309-4332-7

E-Book: 33,99 €,
ISBN 978-3-8309-9332-2



WAXMANN

Steinfurter Str. 555
48159 Münster

Fon 02 51 – 2 65 04-0
Fax 02 51 – 2 65 04-26

info@waxmann.com
www.waxmann.com

Weitere Informationen
zum Buch [hier](#).

Andrea Gergen

Mentoring im Referendariat – eine Leerstelle in der Schulpädagogik?

1. Einführung

Mentoring ist ein selbstverständlicher Bestandteil des Referendariats bzw. des Vorbereitungsdienstes¹ in der Bundesrepublik. Alle deutschen Bundesländer bieten Lehramtskandidatinnen und -kandidaten neben einer seminar gestützten Ausbildung eine Begleitung durch Lehrkräfte an der Ausbildungsschule (KMK, 2012, S. 3–4). Im Gegensatz zu den meisten ausbildungsrelevanten Themen der Schulpädagogik, die »mehr oder weniger amtlich-verbindlich in den Curricula, Studienordnungen und Modulhandbüchern der universitären und nach-universitären Lehrerbildung² verankert sind« (Terhart, 2018, S. 48), sind die Aufgabenbeschreibungen von Mentorinnen und Mentoren im Vorbereitungsdienst bundesweit jedoch unterschiedlich geregelt und meist nur vage formuliert, sodass sie viel Handlungsspielraum lassen (Richter et al., 2011, S. 37). Dennoch sind an das Engagement von Mentorinnen und Mentoren in der Lehrerbildung hohe Erwartungen geknüpft, zählen sie doch zu den Personen, die den »vermutlich größten Einfluss auf die angehenden Lehrkräfte ausüben« (Oelkers, 2009, S. 8). Der reflexiven Auseinandersetzung mit eigenen Beobachtungen im Unterricht wird gemeinhin eine »Zentralstellung« pädagogischer Professionalisierung und Professionalität zugesprochen (Helsper, 2002, S. 69). Auf Seiten der Lehrkräfte an Ausbildungsschulen ist die Tätigkeit von Mentorinnen und Mentoren entsprechend mit der Hoffnung auf Innovation und Austausch über den Unterricht verbunden (Schnebel, 2014, S. 361). Die normativen Setzungen und habituellen Prägungen von Mentorinnen und Mentoren im Referendariat sind bislang allerdings nicht erforscht. Im folgenden Beitrag sollen daher erste Ergebnisse einer rekonstruktiven Studie zu beruflichen Orientierungsrahmen von Mentorinnen und Mentoren vorgestellt werden. Im Rahmen zweier instrumenteller Fallstudien und anhand von exemplarischen Rekonstruktionen von Äußerungen zur Reflexionspraxis im Mentoring sollen die Spannungsfelder zwischen normativen Setzungen zur Mentorinnen- und Mentorentätigkeit und der Handlungspraxis der Akteurinnen und Akteure veranschaulicht werden. Anschließend wird ein Bogen hin zu den Implikationen der Befunde für das Mentoring im Referendariat im Lehramt gespannt.

-
- 1 Beide Begriffe sind deutschlandweit in amtlichen Verlautbarungen sowie in empirischen Studien zur zweiten Phase der Lehrerbildung zu finden und werden daher synonym verwendet.
 - 2 Im Folgenden wird der Begriff der »Lehrerbildung« im Anschluss an seine Verwendung im tradierten schulpädagogischen Diskurs als allgemeingültiger Begriff verwendet und daher nicht gegendert.

2. Formale Voraussetzungen für das Mentoring im Referendariat und schulpädagogischer Forschungsstand

Das Referendariat als zweite Ausbildungsphase stellt im Lehramt und in einigen anderen Berufen die Schnittstelle zwischen Studium und Berufseinstiegsphase dar. Ausgehend von der Theorie soll die erste Phase der Ausbildung zum Lehramt die pädagogische Praxis erschließen, während in der zweiten Phase diese Praxis und ihre theoriegeleitete Reflexion im Mittelpunkt des Interesses stehen. Dies geschieht vor dem Hintergrund der Anforderungen beruflichen Handelns: »Unterrichten«, »Erziehen«, »Beurteilen« und »Innovieren« (KMK, 2019c, S. 4 ff.).

Mentorinnen und Mentoren arbeiten im Idealfall als von den Referendarinnen und Referendaren ausgewählte Fachlehrpersonen in der schulpraktischen Ausbildung in Kooperation mit staatlichen Studienseminaren³. Referendarinnen und Referendare unterrichten u. a. im Fachunterricht der Mentorinnen und Mentoren unter Anleitung und erteilen zunehmend auch eigenverantwortlichen Unterricht (Anderson-Park & Abs, 2020, S. 334). Die Aufgaben von Mentorinnen und Mentoren sind in den länderspezifischen Lehrerbildungsgesetzen und entsprechenden Verordnungen und Erlassen festgelegt (KMK, 2019b). Allerdings ist die Beteiligung der Mentorinnen und Mentoren an Unterrichtsvorbereitungen, an Lehrproben und Unterrichtsnachbesprechungen der Ausbilderinnen und Ausbilder und an den Beurteilungen der Referendarinnen und Referendare durch die Schulleitungen in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich, in manchen gar nicht geregelt (ebd.). Die Aufgaben im Mentoring an den Ausbildungsschulen bestehen gemeinhin darin, Referendarinnen und Referendare in schul- und unterrichtspraktischen Fragen zu beraten, Unterricht als Hospitationsangebot mit Reflexionsangeboten zu erteilen, Lerngruppen für angeleiteten Unterricht bereit zu stellen, an Unterrichtsbesuchen und Unterrichtsberatung der Ausbilderinnen und Ausbilder der Studienseminare teilzunehmen, Unterstützung bei Elterngesprächen und außerunterrichtlichen Tätigkeiten zu geben und mit den am Studienseminar für die pädagogische Ausbildung Verantwortlichen zu kooperieren (LA, 2013). An den Studienseminaren werden Lehramtsanwärterinnen und -anwärter von Ausbilderinnen und Ausbildern unterrichtet, die für die Fachausbildung und die allgemeine pädagogische und psychologische Ausbildung zuständig sind. Diese dauert zwischen 16 und 24 Monaten (Walm & Wittek, 2020, S. 45). Zentrale Ausbildungsinstrumente sind neben angeleitetem und eigenverantwortlichem Unterricht regelmäßige reflektierte Unterrichtsbesuche durch Ausbilderinnen und Ausbilder sowie ggf. Schulleitungsmitglieder, die der Beurteilung und Beratung der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter dienen (Lenhard, 2004, S. 277; Walm & Wittek, 2014, S. 33 f.).

Während das Referendariat für das Lehramt in Deutschland bis zur Jahrtausendwende als »vergessener Teil der Lehrerbildung« (Terhart, 2000a, S. 17) galt, scheint seine empirische Missachtung angesichts vermehrter theoretischer Publikationen und empirischer Studien inzwischen überwunden (u. a. Daschner, 2007; Braun et al., 2015; Pasternack et al., 2017; Führer & Cramer, 2020; Schnebel, 2020; Schubarth & Wachs,

3 Hinsichtlich der seminaristischen Ausbildungsinstitutionen existieren im deutschen Sprachraum unterschiedliche Bezeichnungen (KMK, 2019a, S. 61 ff.). In diesem Beitrag werden dafür die Termini »Studienseminar« und »Seminar« verwendet.

2020). Katzenbach (2005) und Kunze (2014) bemängeln die Intransparenz der Beurteilungspraxis durch Ausbilderinnen und Ausbilder, was durch die Befunde einer explorativen Studie von Striethold und Terhart (2009) gestützt wird. Die Autoren attestieren der Beurteilungspraxis im Vorbereitungsdienst zudem ein „auf Unterrichten konzentriertes Bild der Lehrertätigkeit“ (ebd., S. 622). Die Breite der Standards der Lehrerbildung werde darin nicht abgebildet (ebd.). Die empirische Forschung fokussiert darüber hinaus u. a. mit der TEDS-Studie (Blömeke, 2008) und mit der Studie COACTIV-R (Kunter et al., 2009) auf die fachbezogene Kompetenzentwicklung mit Blick auf potenzielle Wirkungen des Vorbereitungsdienstes (auch Böhner, 2009; Frey, 2008; Munderloh, 2018) und auf die Anforderungsbearbeitung durch Referendarinnen und Referendare (Dietrich, 2014; Drüge et al., 2014; Košinár, 2014; Weiß et al., 2014).

Bezüglich des Mentorings im Referendariat besteht, von wenigen Ausnahmen abgesehen, nach wie vor ein Forschungsdefizit.⁴ Mit einer 2006 durchgeführten explorativen Studie mit qualitativen Anteilen liefern Schubarth, Speck und Seidel (2007) einen Einblick in die Wahrnehmung des Referendariats durch Ausbildungslehrpersonen, deren Aufgaben in der zweiphasigen Ausbildung in Brandenburg mit denen der Mentorinnen und Mentoren in anderen Bundesländern vergleichbar sind (ebd., S. 47). Ausbildungslehrpersonen kommt den Befunden zufolge eine zentrale Bedeutung für die Entwicklung der Professionalität der Lehramtskandidatinnen und -kandidaten zu (ebd., S. 76). Allerdings seien die strukturellen Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeit dringend reformbedürftig (ebd., S. 89 ff.). Döbrich und Abs (2008) nehmen im Rahmen einer von 2004–2006 durchgeführten Evaluation pädagogischer Entwicklungsbilanzen mit Studienseminaren ebenfalls die Selbstaussagen von Mentorinnen und Mentoren und die Qualität ihrer Arbeit in den Fokus breit angelegter Studien. Die Befunde zeigen, dass die Arbeit von Mentorinnen und Mentoren von Referendarinnen und Referendaren positiver bewertet wird als von Ausbildungslehrpersonen (Abs et al., 2009, S. 59; S. 103). In ihren Selbsteinschätzungen beurteilen Mentorinnen und Mentoren ihre Tätigkeit überdurchschnittlich positiv, bemängeln aber die strukturellen Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeit (ebd., S. 129; S. 135–136). Kunter et al. (2009) untersuchen im Rahmen der Studie COACTIV-R die Entwicklung professioneller Kompetenz von angehenden Lehrkräften im Referendariat und Richter et al. (2011) in diesem Kontext deren soziale Unterstützung durch Mentorinnen und Mentoren sowie Mitreferendarinnen und -referendare. Die Autorinnen und Autoren kommen zu dem Ergebnis, dass das schulische Umfeld und insbesondere Mitreferendarinnen und -referendare von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst als stark unterstützend wahrgenommen werden und dass Mentorinnen und Mentoren besonders zur Ent-

4 Zum Mentoring in der universitären Phase der deutschen Lehrerbildung und in den Praxisphasen in Österreich und in der Schweiz ist in jüngster Zeit eine vergleichsweise große Zahl an Veröffentlichungen vorgelegt worden (für einen Überblick siehe Führer & Cramer, 2020; Schnebel, 2020). Tatsächlich ist das Mentoring im Referendariat nur bedingt damit vergleichbar, da es längerfristig angelegt ist und durch die Zielorientierung des Referendariats hinsichtlich der Staatsprüfung von Beamtinnen und Beamten auf Widerruf einen verbindlicheren Charakter aufweist. Während es in den Praxisphasen des Lehramtsstudiums für Mentorinnen und Mentoren darum geht, den Perspektiv- und Rollenwechsel von Studierenden hin zu Lehrpersonen zu begleiten, steht im Vorbereitungsdienst die Beratung zur Einübung der beruflichen Handlungsfähigkeit im Vordergrund (Heymann, 2009, S. 6).

wicklung unterrichtsnaher Fertigkeiten, zum Beispiel im Bereich der Klassenführung und der Leistungsbeurteilung, beitragen (ebd., S. 51 ff.). Pille (2013) legt eine ethnografische Studie zu den Praktiken der Lehrerbildung vor, in der die Lernbegleitung und das Modelllernen bei Referendarinnen und Referendaren am Beispiel von Mentorinnen und Mentoren kritisch reflektiert wird (ebd., S. 163–165). Reintjes und Bellenberg (2017) untersuchen in einer quantitativen Studie mentorierte Lerngelegenheiten und ihre Nutzung im verkürzten Vorbereitungsdienst in Nordrhein-Westfalen. In diesem Zusammenhang entwickeln sie ein Angebots-Nutzungs-Modell zu mentorierten Lerngelegenheiten (Reintjes & Bellenberg, 2017, S. 124), das mit Modifikationen auch für die Ausbildung von Waldorflehrerinnen und -lehrern Gültigkeit besitzt (Reintjes et al., 2018). Das *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (Cramer et al., 2020) thematisiert Mentoring auch im Zusammenhang mit Coaching als Handlungsfeld in der Lehrerbildung (Schnebel, 2020, S. 85–90), als Aufgabe des Vorbereitungsdienstes (Anderson-Park & Abs, S. 334–335), als Methode der Praxis im Vorbereitungsdienst (Schubarth & Wachs, S. 636–643) und als Format der Professionalisierung von Lehrkräften in allen Phasen der Lehrerbildung (Führer & Cramer, 2020, S. 748–755).

3. Der Mentoringdiskurs in der Personalentwicklung

Die im Folgenden vorgestellte Forschungsarbeit bezieht sich u.a auf die Ergebnisse der Studie *Mentoring at Work* (1988) der US-amerikanischen Personalentwicklungsforscherin Kathy Kram. In dieser Studie (ebd.) sowie in ihrem Beitrag »Phases of the Mentor Relationship« (1983) entwickelt sie vor dem Hintergrund einer qualitativen Untersuchung von 18 Mentorinnen und Mentoren-Mentee⁵-Tandems ein Phasenmodell zu informellen Mentoringbeziehungen in Unternehmen und rekonstruiert Mentoringfunktionen in Mentorinnen- und Mentorenbeziehungen und sogenannten »Peer relationships«. Krams Befunde sind in doppelter Hinsicht an den deutschsprachigen Diskurs zum Mentoring in der Lehrerbildung anschlussfähig. Zum einen im Hinblick auf die Professionsforschung in berufsbiografischer Perspektive (Hericks et al., 2019, S. 597 ff.), zum anderen in Bezug auf die organisationspädagogische Forschung zum Coaching, zur Supervision und zur Beratung im Mentoring (Geißler, 2018, 685–696; Schnebel, 2010, S. 91–102).

Kram vertritt ebenso wie die deutschsprachigen Vertreterinnen und Vertreter des berufsbiografischen Ansatzes pädagogischer Professionalität (u. a. Hericks, 2006; Keller-Schneider, 2010) einen entwicklungspsychologischen Ansatz nach Robert J. Havighurst (Trautmann, 2004, S. 19 ff.). Demnach stellt die Beziehung zwischen Mentorinnen und Mentoren und Mentees eine komplementäre Entwicklungsbeziehung dar, in deren Rahmen Entwicklungsaufgaben bewältigt werden müssen (Kram, 1983, S. 614–620). Kram kommt in ihren Untersuchungen zu dem Ergebnis, dass insbeson-

5 Mit dem Begriff »Mentee« wird im »klassischen« Ansatz des Mentorings eine weniger erfahrene Person bezeichnet, die von einem erfahrenen Mentor oder einer Mentorin während eines bestimmten Zeitraums wohlwollend unterstützt wird (Graf & Edelkraut, 2014, S. 17). Die Beziehung der Personen in einem solchen Tandem variiert je nach Organisationsform des Mentorings von hierarchischen bis hin zu Beziehungen auf Augenhöhe (ebd.).

dere für Erwachsene in der Mitte ihres (Berufs-)Lebens die Mentorinnen- und Mentorenrolle entwicklungsperspektivisch von Interesse ist (ebd., S. 609). In dieser Zeit seien Menschen mit einer Phase der persönlichen Rückschau konfrontiert, in der bisherige Leistungen und persönliche Zukunftsperspektiven neu justiert werden müssten. Demgegenüber suchten junge Erwachsene zu Beginn ihrer Karriere mit Hilfe von Mentorinnen und Mentoren Arbeitsbeziehungen, in denen sie Unterstützung in der Bearbeitung der Dilemmata der ersten Berufsjahre fänden (ebd.). Krams Modell bietet eine aufschlussreiche Perspektive auf die Dynamik des Verhältnisses zwischen Mentorinnen und Mentoren sowie Referendarinnen und Referendaren und ist zudem anschlussfähig an das Modell beruflicher Entwicklungsaufgaben (Rollenfindung, Vermittlung, Anerkennung und Kooperation) von deutschen Lehrkräften im Berufseinstieg (Hericks & Keller-Schneider, 2012, S. 44). Diese Phase umfasst die ersten drei Jahre im Berufsleben, in denen sich berufseinsteigende Lehrerinnen und Lehrer mit besonderen persönlichen und beruflichen Anforderungen konfrontiert sehen (Hericks et al., 2019). Die Bearbeitung aller vier Entwicklungsaufgaben im Kontext der Entwicklung eigenen Unterrichts vermag die weitere Professionalisierung von Lehrpersonen voranzubringen (Keller-Schneider & Hericks, 2014, S. 397).

Kram unterscheidet im Mentoring sowohl in hierarchischen Beziehungen als auch in Beziehungen mit gleichaltrigen Mentorinnen und Mentoren (»Peer relationships«) eine Reihe von karrierebezogenen Funktionen – z. B. das Coaching – und psychosozialen Funktionen – z. B. das Counseling, also die Beratung (ebd., S. 28 ff.). Damit könnte ihr Modell einen Ausgangspunkt für die begriffliche Differenzierung von Mentoring, Coaching, Supervision und kollegialer Beratung darstellen (auch Graf & Edelkraut, 2014, S. 6 ff.; Höher, 2014, S. 108 ff.; Schlüter 2014), die im Lehrerbildungsdiskurs umstritten ist (z. B. Staub, 2001; Ryter, 2018, S. 23–40; Führer & Cramer, 2020, S. 749 ff.; Schnebel, 2020, S. 87 ff.). Kram definiert Coaching als eine Variante karrierebezogener Funktionen von Mentoring und ordnet den Aspekt der Beratung (Counseling) den psychosozialen Funktionen zu (Kram, 1988, S. 36 ff.). Coaching und Beratung stellen damit untergeordnete Teilaspekte verschiedener Funktionen dar, die zumeist in hierarchischen Mentoring-Beziehungen, nicht aber in »Peer-relationships« erfüllt werden (ebd., S. 135 ff.). Dieser Aspekt des Mentorings ist für die vorliegende Untersuchung von berufseinsteigenden und berufserfahrenen Mentorinnen und Mentoren im Referendariat von besonderem Interesse.

Der Aspekt der Beratung spielt auch aus organisationspädagogischer Perspektive für die Lehrerbildung eine zentrale Rolle (Schnebel, 2012, S. 98 ff.). In Bezug auf die beratende Handlungspraxis von Mentorinnen und Mentoren stellt sich die Frage, auf »welche disziplinären, aber auch erfahrungsbasierten und biographisch erworbenen Wissensbestände Beratende in ihrer beruflichen Praxis zurückgreifen« (Schwarz & Weber, 2010, S. 326). Die Beratungspraxis von Mentorinnen und Mentoren in der Lehrerbildung ist in die Schnittstelle der Organisationen Schule und Studienseminar und in deren spezifische Wissensbestände und Handlungslogiken eingewoben (ebd.). Schnebel (2010) verweist in einem Beitrag zu organisationsinterner Beratung in Ausbildungssituationen darauf, dass Veränderungen unterrichtlichen Handelns von Lehramtskandidatinnen und -kandidaten nur gelängen, wenn Handlungen und Erfahrungen reflektiert würden. Beratung versuche genau für solche Prozesse Unterstützung

zu bieten (ebd., S. 93). Eine Beratungsorientierung sei in den Reflexionsgesprächen mit den Mentorinnen und Mentoren häufig aber nicht gegeben (ebd., S. 100).

Vor diesem Hintergrund rückt der Aspekt der Reflexion im Mentoring ins Zentrum des Interesses des vorliegenden Beitrags. Im Folgenden sollen exemplarische Aspekte von Reflexion im Mentoring im Referendariat als Indikator pädagogischer Professionalität (Helsper, 2002, S. 69) rekonstruiert werden. Dabei soll untersucht werden, inwiefern sich diese Ergebnisse in den normativen Setzungen zum Mentoring im Vorbereitungsdienst einerseits, in der Handlungspraxis der Mentorinnen und Mentoren andererseits widerspiegeln.

4. Mentoring im Referendariat: Eine rekonstruktive Studie zu beruflichen Orientierungsrahmen von Mentorinnen und Mentoren

Dass sich Mentorinnen und Mentoren im Referendariat mit der Erwartungshaltung konfrontiert sehen, Reflexionsanlässe zur Verfügung zu stellen, zeigt sich in ersten Ergebnissen der im Folgenden vorgestellten qualitativen Studie zu Orientierungsrahmen von Mentorinnen und Mentoren im Referendariat der gymnasialen Lehrerbildung. In ihr wurden zwölf Mentorinnen und Mentoren in leitfadengestützten Interviews zu ihren berufsbiografischen Erfahrungen im Mentoring befragt.

4.1 Forschungsdesign

Die Interviews wurden nach der dokumentarischen Methode im Rahmen der rekonstruktiven Sozialforschung ausgewertet. Diese Methode ist dadurch gekennzeichnet, dass Aussagen der interviewten Akteure als dokumentarische Zeugnisse für milieu- oder berufsspezifische Muster gesehen werden (u. a. Asbrand & Martens, 2018; Bohnsack et al., 2017; Nohl, 2017). Es geht darum, eine implizite Regelmäßigkeit von Erfahrungen und deren immanenten Sinngehalt zu rekonstruieren (Bohnsack et al., 2013, S. 51). Die Rekonstruktion des Gesagten zielt demnach auf das der Praxis zugrundeliegende habitualisierte bzw. inkorporierte Orientierungswissen der Mentorinnen und Mentoren, welches dieses Handeln relativ unabhängig vom subjektiv gemeinten Sinn strukturiert. Die grundlegende Forschungsfrage des im Folgenden dargestellten Forschungsprojekts lautet entsprechend: »Welche beruflichen Orientierungsrahmen lassen sich anhand der Äußerungen von Mentorinnen und Mentoren im Vorbereitungsdienst rekonstruieren?«

In diesem Zusammenhang wurden in der Studie die Unterschiede zwischen berufseinsteigenden und Mentorinnen und Mentoren mit mehr als 15 Jahren Berufserfahrung rekonstruiert. Die Probandinnen und Probanden der Studie wurden im Verlauf des berufsbiografischen Interviews, dessen Leitfaden durch offen gehaltene Fragen gekennzeichnet war, nur in Ausnahmefällen direkt auf die Unterrichtsreflexion angesprochen. Sie brachten das Thema in narrativen und beschreibenden Passagen zumeist spontan und ungefragt zur Sprache. Dies ist für die Auswertung mit der dokumentarischen Methode von besonderem Interesse, da man davon ausgehen

kann, dass Stegreiferzählungen aufgrund der Dynamik ihrer narrativen Zugzwänge besonders nahe an den Erfahrungen der Erzählenden liegen und auf ihren Habitus verweisen. Argumentationen und Bewertungen wiederum verweisen auf kommunikatives, d.h. explizierbares Wissen bzw. auf (institutionelle) Normen. »Narrative und beschreibende Passagen mit eingelagerten Argumentationen und Bewertungen, deren semantischer Gehalt in auffallender Spannung zum narrativ bzw. beschreibend Mitgeteilten steht, können als Indikatoren für ein Spannungsverhältnis zwischen Norm und Habitus aufgefasst werden« (Rauschenberg & Hericks, 2018, S. 115).

4.2 Die Reflexionspraxis im Mentoring im Referendariat

Die folgende Passage aus einem narrativen Interview mit einem Mentor im Berufseinstieg soll als Ausgangspunkt dafür dienen, in die Interaktionszusammenhänge zwischen Mentorinnen und Mentoren und Referendarinnen und Referendaren im Rahmen der Unterrichtsreflexion einzuführen. Dieser explorative Zugang zum Thema wurde gewählt, um beispielhaft zu verdeutlichen, welche Aspekte des Themas »Reflexion« im Mentoring näher untersucht werden sollten. Das Individuelle der instrumentellen Fallstudie (Baur & Lamnek, 2005, S. 278) ist zwar zweckgebunden zu verstehen, aber ausgehend von einem einzelnen Fall sollen weiterführende Erkenntnisse über den damit implizierten Gesamtzusammenhang gewonnen werden. So soll anhand einer Interviewsequenz des Falls »Moritz Eisner«⁶ die Problematik der alltäglichen Reflexionspraxis im Mentoring in der Lehrerbildung illustriert und problematisiert werden.⁷

4.2.1 Exemplarische Rekonstruktion der alltäglichen Reflexionspraxis anhand des Eckfalls und berufseinstiegenden Mentors »Moritz Eisner«

Moritz Eisner (ME), Mentor im dritten Jahr seiner Berufstätigkeit als Gymnasiallehrer, kommt gegen Ende des Interviews auf die Frage nach sozialer Unterstützung im Mentoring auf das Thema der Unterrichtsreflexion zu sprechen.

ME: Die reflektieren zwar immer und dann stellt man sich in die Ecke: »Wie war die heutige Stunde?« Oder so=was macht man ja. Wenn man Zeit hat. Ich hab=s nicht @(?). Da kriegt man das dann auch immer mal raus, aber irgendwie muss man sich halt so diese, diese Rückmeldungen dann schon mal holen. // Mhm// Da ist eigentlich der Mentor wieder gefragt, aber das ist wieder ein Systemfehler, bei=ner Doppelsteckung, wo man zu zweit Unterricht hat //Mhm// (1) geht das dann halt. Kriegt man nachher gesagt: »Jo, du hast=ne super Stunde gemacht, gute Idee – // Ja. // Das würd=ich noch verbessern, hier und da – arbeite mal dran.« Das wär einfach diese Eins-zu-eins-Betreuung. Die fehlt einfach. (ME, Z. 986-995)

6 Die Namen der im Folgenden genannten Probanden wurden anonymisiert.

7 »Moritz Eisner« unterrichtet als Studienrat an einem Oberstufengymnasium. Zum Zeitpunkt des Interviews ist er erstmals als Mentor im Vorbereitungsdienst tätig.

Moritz Eisner stellt in dieser Sequenz die Reflexionspraktiken der von ihm betreuten Referendarinnen und Referendare seinen eigenen Erfahrungen mit Reflexionsgesprächen im Anschluss an eine Unterrichtsstunde gegenüber. Zunächst bezieht er sich verallgemeinernd auf »die« Referendarinnen und Referendare, zu deren regelmäßigen Tätigkeiten die Reflexion zähle (»die reflektieren zwar immer«), wechselt anschließend aber die Blickrichtung und schildert die Reflexionssituation aus einer distanzierten Perspektive, die durch das Indefinitpronomen »man« markiert ist. In der nun folgenden Sequenz skizziert Eisner, was er unter dem Begriff der Reflexion versteht. Man stelle sich »in die Ecke« und frage nach dem Verlauf der Stunde, wenn man dafür Zeit habe. Die Metapher der »Ecke« lässt an dieser Stelle zwei Lesarten zu. Zum einen steht sie für eine marginalisierte Reflexionspraxis, die zudem auf eine eindimensionale Perspektive hinsichtlich der zu reflektierenden Stunde fokussiert (»Wie war die heutige Stunde?«). Eine andere Lesart verweist auf eine altmodische schulische Strafpraxis des Verweises von Schülerinnen und Schülern in eine Ecke des Klassenraums, mit der Eisner die aufgezwungene Reflexion offenbar assoziiert. Zunächst betont er die Regelmäßigkeit dieser Reflexionspraxis, unterstreicht aber im direkten Anschluss daran seine eigene Distanzierung davon. Man kann sagen, dass an dieser Stelle die nicht wahrgenommene Möglichkeit einer »Reflexion-über-die-Handlung« (Schön, 1983, S. 278) verhandelt wird.

Die einzige Verwendung des Personalpronomens »ich« erfolgt unter Thematisierung des zeitlichen Aspekts und Eisners Betonung, er habe keine Zeit für Reflexionen. Diese Aussage ist durch ein Auflachen begleitet, was auf einen bewussten Bruch mit schulischen Normen bzw. Anforderungen der Ausbildung verweist. Es sei die Aufgabe der Referendarinnen und Referendare, sich diese Rückmeldungen »zu holen«. Zum einen verweist die Verwendung dieses Verbs auf die umgangssprachliche Wendung dafür, um eine Rückmeldung durch Mentorinnen und Mentoren zu bitten, zum anderen erkennt man darin eine Aufforderung an die Mentees, sich um Rückmeldung selbst zu kümmern. Demnach geht die Initiative für eine Unterrichtsreflexion nicht notwendigerweise von den begleitenden Lehrkräften oder den Mentorinnen und Mentoren aus. Eine regelmäßige Unterrichtsreflexion im Anschluss an die Stunden der Referendarinnen und Referendare gehört Eisners Auffassung nach nicht zum Schulalltag.

Zwar käme Mentorinnen und Mentoren diesbezüglich eine besondere Aufgabe zu (»Da ist eigentlich der Mentor wieder gefragt«), eine wirklich produktive Unterrichtsreflexion sei aber nur im gemeinsamen Unterricht im Tandem möglich (»bei=ner Doppelsteckung, wo man zu zweit Unterricht hat«). In diesen Fällen erhalte man Eisners Auffassung zufolge nach der Stunde eine Rückmeldung von Mentorinnen und Mentoren. Die Themen der Rückmeldung umfassten zum einen allgemeines Lob über den Unterricht (»Jo, du hast=ne super Stunde gemacht«; »gute Idee«), Verbesserungsvorschläge (»Das würd ich noch verbessern«) und Zielvorgaben für die Referendarinnen und Referendare (»hier und da – arbeite mal dran«). Es fällt auf, dass hier ausschließlich Rückmeldungen von Mentorinnen und Mentoren zur Sprache kommen. Die Beiträge der Referendarinnen und Referendare zu diesen Reflexionsgesprächen erwähnt Eisner nicht – dennoch spricht er in diesem Zusammenhang von einer »Eins-zu-eins-Betreuung«, die er im Ausbildungssystem vermisst. Diese Formulierung lässt wiederum zwei Lesarten zu. Zum einen verweist sie auf eine individuel-

le Beratung durch eine einzelne Person. Zum anderen impliziert sie ein Gegenüber-sitzen von zwei Personen, was die Möglichkeit eines Dialogs impliziert. Eisner hat offenbar eine klare Vorstellung vom Stellenwert einer solchen direkten Unterrichts-reflexion im Mentoring. Er geht sogar so weit, den Mangel einer »Eins-zu-eins-Betreuung« als einen »Systemfehler«, also einem Defizit aus organisationspädagogischer Perspektive zu bezeichnen. In diesem Spannungsverhältnis aus Relevanz und man-gelnder Systematik der Reflexion wird eine wahrgenommene organisationsbezoge-ne Norm deutlich, die potenziell handlungsleitend ist. Offenbar hat sie jedoch nur wenig mit einer dialogischen Interaktion zwischen Mentorinnen bzw. Mentoren und Mentees zu tun. Vielmehr scheint es sich um einseitige Rückmeldungen von Seiten der Mentorinnen und Mentoren zu handeln. Den Zeitpunkt für eine mögliche Unter-richtsreflexion verortet Eisner explizit im Anschluss an das unterrichtliche Handeln der Referendarinnen und Referendare (»kriegt man nachher gesagt«). Davon abge-sehen erscheinen die inhaltlich-theoriegeleitete Schwerpunktsetzung der Unterrichts-reflexion und die damit verbundenen rhetorischen Anforderungen an Mentorinnen und Mentoren diffus.

4.2.2 Exemplarische Rekonstruktion der unterrichtsbesuchsbezogenen Reflexionspraxis anhand des Eckfalls und berufserfahrenen Mentors »Jochen Brix«

Anhand einer Interviewsequenz des Falls »Jochen Brix«, eines berufserfahrenen Men-tors⁸ soll im Kontrast zum Eckfall »Moritz Eisner« die Problematik der unterrichtsbesuchsbezogenen Reflexionspraxis im Mentoring im Referendariat illustriert und pro-blematisiert werden.

Jochen Brix (JB), ehemaliger Mentor nach 38 Jahren Berufstätigkeit als Studienrat an Gymnasien, kommt im Verlauf des des Interviews und auf die Frage nach einem negativen Ereignis auf die Reflexionspraxis nach einem Unterrichtsbesuch zu spre-chen. Brix schildert die Schwierigkeiten in der Terminplanung und die Durchfüh-rung einer von einer Referendarin gehaltenen Sportstunde in einem Mädchenkurs, welche Brix mit Blick auf die Sozialformen sehr gelungen fand. Er lobt das selbststän-dige Arbeiten der Schülerinnen, die sich »selbst unter Besuchsbedingungen« (JB, Z. 216) in Gruppenarbeit auf die Entwicklung von Bewegungsfolgen im Tanz einließen. Anschließend kommt er auf die Stundenreflexion der beiden Ausbilderinnen der Re-ferendarin zu sprechen.

JB: Jedenfalls, ich war eigentlich so ganz, äh, grundzufrieden und diese beiden Fachleiterinnen haben dann diese Stunden, äh, im strengen Sinne des Wortes a::na::lysiert, das heißt, sie haben eigentlich, äh, diese Kollegin und das, was sie gemacht hat, zerlegt //ja// äh, und das heißt, die haben dann den Wald nicht mehr gesehen, sondern nur noch unglaublich viele Bäume //mhm// und wenn

8 »Jochen Brix« ist ausgebildeter Studienrat und zum Zeitpunkt des Interviews seit sechs Mo-naten im Vorruhestand. Er hat 38 Jahre lang an Gymnasien unterrichtet und nimmt verein-zelt noch unterrichtliche Tätigkeiten auf freiwilliger Basis wahr. In seiner beruflichen Lauf-bahn war er wiederholt als Mentor im Referendariat tätig.

man den Wald nicht mehr sieht //mhm//, nämlich den Unterrichtsprozess als Ganzes //mhm// äh, dann erschließt sich auch die Menge des Waldes nicht mehr. Für jeden Baum gibt=s ein Buch und ich könnt =über jeden, jeden Baum noch mal auch in=s Philosophieren geraten (...) insofern, ähm, bin ich auch direkt zu meinem, äh, guten, äh, Bekannten, fast, könnt ich sagen Freund und Seminarleiter X, äh, gegangen und hab=um=n Termin gebeten //mhm// um bestimmte, äh, Sachen noch mal für mich auch abzuklären //mhm//, was eigentlich Standards sind, und der hat das sehr ernst auch aufgenommen //mhm//. (JB, Z. 219 – 243)

Jochen Brix entwickelt als negativen Gegenhorizont zu seiner globalen Befürwortung (»grundzufrieden«) der Lehrprobe der Referendarin zunächst eine kurze Erzählpassage zur Stundenreflexion der Ausbilderinnen. An sie schließt eine metaphorisch dichte Beschreibung an. Bohnsack (2014) verweist darauf, dass jene Passagen innerhalb von Diskursverläufen, die sich durch eine hohe interaktive Dichte auszeichnen, sich in der Regel auch eine hohe Bildhaftigkeit in der Darstellung auszeichnen. In diesen Passagen werden kollektive und handlungsleitende Orientierungen besonders prägnant zum Ausdruck gebracht (Bohnsack 2014, S. 125 ff.). Von daher ist diese Passage für eine Rekonstruktion von Jochen Brix' Modus Operandi der Handlungspraxis von besonderem Interesse.

Jochen Brix betont die überaus negative Bewertung der Stunde durch die beiden Ausbilderinnen, die im Gegenhorizont zu seiner eigenen positiven Einschätzung steht, lautmalerisch zum einen durch eine Veränderung der Stimmlage bei der Verwendung des Adverbs „streng“ und der Verlängerung der Vokale „a“ beim Verb „analysiert“ und erläutert anschließend seine Einschätzung ihrer Beurteilung anhand der umgangssprachlichen Metapher des „Zerlegens“, wobei das Adverb „eigentlich“ auf eine Suchbewegung in der Äußerung hindeutet. Jochen Brix' Formulierung lässt zwei Lesarten zu. Die eine verweist auf die detaillierte Kritik an der Unterrichtspraxis der Referendarin (»das, was sie gemacht hat«). Eine andere verweist im Sinne einer direkten Bezugnahme auf ihre Person (»diese Kollegin«), der Brix offenbar einen ihm gleichwertigen beruflichen Status zuschreibt, darauf, dass Einzelaspekte ihrer Lehrerinnenpersönlichkeit zerstört wurden. In der nun folgenden Exemplifizierung (»das heißt«) nutzt Brix die Metaphern des Waldes und der Bäume zur Veranschaulichung seiner Kritik an der Unterrichtsreflexion durch die Ausbilderinnen. Der Wald stehe sinnbildlich für den von ihm bewerteten »Unterrichtsprozess als Ganzes« und im positiven Gegenhorizont zu »unglaublich vielen Bäumen«, also den Details der unterrichtsbezogenen Rückmeldungen durch die Ausbilderinnen, zu denen es wiederum jeweils ein »Buch«, also eine eigene Theorie, geben. Diese wiederum verschließen den Blick auf das die „Menge des Waldes“, also auf weitere beurteilungsrelevante Aspekte der Lehrprobe. Interessant ist an dieser Stelle Jochen Brix' Personalisierung des »Philosophierens«. Anstatt sich von der Unterrichtsanalyse der Ausbilderinnen durch das Personalpronomen »man« zu distanzieren, nimmt er auf die Detailanalyse der Lehrprobe direkten Bezug, indem er sagt, er selbst »könnte« über jeden Aspekt des Unterrichts „noch mal auch ins Philosophieren geraten“. Diese Aussage lässt zwei Lesarten zu. Zum einen ist sie als Kritik an der detaillierten Unterrichtsanalyse zu verstehen. Die Formulierung im Konjunktiv lässt jedoch vermuten, dass sich Brix

in seiner Funktion als Mentor in seinen Fähigkeiten in Bezug auf die Unterrichtsreflexion nicht angemessen wahrgenommen fühlt. Als Konsequenz aus einem euphemistisch umschriebenen daraus folgenden Streitgespräch mit den Ausbilderinnen (»ich hab=das schon relativ, äh, deutlich auch, äh, klar gemacht«; JB, Z. 231) wendet sich Brix nach seiner eigenen Aussage nach formal korrekt und neutral an die normative (und ihm privat bekannte) Instanz des Studienseminarleiters. Er habe »um einen Termin gebeten«, um »bestimmte Sachen« für sich »abzuklären«. Mit den Adverbien »bestimmte« und »eigentlich« markiert er in einer Suchbewegung diffuse bzw. nicht berücksichtigte Standards an Bewertungskriterien für Unterrichtsbesuche im Vorbereitungsdienst, aus denen seine implizite Beschwerde bei dem Vorgesetzten der Ausbilderinnen resultiert. Dessen Verhalten steht Brix zufolge im positiven Gegenhorizont zur mangelnden bzw. konflikthafter Kommunikation zwischen ihm und den Ausbilderinnen, da der Studienseminarleiter Jochen Brix' Aussagen »sehr ernst auch aufgenommen« habe. Diese Formulierung lässt zwei Lesarten zu. Die eine verweist darauf, dass der Seminarleiter Brix offenbar zuhörte und Brix' Schilderung ebenfalls als problematisch einschätzte. Die andere impliziert, dass er dem Mentor Einlass gewährte und ihn in seiner allgemeindidaktischen Schwerpunktsetzung der Beurteilung der Lehrprobe ernst nahm.

4.3 Befunde der Studie

Anhand des berufseinsteigenden Eckfalls »Moritz Eisner« wurde exemplarisch das Fehlen einer systematischen reflexiven Auseinandersetzung mit alltäglichen Unterrichtsbeobachtungen im Referendariat rekonstruiert. Eisner führt das Fehlen der Reflexion vor dem Hintergrund mangelnder Doppelsteckung im Unterricht auf einen Systemfehler in der Lehrerbildung zurück, dem er passiv gegenüber zu stehen scheint. Im Kontrast dazu steht die Rekonstruktion der Schilderung einer Unterrichtsbesuchreflexion durch einen Mentor und zwei Ausbilderinnen, welche sich als konflikthaft erweist. In Folge dessen setzt sich der berufserfahrene Mentor mit dem Repräsentanten des Ausbildungssystems, dem Studienseminarleiter, in Verbindung, der seine Beschwerde hinsichtlich der Bewertungspraxis durch zwei Ausbilderinnen offenbar ernst nimmt. Homolog zu Befunden anderer Studien (Schnebel, 2010, Strietholt & Terhart, 2009) wird hier zum einen das Spannungsmoment zwischen Bewertung und Beratung und zum anderen das Fehlen von verbindlichen Bewertungskriterien im Referendariat zur Sprache gebracht.

Der konjunktive Erfahrungsraum aller in der vorliegenden Studie interviewten Mentorinnen und Mentoren, in dem sich das Spannungsmoment zwischen Norm und Habitus niederschlägt (Bohnsack, 2017, S. 100), ist an der Schnittstelle der Organisation Schule und Studienseminar angesiedelt. Dabei ist auf Seiten der berufserfahrenen Mentorinnen und Mentoren auch ein Spannungsmoment zwischen ihrem konjunktiven Erfahrungsraum und der Organisation Studienseminar festzustellen, das sich vorwiegend auf allgemeindidaktische Aspekte des Unterrichts bezieht (u. a. Lin-Klitzing, 2019). Die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger scheinen die Anforderungen der Organisation Studienseminar als normative Setzung allgemeindidaktischer und fachdidaktischer Aspekte der Ausbildung dahingehend zu akzeptieren, dass

sie als Mentorinnen und Mentoren ihre Erfahrungen in ihrem eigenen Referendariat zum Ausbildungsgegenstand machen. Berufserfahrene Mentorinnen und Mentoren hingegen scheinen ihre Erfahrungen mit den Anforderungen der Organisation Schule zum Ausbildungsgegenstand zu machen. Eine systematische Reflexion der vermittelten Erfahrungswerte ist aus dem Gesagten der Mentorinnen und Mentoren nicht zu entnehmen. Vielmehr werden, wie in den Fallanalysen zu Moritz Eisner und Jochen Brix dargelegt und homolog zu anderen Befunden zur Reflexionspraxis zwischen Referendarinnen und Referendaren und Ausbilderinnen und Ausbildern im Vorbereitungsdienst (Wernet, 2006, S. 197 ff.; Kunze, 2014) vorwiegend die Nicht-Existenz und konflikthafte Situationen der Unterrichtsreflexionspraxis geschildert.

5. Ausblick

Den Befunden der vorliegenden Studie ist neben der mangelnden oder konflikthafte Reflexionspraxis im Mentoring im Referendariat – deren individuelle und strukturelle Hintergründe genauer beforscht werden müssten – auch zu entnehmen, dass sich in den beruflichen Orientierungsrahmen von Mentorinnen und Mentoren im Berufseinstieg eher Merkmale von »Peer relationships« (Kram, 1988, S. 135 ff.) als von Mentoring-Beziehungen niederschlagen. In diesen Beziehungen spielen die im Mentoring konstitutiven Elemente Coaching und Beratung – wenn überhaupt – eine untergeordnete Rolle. Bei berufseinsteigenden Mentorinnen und Mentoren lässt sich anhand der Rekonstruktionen beruflicher Orientierungsrahmen vor dem Hintergrund des Entwicklungsaufgabenmodells von Lehrkräften im Berufseinstieg (Hericks & Keller-Schneider, 2014) zudem konstatieren, dass eine durch die Mentorinnen- und Mentorentätigkeit verfrüht initiierte Bearbeitung der Entwicklungsaufgabe der Kooperation offenbar zu einer Rollendiffusion unter den berufseinsteigenden Lehrpersonen führt. Dies stellt den Anspruch an die Durchführung des »klassischen« Mentorings (Graf & Edelkraut, 2014, S. 17) im Berufseinstieg im Lehramt grundsätzlich in Frage und verweist auf die Notwendigkeit der Einführung angemessener Mentoringmodelle in dieser sensiblen Phase der Professionalisierung von Lehrpersonen. Mentorinnen und Mentoren arbeiten an der Schnittstelle zwischen der (Allgemeinen) Didaktik und der Unterrichtspraxis, was grundsätzlich auf die Mentoringfunktionen der Beratung und des Coachings verweist. Es fällt jedoch auf, dass diese Aspekte bei Mentorinnen und Mentoren nicht aus ausbildungsrelevanter Perspektive, sondern vorwiegend unter dem Blickwinkel schulorganisatorischer Anforderungen verhandelt werden. Mentorinnen und Mentoren scheinen ihre Handlungspraxis als Lehrerinnen und Lehrer auf die Mentorinnen- und Mentorentätigkeit zu übertragen. Unterrichtsbezogenes Coaching nimmt in diesen Fällen Formen einer fachlichen »Nachhilfe« an, und statt auf Beratung wird – nicht zuletzt durch Zeitmangel begründet – häufig auf instrumentelle Unterstützung in Form von kurzen Hinweisen zur Klassenführung und zum Einsatz von Unterrichtsmaterialien rekuriert. Emotionale Unterstützung findet den Aussagen der Mentorinnen und Mentoren zufolge eher im informellen Rahmen und nur selten im Kontext des eigentlichen Mentorings statt. In diesen Ergebnissen zeichnen sich Analogien zu den Ergebnissen früherer Studien zum Mentoring im Vorbereitungsdienst ab, die eine fehlende Beratungspraxis und mangelnde soziale Unterstüt-

zung im Mentoring in der Lehrerbildung konstatieren (Schnebel, 2010, S. 91; Richter et al., 2011). Die Forderung nach geeigneten Unterstützungsformaten für eine reflexive Theorie-Praxis-Verknüpfung als Grundlage der Entwicklung beruflicher Professionalität steht für das Mentoring im Referendariat also nach wie vor im Raum.

Literatur

- Abs, H. J., Döbrich, P., Gerlach, Jahn, A. & Klieme, E. (2009). *Pädagogische Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren (PEB-Sem). Auswahl und statistische Analyse der Erhebungsinstrumente*. Frankfurt.a.M.: GFPE, DIPF, 154 S. – (Materialien zur Bildungsforschung; 22). Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2012/3126/pdf/MatBild_Bd22_D_A.pdf.
- Anderson-Park, E. & Abs, H. J. (2020). Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Vorbereitungsdienst. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 332–338). Bad Heilbrunn: Klinkhardt / utb.
- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Baur, N. & Lamnek, S. (2005). Einzelfallanalyse. In L. Mikos & C. Wegener (Hrsg.), *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch* (S. 270–215). Konstanz: UVK / utb.
- Blömeke, S. (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer*. Münster: Waxmann.
- Böhner, M. M. (2009). Wirkungen des Vorbereitungsdienstes auf die Professionalität von Lehrkräften. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 439–449). Weinheim: Beltz.
- Bohnsack, R. (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Budrich (UTB).
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Budrich (UTB).
- Braun, A., Weiß, S. & Kiel, E. (2015). Wie erleben Lehramtsreferendare den Vorbereitungsdienst? Eine Clusteranalyse zum Erleben der zweiten Ausbildungsphase in Abhängigkeit von personalen Merkmalen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 8 (1), 21–37.
- Daschner, P. (Hrsg.) (2007). *Kursbuch Referendariat*. Weinheim: Beltz.
- Dietrich, F. (2014). *Professionalisierungskrisen im Referendariat. Rekonstruktionen zu Krisen und Krisenbearbeitungen in der zweiten Phase der Lehrerausbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Döbrich, P. & Abs, H. J. (2008). *Evaluation der zweiten Phase der Lehrerbildung. Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit Studienseminaren in Hessen*. Frankfurt a. M.: DIPF.
- Drüge, M., Schleider, K. & Rosati, A.-S. (2014): Psychosoziale Belastungen im Referendariat – Merkmale, Ausprägungen, Folgen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 106 (4), 358–372.
- Frey, A. (2008). *Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. eine nationale und internationale Standortbestimmung*. Landau: Empirische Pädagogik.
- Führer, F.-M. & Cramer, C. (2020). Mentoring und Coaching in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 748–755). Bad Heilbrunn: Klinkhardt / utb.
- Geißler, H. (2018). Supervision/Coaching als Methode organisationspädagogischer Praxis. In M. Göhlich, A. Schröder & S. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 685–696). Wiesbaden: Springer VS.
- Graf, N. & Edelkraut, F. (2014). *Mentoring. Das Praxisbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schewpe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS.
- Hericks, U. & Keller-Schneider, M. (2012). Was wissen wir über die berufliche Entwicklung von Lehrerinnen und Lehrern? Berufswahlmotive – Entwicklungsaufgaben – Anforderungen und Bewältigungsprozesse. *Pädagogik*, 64 (5), 42–43.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Bonnet, A. (2019). Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiographischer Perspektive. In M. Harring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 596–607). Münster: Waxmann / utb.
- Heymann, H. W. (2009). Praxis bildet – aber wie? Gelingensbedingungen für Praxisphasen und Vorbereitungsdienst. *Pädagogik* 61 (9), 6–9.
- Höher, F. (2014). *Vernetztes Lernen im Mentoring. Eine Studie zur nachhaltigen Wirkung und Evaluation von Mentoring*. Wiesbaden: Springer VS.
- Katzenbach, D. (2005). Zwischen Entlastung und Professionalisierung. Supervision mit ReferendarInnen für das Lehramt. *DDS – Die deutsche Schule*. 97 (1), 49–64.
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 296–313). Münster: Waxmann.
- KMK, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2012). *Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.12.2012*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_12_06-Vorbereitungsdienst.pdf.
- KMK, Kultusministerkonferenz II A/Allgemeinbildendes Schulwesen (2019a). *Sachstand in der Lehrerbildung. Stand: 05.11.2019*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2019-11-05-Sachstand_LB-veroeff.pdf.
- KMK, Kultusministerkonferenz (2019b). *Übersicht zu den Lehramtsprüfungen und -befähigungen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Stand: Mai 2019*. Verfügbar unter <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/rechtsvorschriften-lehrplaene/uebersicht-lehrerpruefungen.html>.
- KMK, Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2019c). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 16.05.2019*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (26.3.2020).
- Košinár, J. (2014). *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung: Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Opladen: Budrich.
- Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26 (4), 608–625.
- Kram, K. E. (1988). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Lanham, Md.: University Press of America.
- Kunter, M., Klusmann, U., Genz, K., Busching, R. & Peters, R. (2009). *COACTIV-R: Kompetenzerwerb von Lehramtskandidat(inn)en im Vorbereitungsdienst*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Verfügbar unter: <https://www.yumpu.com/de/document/read/21179312/coactiv-r-max-planck-institut-fur-bildungsforschung>.
- Kunze, K. (2014). Professionalisierungspotenziale und -probleme der sozialisationen im Studienseminar. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, 44–57.
- LA, Landesschulamt und Lehrkräfteakademie Hessen (Hrsg.) (2013). *Verfügung zur Tätigkeit von Mentorinnen und Mentoren*. Weilburg.
- Lenhard, H. (2004). Zweite Phase an Studienseminaren und Schulen. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 275–290). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lin-Klitzing, S. & Arnold, K.-H. (2019). *Wolfgang Klafki: Allgemeine Didaktik. Fachdidaktik. Politikberatung. Beiträge zum Marburger Gedenksymposium*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Munderloh, O. (2018). *Das Referendariat aus der Sicht der Referendarinnen und Referendare. Eine ländervergleichende Studie der zweiten Phase der Lehrerausbildung an berufsbildenden Schulen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Nohl, A. M. (2017). *Interview und dokumentarische Methode* (5. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Oelkers, J. (2009). *Lehrerbildung an der Pädagogischen Hochschule zwischen Wissenschaft, Politik und Gesellschaft. Festvortrag anlässlich des Hochschultages der Pädagogischen Hochschule Weingarten am 20.11.2009*. Unveröff. Ms.
- Pasternack, P., Baumgarth, B., Burkhardt, A., Paschke, S. & Thielemann, N. (2017). *Drei Phasen. Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Pille, T. (2013). *Das Referendariat. Eine ethnographische Studie zu den Praktiken der Lehrerbildung*. Bielefeld: transcript.
- Rauschenberg, A. & Hericks, U. (2018). Wie sich Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg mit Normen auseinandersetzen. Überlegungen aus der Forschungspraxis zu einigen neueren Entwicklungen in der Dokumentarischen Methode. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung (REKONBILD 13)* (S. 109–122), Wiesbaden: Springer.
- Reintjes, C. & Bellenberg, G. (2017). Reflexive Professionalisierung im verkürzten Vorbereitungsdienst in NRW: Zur Qualität und Quantität von mentorierten Lerngelegenheiten und ihrer Nutzung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive LehrerInnenbildung revisited – theoretische Konzepte, empirische Befunde, Perspektiven institutionalisierter Rahmungen* (S. 116–132). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reintjes, C., Bäuerlein, K. & Bellenberg, G. (2018). Mentoring als Gelingensbaustein für erfolgreiche Lehrerausbildung. Empirische Befunde zu Unterstützungs- und Ausbildungsstrategien von schulischen Mentoren in der einphasigen Waldorflehrer-Ausbildung. In C. Reintjes, G. Bellenberg & G. im Brahm (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (S. 161–187). Münster: Waxmann.
- Ryter, A. (2018). Coaching als neuer Trend in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Eine erste Bestandsaufnahme. In C. Reintjes, G. Bellenberg & G. im Brahm (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (S. 23–40). Münster: Waxmann.
- Schlüter, A. & Berkels, B. (2014). Mentoring als Transmissionsriemen für das Neue in Organisationen? In S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer & J. Schwarz (Hrsg.), *Organisation und das Neue. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schnebel, S. (2010). Organisationsinterne Beratung in Ausbildungssituationen – Prozesse zwischen angehenden Lehrkräften und ihren MentorInnen. In M. Göhlich, S. M. Weber, W. Seitter & T. C. Feld (Hrsg.), *Organisation und Beratung: Beiträge der AG Organisationspädagogik* (S. 91–102), Wiesbaden: Springer VS.
- Schnebel, S. (2012). *Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule* (2., erg. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Schnebel, S. (2014). Motive und Einstellungen betreuender Lehrkräfte in Schulpraktika. Motives and attitudes of mentors in teacher student internships. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 359–376). Münster: Waxmann.
- Schnebel, S. (2020). Coaching und Mentoring als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 85–90). Bad Heilbrunn: Klinkhardt / utb.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schubarth, W., Speck, K. & Seidel, A. (2007). *Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung (Potsdamer Studien zum Referendariat)*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

- Schubarth, W. & Wachs, S. (2020). Praxis im Vorbereitungsdienst. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 636–645). Bad Heilbrunn: Klinkhardt / utb.
- Schwarz, J. & S. Weber (2010). Zwischen Businessplan und Biografie: Beratungspraxis, Wissen, Organisation. In Göhlich, M., Weber, S. M., Seitter, W. & Feld, T. C. (Hrsg.), *Organisation und Beratung: Beiträge der AG Organisationspädagogik* (S. 237–246), Wiesbaden: Springer VS.
- Staub, F. (2001). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Theoriebezogene Unterrichtsentwicklung zur Förderung von Unterrichtsexpertise. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 19 (2), 175–198.
- Strietholt, R. & Terhart, E. (2009). Referendare beurteilen. Eine explorative Analyse von Beurteilungsinstrumenten in der Zweiten Phase der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (4), 622–645.
- Terhart, E. (Hrsg.). (2000a). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland: Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2000b). Lehrerbildung und Professionalität. Strukturen, Probleme und andere Reformtendenzen. In J. Bastian, W. Helsper, S. Reh & C. Schelle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrerberuf: Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität* (S. 73–85). Opladen: Leske & Budrich.
- Terhart, E. (2018). Schulpädagogik und Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer & S. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 47–57). Wiesbaden: Springer VS.
- Trautmann, M. (Hrsg.) (2004). *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang (Studien zur Bildungsgangforschung)*. Wiesbaden: VS.
- Walm, M. & Wittek, D. (2014). *Lehrer_innenbildung in Deutschland im Jahr 2014 – eine phasenübergreifende Dokumentation der Regelungen in den Bundesländern. Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung* (2. Aufl.). Frankfurt am Main: GEW.
- Walm, M. & Wittek, D. (2020). Grundständige Lehrer*innenbildung. Bundesweite Gravitationskräfte im Vergleich. *Pädagogik* 72 (5), 42–46.
- Weiß, S., Schlotter, P. & Kiel, E. (2014). Das Referendariat – Eine Zeit „schwieriger Beziehungen“? *Schulpädagogik heute*, 5 (9), 1–17.
- Wernet, A. (2006). Man kann ja sagen, was man will: Es ist ein Lehrer-Schüler-Verhältnis. Eine fallanalytische Skizze zu Kollegialitätsproblemen im Referendariat. In W. Schubarth & P. Pohlentz (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat* (S. 193–208). Potsdam: Universitätsverlag.