

Gergen, Andrea

Lernbegleitung durch Mentorinnen und Mentoren im Vorbereitungsdienst zum Lehramt. Praktiken der Berufsbildung in der gymnasialen Lehrkräftebildung

Arnold, Rolf [Hrsg.]; Schön, Michael [Hrsg.]: *Lernbegleitung. Anmerkungen zu einem Modus pädagogischer Professionalität*. Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren 2022, S. 101-113. - (systemia - Systemische Pädagogik; 21)



Quellenangabe/ Reference:

Gergen, Andrea: Lernbegleitung durch Mentorinnen und Mentoren im Vorbereitungsdienst zum Lehramt. Praktiken der Berufsbildung in der gymnasialen Lehrkräftebildung - In: Arnold, Rolf [Hrsg.]; Schön, Michael [Hrsg.]: *Lernbegleitung. Anmerkungen zu einem Modus pädagogischer Professionalität*. Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren 2022, S. 101-113 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-283866 - DOI: 10.25656/01:28386

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-283866>

<https://doi.org/10.25656/01:28386>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Lernbegleitung durch Mentorinnen und Mentoren im Vorbereitungsdienst zum Lehramt – Praktiken der Berufsbildung in der gymnasialen Lehrkräftebildung

Die in der Berufsbildung angesiedelte Lernbegleitung wird seit einiger Zeit auch mit Mentoring in schulpraktischen Phasen der Lehrkräftebildung an weiterführenden Schulen in Zusammenhang gebracht. Im folgenden Beitrag sollen die konzeptionellen Abgrenzungen zwischen Lernbegleitung, Lernberatung und Sozialisation in der Berufs- und Schulpädagogik definiert und organisationspädagogisch gerahmt werden. Vor diesem Hintergrund steht das Lernen von, in und zwischen Organisationen im Zentrum einer rekonstruktiven Studie zum Mentoring im gymnasialen Vorbereitungsdienst zum Lehramt, deren Befunde überraschende Parallelen zur Lernbegleitung in der Berufsbildung aufweisen. Anhand zweier Interviewsequenzen werden die Befunde einer habituell verankerten Meister-Schüler-Beziehung im Mentoring in der Lehrkräftebildung an allgemeinbildenden Schulen praxistheoretisch gerahmt. Dies wirft als Ausblick die Frage nach den Implikationen eines Vergleichs zwischen dem Mentoring in der Lehrkräftebildung und der Lernbegleitung in der dualen Ausbildung in Betrieb auf.

1 Einleitung

Mentoring in der Lehrkräftebildung an weiterführenden Schulen wird seit Beginn der Umstrukturierung der Praxisphasen im Lehramtsstudium auch unter dem Stichwort der Lernbegleitung diskutiert und erforscht (u.a. Gröschner & Seidel, 2012; Schnebel, 2019; Hesse & Lütgert, 2020). In diesem Kontext wird unter Lernbegleitung die Begleitung und Betreuung von Praktikantinnen und Praktikanten durch erfahrene Lehrpersonen an Schulen verstanden (Schnebel, 2019, S. 87). Allerdings sind hier ebenso wie im Mentoring in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung Beratungsansätze festzustellen, die Überschneidungen zwischen Lernbegleitung, Lernberatung und Sozialisierungsprozessen in der Berufsbildung aufweisen (Klein & Reutter, 2016; Clement, 2020). Dies ist einer der Befunde einer rekonstruktiven Studie zum Mentoring im gymnasialen Vorbereitungsdienst zum Lehramt, die im folgenden Beitrag vorgestellt werden soll. Im Rekurs auf Entgrenzungsdiskurse in der Pädagogik, wonach pädagogische und nicht-pädagogische Organisationen, Arbeitsfelder und Klientinnen-/Klientengruppen zunehmend durch die

Diffusion und Ausdifferenzierung pädagogischen Handelns gekennzeichnet sind (u. a. Lüders et al., 2010), wird zunächst der Diskurs um Lernbegleitung, Lernberatung und Sozialisation in der Berufsbildung umrissen und anschließend von dem des Mentorings in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung abgegrenzt. Vor dem Hintergrund eines organisationspädagogischen Theorieansatzes werden anschließend Sozialisationsprozesse im Mentoring im gymnasialen Vorbereitungsdienst aufgezeigt, die auf eine Meister-Schüler-Beziehung anstatt auf ein Beratungsverhältnis in der Erwachsenenbildung verweisen. Im Fazit sollen die Implikationen dieser Befunde für das Mentoring in der Lehrkräftebildung diskutiert werden.

2 Lernbegleitung, Lernberatung und Sozialisation in der Lehrkräftebildung und in der Berufsbildung - eine Begriffsklärung

2.1 Lernbegleitung im Mentoring in der Lehrkräftebildung

Mentoring ist selbstverständlicher Bestandteil der Lehrkräftebildung an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland. Während es in den Praxisphasen der ersten Phase für Mentorinnen und Mentoren, also für die Begleitlehrkräfte in Schulpraktika, darum geht, den Perspektiv- und Rollenwechsel von Studierenden hin zu Lehrpersonen zu begleiten, steht im Mentoring in der zweiten Phase die Beratung zur Einübung der beruflichen Handlungsfähigkeit von Referendarinnen und Referendaren im Vordergrund (Heymann, 2009, S. 6). Dieser Vorbereitungsdienst zum Lehramt (Referendariat) ist längerfristig angelegt (12–24 Monate) und weist durch seine Zielorientierung hinsichtlich der Staatsprüfung von Beamtinnen und Beamten auf Widerruf einen verbindlicheren Charakter auf als das Lehramtsstudium. Mentoringdiskurse zu universitären Praxisphasen sind unmittelbar an internationale Diskurse zur Lehrkräftebildung anschlussfähig (im Überblick u. a. Schnebel, 2019, S. 27 ff.). Mentoring im Referendariat, dessen organisationale Doppelstruktur (Studienseminar und Ausbildungsschule) weltweit ein Alleinstellungsmerkmal darstellt, wird hingegen erst seit Kurzem systematisch beforscht (Peitz & Harring, 2021).

Im Zuge der Umstrukturierung der Praxisphasen im Lehramtsstudium wird Mentoring in der ersten Phase der Lehrkräftebildung zunehmend unter dem Stichwort der Lernbegleitung diskutiert (u. a. Gröschner & Seidel, 2012; Schnebel, 2019). I.d.R. versteht man darunter die Begleitung und Betreuung durch erfahrene Lehrpersonen an Schulen; sie umfasst alles, was betreuende Lehrpersonen tun (Schnebel, 2019, S. 87). In einem enger gefassten Verständnis spielt in der Lernbegleitung die Unterstützung der Studierenden bei der theoretisch-konzeptionellen Durchdringung bzw. Analyse und systematischen Reflexion der Lernerfahrungen eine zentrale Rolle (Gröschner & Seidel, 2012, S. 181). Der Lernerfolg im schulischen

Praktikum hängt nachweislich wesentlich von der Qualität der Lernbegleitung durch Mentorinnen und Mentoren ab (u. a. Gröschner & Seidel, 2012, S. 172). Allerdings wird die Zielsetzung der Berufsfelderkundung von Mentorinnen und Mentoren häufig umgedeutet in eine Einsozialisierung in die Praxis (Schnebel, 2019, S. 109). Unterrichtliches Können wird dabei als Übernahme bestehender Handlungspraktiken und -logiken definiert; dies bedeutet auf der Ebene der Lernbegleitung, dass Mentorinnen und Mentoren vorwiegend Praxistipps und Erfahrungen vermitteln und dass analytisch-reflexive Prozesse nur wenig zum Tragen kommen (u. a. Schnebel, 2019, S. 109).

2.2 Lernbegleitung, Lernberatung und Sozialisation in der Berufsbildung

Die Begriffe der Lernbegleitung und Lernberatung setzen das Konzept des Lernens von Erwachsenen voraus, das an dieser Stelle nur kurz umrissen werden kann. Lernen wird als Schlüsselbegriff der Pädagogik bezeichnet, und erwachsenenpädagogische Lerntheorien betonen jeweils andere Aspekte des Erwachsenenlernens (Göhlich & Zirfas, 2007, S. 11f.). „Allen diesen Konzepten gemein ist eine Betonung der Eigensinnigkeit von Lernaktivitäten, die in der Unverwechselbarkeit der jeweiligen biographischen Situationen der Lernenden begründet liegt“ (Dinkelaker & von Hippel, 2015, S. 49). Die Begriffe ‚Lernbegleitung‘ und ‚Lernberatung‘ werden in der Erwachsenenbildung zumeist verwendet, um dieser Eigenständigkeit der Lernaktivitäten Rechnung zu tragen (ebd., S. 49).

Das Konzept der Lernbegleitung, das im Zuge der Entgrenzung des Pädagogischen vom berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs in den der Schulpädagogik diffundierte, bezeichnet im Sinne einer Lern(prozess-)begleitung (Bauer et al., 2010) einerseits eine lernkulturelle Grundorientierung. Diese wird als spezifische erwachsenenpädagogische Konzeption der Weiterbildung aufgefasst (Klein & Reutter, 2016). Eine andere Fassung betrachtet Lernbegleitung im Sinne der Lernberatung als eine spezifische Art didaktischen Handelns, bei der Beratung mit Bezug auf einen Lernprozess in der Erwachsenenbildung stattfindet (Pätzold, 2013; Ludwig, 2016). Diese Lernberatung ist dadurch charakterisiert, dass sie die äußere Form von Beratung in der Erwachsenenpädagogik aufweist und dass ihr ein pädagogisches Lernverständnis zugrunde liegt (u. a. Dewe, 2010). Sie ist i.d.R. von einer zeitlich befristeten Folge von Gesprächen zwischen zwei Personen (Berater oder Beraterin und Klient oder Klientin) gekennzeichnet. Lernberatung stellt die Lernenden als Akteure in den Mittelpunkt von Lernprozessen, die sich einer linearen Übertragung entziehen und ermöglicht, aber nicht erzeugt werden können. Zudem ist sie stets auf einen Lernprozess bezogen und etabliert den Vorgang der Beratung als unmittelbaren Bestandteil des Lernprozesses (Arnold et al., 2010, S. 191).

In diesem Zusammenhang sind auch die Besonderheiten des Lernens am Arbeitsplatz von Interesse. Dieses wird als ein selbstgesteuertes, prozessorientiertes und lebenslanges Lernen verstanden, ist mit einer Aufwertung des Erfahrungslernens verbunden und zielt auf die Synthese von formellem und informellem Lernen ab (ebd., S. 193). Aus historischer Perspektive ist Lernen am Arbeitsplatz v.a. durch mimetisches Lernen gekennzeichnet, das ursprünglich in der handwerklichen Berufsbildung gepflegt wurde. Hier wurde vorwiegend durch Zusehen, Nachmachen, Mitmachen, Helfen, Probieren und Simulieren gelernt (ebd.). Kulturell gebundenes Handeln wird nach Bourdieu (2021/1987) durch mimetisches Lernen in die Körper eingeschrieben bzw. inkorporiert – mit bewussten, vor allem aber auch mit unbewussten Aspekten. Vor diesem Hintergrund sind die Grenzen zwischen Lernen am Arbeitsplatz und beruflicher Sozialisation fließend (Clement, 2020, S. 57). Bei letzterer geht es um die Aneignung eines Systems von Zeichen, Gesten, Körpern, und Beziehung, einer Performance des Kulturellen im Arbeitsprozess, in der sich soziale Praktiken und kulturelle Sinnstrukturen immer wieder neu produzieren und reproduzieren (ebd., S. 60). Berufliche Bildung macht sich dies in der Meister-Schüler-Beziehung zu eigen; in der dualen Berufsausbildung, in der die Auszubildenden Mitglieder zweier unterschiedlicher Organisationen (Schule und Betrieb) werden, entwickeln sich daher besondere Bedingungen für berufliche Sozialisation, berufliches Lernen und damit auch für die Lernbegleitung. Sie ist im positiven Fall durch Reflexion und kritischer Distanz zum Lerngegenstand gekennzeichnet, weist im negativen Fall aber organisationales Konfliktpotenzial auf (ebd., S. 59 f.). Diese Tatsache ist für die Lernbegleitung und Lernberatung im Mentoring in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung, welches ebenfalls in zwei Organisationen, dem Studienseminar und der Ausbildungsschule, angesiedelt ist, von besonderer Relevanz.

3 Organisationspädagogische Perspektiven auf Mentoring in Unternehmen und an Schulen

3.1 Zum Organisationsbegriff in der Organisationspädagogik

Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive ist der o.g. Diskurs zur Lernbegleitung im Mentoring in der Lehrkräftebildung in der pädagogischen Subdisziplin der Schulpädagogik angesiedelt, verweist aber auf die Disziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiden ist gemeinsam, dass sie ihren Ausbildungsauftrag in der Lehrkräftebildung haben, wobei die Schulpädagogik ihren Fokus auf die Lehrkräftebildung an allgemeinbildende Schulen legt und die Berufs- und Wirtschaftspädagogik für die Lehrkräftebildung an gewerblichen Berufsschulen und Handelsschulen zuständig ist (Krüger, 2010, S. 329). Als wissenschaftliche Disziplinen

repräsentieren sie die traditionelle Scheidung von beruflicher und akademischer Bildung in Deutschland. Während die Hochschulen für sich in Anspruch nehmen, theoretisch-systematisches Wissen und Flexibilität gegenüber beruflichen Konventionen zu vermitteln, stellt die berufliche Bildung in der dualen Ausbildung handlungsorientiertes Wissen und Fertigkeiten für den Arbeitsmarkt bereit (Severing, 2020, S. 28).

Der Diskurs um Lernbegleitung in der Lehrkräftebildung verweist aber auch auf die pädagogische Querschnittsdisziplin der Organisationspädagogik. Sie thematisiert aus der Perspektive der Organisation vorwiegend Bildungsinstitutionen, aber auch andere Organisationen, in denen pädagogische Elemente enthalten sind (Terhart 2018, S. 48). In diesem Kontext ist Organisationspädagogik am Lernen in und von Organisationen nicht ausschließlich in analytischer oder funktionaler Hinsicht interessiert (Göhlich et al., 2018, S. 463). Sie ist einem empirisch-analytischen und einem gestaltungsorientierten Wissenschaftsverständnis verpflichtet und fragt nicht nur nach der strukturellen, sondern auch nach der prozessualen und kulturellen Verfasstheit von Organisationen (Göhlich et al., 2014, S. 2). Gegenstand der Organisationspädagogik ist das organisationale Lernen, das Lernen *in* Organisationen, Lernen *von* Organisationen und Lernen *zwischen* Organisationen umfasst. Beim Lernen in Organisationen interessiert die jeweilige Organisation als Kontext und die lernenden Individuen als organisationale Akteurinnen und Akteure. Lernen von Organisationen meint die Weiterentwicklung durch implizites Lernen organisationskultureller Selbstverständlichkeit und explizites Organisationslernen. Lernen zwischen Organisationen fokussiert die lernende Weiterentwicklung von Organisationen in der Auseinandersetzung mit anderen Organisationen (ebd.). Allerdings sind die organisationalen Voraussetzungen für die Lernbegleitung im Mentoring und das dadurch mögliche Lernen in, von und zwischen Organisationen in Unternehmen und an Schulen von deutlichen Unterschieden gekennzeichnet.

3.2 Lernbegleitung in der Organisation ‚Unternehmen‘

Als Organisationen bilden Unternehmen, die im pädagogischen Diskurs auch als Betriebe¹ bezeichnet werden (Göhlich & Zirfas, 2007, S. 155 ff.), eine eigene Kategorie, die sich u.a. mit Blick auf organisationssoziologische Unternehmenstheorien erklären lassen (Kette, 2012, S. 23). Identifizierungsmerkmal der

¹ Die Begriffe „Unternehmen“ und „Betrieb“ werden im pädagogischen Diskurs ebenso wie im allgemeinen Sprachgebrauch synonym verwendet. Aus volkswirtschaftlicher Perspektive ist ein Unternehmen im Gegensatz zu einem Betrieb eine rechtlich selbständige Einheit mit wirtschaftlicher Zielsetzung und einem eigenen finanziellen Gefüge. Sieht man den Unternehmensbegriff als einen dem Betrieb übergeordneten an, dann kann ein Unternehmen mehrere Betriebe enthalten. Als Betrieb wird somit eine räumlich-technisch-soziale Einheit bezeichnet, die der Leistungserstellung dient, aber wirtschaftlich unselbständig ist. (<https://www.betriebswirtschaft-lernen.net/erklaerung/unterschied-zwischen-betrieb-und-unternehmen/>)

Unterschiedlichkeit von Betrieben gegenüber anderen Organisationen ist das Gewinnstreben. Unternehmen und Betriebe sind demnach Arbeitsorganisationen, die ihre Mitglieder bezahlen müssen, im Gegenzug dazu aber auf die individuellen Motive der Mitglieder der Organisation keine Rücksicht nehmen müssen, sondern auf die Leistungsabnahmebereitschaft der externen Umwelt Bezug nehmen (ebd., S. 34). In Bezug auf die Personalentwicklung in Unternehmen bedeutet dies, dass sie über die Entwicklungsperspektiven des eigenen Personals autonom entscheiden können. Besondere Bedeutung gewinnt diese Autonomie für das Unternehmen in Bezug auf die Rekrutierung geeigneten und für besondere Problemstellungen speziell ausgebildeten Personals. Die Fähigkeit zur „Unsicherheitsabsorption“ (ebd., S. 23) ist aus unternehmerischer Perspektive für die Einsozialisierung von Nachwuchskräften, z. B. durch Mentoring, von besonderer Relevanz. Im deutschsprachigen pädagogischen Diskurs wird das Unternehmen vor allem als Lernort in den Blick genommen (Arnold et al., 2020). Ihm kommt auch aus organisationspädagogischer Sicht eine besondere Relevanz für die berufliche Ausbildung und die betriebliche Weiterbildung von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern zu (Göhlich & Zirfas, 2007, S. 156).

Mentoring in Unternehmen kann demnach entweder Teil eines formalen Lernprozesses im Kontext von strukturierten Mentoringprogrammen innerhalb eines Personalentwicklungsprogramms sein, oder informelle Lernsituationen unterstützen, die auf dem Lernen aus Erfahrung basieren (Schell-Kiehl, 2007, S. 12. ff.). Zum einen erleichtert eine betriebsspezifische Ausbildung das Lernen eines Betriebs als Organisation – zum anderen dient organisationales Lernen, also das Lernen des Betriebs oder seiner Abteilungen, den Mitarbeitenden als Muster, auf das sie sich im Sozialisationsprozess mimetisch beziehen (Göhlich & Zirfas, 2007, S. 160). Durch diese Angleichung an früher erfahrene Situationen und kulturell geprägte Welten lernen Individuen, sich in einem sozialen Feld zu orientieren. Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass die Vorbildfunktion neben karrierebezogenen und psychosozialen Funktionen, als eine der zentralen Mentoringfunktionen in Unternehmen empirisch belegt ist (Kram, 1988, S. 33 ff.), ist davon auszugehen, dass durch Mentoring in Betrieben mustermimetische Lernprozesse evoziert werden und dass dadurch sowohl individuelles als auch organisationales Lernen stattfinden kann (Göhlich & Zirfas, 2007, S. 168). Es stellt sich die Frage, ob die Organisation ‚Schule‘ vergleichbare Bedingungen für organisationales Lernen im Mentoring aufweist.

3.3 Mentoring in der Organisation ‚Schule‘

Die Schule hat im Vergleich zum Unternehmen aus organisationaler Perspektive eine zweifache Doppelfunktion. Da sie der Obhut des Staates unterliegt, ist sie

zugleich pädagogische Organisation und Einrichtung der öffentlichen Verwaltung (Rosenbusch & Huber, 2018, S. 746). Im Kontext des Vorbereitungsdienstes zum Lehramt fungiert sie darüber hinaus als Organisation der Erziehungs- und Bildungskommunikation, die weitgehend auf Kinder und Jugendliche bezogen ist, und als Ausbildungsorganisation im Sinne der Berufsbildung (Arnold et al., 2020).

Schule als erziehende und unterrichtende Organisation ist im Vergleich zu Unternehmen durch eine starke Souveränitätsabhängigkeit in Bezug auf den Staat, Politik und Recht gekennzeichnet (Drepper & Tacke, S. 207). So gesehen fällt Schule unter den Organisationstypus der professionellen Organisation als ein Musterfall von Selbstorganisation und autonomer Organisation (ebd., S. 208). Aspekte der ‚äußeren Organisation‘ von Schule betreffen das Schulsystem, die Schulordnung und die Schuladministration, ihr erzieherisches Kerngeschehen bezieht sich auf die ‚innere Organisation‘. Während Schule häufig auch als bürokratische Organisation, mit den Merkmalen verordneter Leistungserbringung, regelhafter Amtsausübung und standardisierter Kontrolle beschrieben wird, gilt Unterricht und unterrichtliches Handeln als kaum standardisier- und nicht technisierbar (u. a. Helsper 2021, S. 103 ff.). Schule ist, kurz zusammengefasst, insofern als autonome Organisation zu sehen, als die staatlichen Rahmenordnung für die Einzelschule eine grundlegende Ermöglichungsbedingung darstellt (Drepper & Tacke, 2012, S. 230). Das betrifft vor allem die staatliche oder private Ressourcenmobilisierung, für die Schulen als Organisationen nicht selbst sorgen müssen. Das Handeln der Lehrerinnen und Lehrer als Professionelle in der autonomen Organisation Schule wird durch das Kollegium koordiniert und kontrolliert (ebd., S. 170). Die professionelle Organisationsform bewirkt, dass anstelle der Orientierung des Handelns an ökonomischer und oder politischer Rationalität, wie sie in Unternehmen und Behörden zu finden ist, eine Orientierung an wissenschaftlicher, kognitiver Rationalität tritt. Mit der Form des Kollegiums geht zudem im Gegensatz zum Mitarbeiterstab in Unternehmen eine *freiwillige* Form der Sozialintegration bzw. Sozialisation neuer Mitglieder, z. B. durch Mentoring, einher, da die Mitglieder der Organisation als Gleiche mittels Beratschlagung, Überlegung und Argumentation Entschlüsse fassen (ebd., S. 167).

Das Anliegen von Schulen und Studienseminaren in der Lehrkräftebildung ist es, im Rückkopplungsmodell zweier Organisationen Handlungssituationen im beruflichen Alltag reflexiv bearbeiten zu lassen und die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst bei der Entwicklung einer professionellen Handlungsfähigkeit zu unterstützen (Lenhard, 2004, S. 279). Während an Ausbildungsschulen eine durch Mentorinnen und Mentoren begleitete Einübung in das unterrichtspraktische Handeln im Vordergrund steht, ist die Ausbildung in Studienseminaren vom Anspruch gekennzeichnet, berufliche Erfahrungen mit einer theoriegeleiteten Reflexion zu verknüpfen (ebd., S. 277f.). Vielfach kritisiert werden am gymnasialen Vorbereitungsdienst

seine Merkmale einer modernisierten Meisterlehre, vergleichbar mit der dualen Ausbildung in der Berufsbildung (ebd., S. 284), die durch mangelnde Reflexion und eine auf den schulischen Unterricht und auf sozialisatorische Implikationen Bezug nehmende Adressierungslogik gekennzeichnet ist (Dzengel, 2016, S. 15). Die folgenden Rekonstruktionen zweier Interviewpassagen mit Mentoren in der gymnasialen Lehrkräftebildung stützen diese Sichtweise.

4 Exemplarische Rekonstruktionen zu Aspekten der Berufsbildung im Mentoring im Vorbereitungsdienst

Dass Elemente der berufsbildenden Lernbegleitung und -beratung auch in der Praxis des Mentorings im gymnasialen Vorbereitungsdienst verankert sind, zeigt sich in den Befunden einer rekonstruktiven Studie, in der anhand von zwölf qualitativen Interviews das Lernen von Mentorinnen und Mentoren in, von und zwischen Organisationen und die damit verbundene Professionalisierung von Lehrpersonen durch die Mentorentätigkeit erforscht wurden (Gergen, 2021). Die leitfadengestützten Interviews wurden mit der dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2021, S. 35ff.) ausgewertet. Im Folgenden sollen die in den Interviews aufscheinenden Elemente der Sozialisierung und des Können-Lernens in der Lernbegleitung und -beratung im Mentoring anhand zweier Interviewsequenzen mit einem berufseinstiegenden und einem berufserfahrenen Mentor rekonstruiert werden.

4.1 Einsozialisierung im Fall des Mentors Moritz Eisner²

Moritz Eisner (ME) ist berufseinstiegender Mentor im Vorbereitungsdienst zum Lehramt und unterrichtet im dritten Jahr Mathematik und Sport an einem Gymnasium. In Bezug auf seine Negativerfahrungen mit Mentees verweist er in einer narrativen Sequenz auf seine eigenen Praxiserfahrungen in der Lehrkräftebildung.

ME: Ähm, ich hatte das Glück, ich war an=ner Schule und musste ab Mittwoch sofort- eigentlich dann ab diesem ersten Mittwoch in den fünf Wochen jeden Tag Stunden machen. //Ja.//Das haben mir aber die Lehrer sozusagen-ich will=nt sagen aufgedrückt - //Ja//aber so am Anfang, muss ma=halt auch ein bisschen da mal hingezwungen werden. (...) Auch wenn man sich da vielleicht falsche Sachen angewöhnt. //Mhm//Aber auch einfach die Erfahrung, die kann, (1) kann einem (1) keiner geben und nehmen natürlich nachher auch=nt mehr. //Mhm//Das ist natürlich, was hilft. (ME, Z. 127-142)

Zu Beginn der Interviewsequenz markiert das Nomen „*Glück*“ Moritz Eisners positive Einschätzung seiner eigenen Einsozialisierungserfahrungen in der Lehrkräftebildung. Dies wird durch die Betonung des Personalpronomens „*ich*“ unterstrichen. Positiv bewertet Eisner, dass er in seinem ersten fünfwöchigen

² Die Namen der Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmer wurden anonymisiert.

Schulpraktikum vom ersten Ausbildungstag an jeden Tag unterrichtet habe. Es fällt auf, dass er auf normativer Ebene das instruktive Verhalten der ihn betreuenden Lehrpersonen, welches auf eine Meister-Lehrlings-Beziehung verweist, positiv für sich wendet. Er habe in seiner Ausbildung von Anfang an „*Stunden machen*“ müssen. Auch die Verwendung des Verbs „*machen*“ verweist im gedankenexperimentellen Gegenhorizont zum korrekten Begriff „*Stunden halten*“ eher auf die Berufsbildung als auf die akademische Lehrkräftebildung. In einer sprachlichen Suchbewegung, die nach dem an die Praxis des Stempelns erinnernden Verb „*aufgedrückt*“ durch einen Satzabbruch gekennzeichnet ist, grenzt sich Eisner zunächst von diesem Begriff ab (*ich will=nt sagen aufgedrückt*), wodurch er ihn letztlich betont und positiv rahmt. Als Referendar müsse man zu Beginn der Ausbildung in die Unterrichtspraxis „*halt auch ein bisschen da mal hingezwungen werden*“. Mit der Verwendung der Füllwörter „*halt*“, „*auch*“, „*ein bisschen*“ und „*da mal*“ gerahmten Verb „*hingezwungen*“ sowie dem Wechsel vom Aktiv ins Passiv artikuliert sich seine Distanzierung von den eigenen Erfahrungen und ein Wechsel zur Definition von Ausbildungsnormen. Diese scheinen eher an Unterwerfungsritualen³ in der beruflichen Sozialisation als an der reflexiven Bearbeitung der Unterrichtserfahrungen der Lehramtsanwärterinnen- und -anwärter orientiert zu sein und werden offenbar ungebrochen an kommende Generationen weitergegeben. Mit dem Wechsel von der ersten Person Singular zum unpersönlichen „*man*“ wendet Eisner seine eigenen Erfahrungen hin zur Norm und markiert mit dem Adverb „*vielleicht*“ existierende Zweifel an dem mit Zwang verbundenen Anpassungsprozess in der Lehrkräftebildung, in dem man sich auch „*falsche Sachen*“ angewöhne. Letztlich wendet er diesen Lernprozess aber verallgemeinernd positiv unter Betonung des Stellenwerts der „*Erfahrung*“, die niemand „*geben*“ und letztlich „*nehmen*“ könne. Seine Erfahrungswerte der Einsozialisierung bewertet Moritz Eisner als eine selbstverständliche und sogar als nützlich wahrgenommene Praxis in der Ausbildung von Referendarinnen und Referendaren: „*Das ist natürlich, was hilft*“.

4.2 Können-Lernen im Fall des Mentors Jochen Brix

Der berufserfahrene Mentor Jochen Brix (JB) formuliert seinen Werdegang als Mentor in der erzählgenerierenden Eingangspassage eines episodischen Interviews vor dem Hintergrund seiner eigenen positiven Erfahrungswerte in der Zusammenarbeit mit seiner eigenen Mentorin.

JB: ((Atmet tief ein)) Also durch meine //mhm// (1) elementare positive Erfahrung mit=ner Mentorin in meinem Referendariat hab=ich, äh, gedacht, „da hast du was

³ Auszubildende in der Berufsbildung haben in gewisser Weise die Aufgabe „die Auszubildenden zur Unterwerfung unter den Betriebszweck, zur Anpassung an die Unternehmenskultur und zur Eingliederung in die betriebliche Hierarchie zu erziehen und ihnen traditionelle formale ‚Arbeitstugenden‘ wie Ordnungssinn, Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit und Arbeitsdisziplin zu vermitteln, genau so, wie sie es in ihrer eigenen Ausbildung erfahren haben“ (Lempert 1998, S. 162 zitiert nach Clement, 2020, S. 61).

mitgekriegt“, was, äh, äh, zu so=ner anhaltenden Motivation, äh, geführt hat, ähm, Schule gut zu machen, auch gut zu können, äh, wenn man da, da nicht allein vor sich hinwerkelt u::nd ich hab=eben gemerkt, wie sehr unterschiedlich ich selbst agiert habe, ähm, wenn ich alleine unterrichtet=hab.

Den Beginn seiner Antwort auf die Frage nach seinem Werdegang als Mentor markiert Jochen Brix mit tiefem Einatmen und einer anfänglichen sprachlichen Suchbewegung, die durch eine kurze Pause gekennzeichnet ist. Anschließend benennt er als ausschlaggebenden Faktor für seinen eigenen Werdegang als Mentor eine grundlegend *„positive Erfahrung“* mit seiner eigenen Mentorin im Referendariat. Dies verweist auf seinen eigenen Einsozialisierungsprozess in die Organisation ‚Schule‘ durch sein Lernen durch Erfahrung. Die Kooperation führte bei ihm zum Eindruck, er habe *„was mitgekriegt“*. Diese verkürzte Verwendung des Pronomens *„etwas“* in Verbindung mit der offen gehaltenen Metapher *„mitkriegen“* lässt zwei Lesarten zu. Zum einen legt die Wortwahl die Vorstellung eines Lernprozesses nahe, in dem Brix Informationen mitgeteilt bekam. In einer anderen Denkfigur deutet der Ausdruck darauf hin, dass Brix im Sinne des Erwerbs kulturellen Kapitals (Bourdieu, 2021/1987, S. 143ff.) von der Zusammenarbeit profitierte. In der zweiten Äußerung, die in einer Art Bewusstseinsstrom ohne erkennbare Pause auf den ersten Satz folgt, erläutert Brix seine weitere Entwicklung hinsichtlich seines Erfahrungs- und Lernprozesses durch die Praktiken seiner Mentorin. Sie habe zur *„anhaltenden Motivation“* geführt, *„Schule gut zu machen, auch gut zu können“*. Die Verwendung der Verben verweist zum einen auf einen handwerklichen Aspekt des Unterrichtens (*„machen“*) und auf den Aspekt des Können-Lernens im Vorbereitungsdienst. Pädagogisch institutionalisiert findet Können-Lernen aber vorwiegend in industriellen und handwerklichen Lehrwerkstätten, in arbeitsplatznahe Lernen und betrieblicher Einarbeitung statt (Göhlich, 2018, S. 144). Das Können-Lernen in einer Organisation wiederum besteht darin, ein Praxismuster ausführen zu lernen. Dieser Anspruch kommt bei Jochen Brix deutlich sichtbar zum Ausdruck (*Schule [...] auch gut zu können*). Auf expliziter Ebene verweist Jochen Brix anschließend auf seine grundlegende Erfahrung, mit seiner Mentorin erfolgreich kooperiert zu haben. Auffällig ist an dieser Stelle, dass er nicht den positiven Aspekt der Kooperation betont, sondern die Differenz dazu. Er habe gesehen, wie *„sehr unterschiedlich“* er gehandelt habe, wenn er *„allein“* unterrichtet habe. Dies kann als ein negativer Gegenhorizont zur kollektiven Bezugnahme auf das Kollegium verstanden werden. Für Brix steht auf kommunikativer Ebene also die Positiverfahrung der Zusammenarbeit im Mittelpunkt seiner Motivation, Mentor zu werden. Auch seine Äußerungen verweisen auf einen handlungsorientierten bzw. handwerklichen Charakter der Lernbegleitung und -beratung im Mentoring; es deutet sich eine Orientierung des Lernens in der Meister-Schüler-Beziehung, ähnlich dem Ausbildungsprinzip in der Berufsbildung, an.

5 Fazit

In den Rekonstruktionen des Gesagten zweier Interviewpassagen von Mentoren im gymnasialen Vorbereitungsdienst und in weiteren Befunden einer qualitativen Studie zum Thema wird eine Praxis der Lernberatung und -begleitung im Mentoring sichtbar, die sich von der theoretisch-konzeptionellen Durchdringung bzw. Analyse und systematischen Reflexion von Lernerfahrungen, wie es für die erste Phase der Lehrkräftebildung gemeinhin postuliert wird, unterscheidet. Es wird vielmehr deutlich, dass im Mentoring im Vorbereitungsdienst Praktiken der Erfahrungsweitergabe, des Lernens am Vorbild und der Einsozialisierung in das Berufsfeld vorherrschen. In den o.g. beispielhaften Rekonstruktionen zeigt sich dies in der Weitergabe von unreflektierten Unterrichtserfahrungen und im Anspruch an ein arbeitsplatznahes Können-Lernen durch die Lernbegleitung im Mentoring. Die empirisch nachgewiesenen karrierebezogenen und psychosozialen Mentoringfunktionen in Unternehmen werden im Mentoring in der Schule nur ansatzweise sichtbar. Vielmehr kristallisiert sich im Mentoring im Vorbereitungsdienst eine Praxis der Lernberatung und -begleitung heraus, die auffällige Parallelen zur beruflichen Sozialisation und zum beruflichen Lernen in der dualen betrieblichen Ausbildung aufweisen. Ein Lernen in und von Organisationen wird bei Mentorinnen und Mentoren – offenbar vor dem Hintergrund mangelnder Reflexionsräume im Mentoring im Vorbereitungsdienst – nicht sichtbar. Allerdings verweist das Spannungsfeld zwischen den Anforderungen der Organisation ‚Studienseminar‘ und der Schulkultur der Ausbildungsschulen auf ein Lernen zwischen Organisationen im Mentoring. Ein direkter Vergleich des Mentorings in der zweiten Phase der schulischen Lehrkräftebildung mit dem Prinzip der Lernbegleitung in der dualen Berufsausbildung wäre wünschenswert, da er Aufschluss über den Reformbedarf in beiden Ausbildungssystemen geben dürfte.

Literatur

- Arnold, R. Nolda, S. & Nuissl, E. (2010) (Hrsg.). *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (2., überarbeitete Aufl.). Klinkhardt.
- Arnold, R., Lipsmeier, A. & Rohs, M. (2020) (Hrsg.). *Handbuch Berufsbildung* (3., völlig neu bearbeitete Auflage). Springer VS.
- Bauer, H.G., Brater, M., Büchele, U., Dufter-Weis, A., Maurus, A., Munz, C. (2010). *Lern(prozess)begleitung in der Ausbildung. Wie man Lernende begleiten und Lernprozesse gestalten kann. Ein Handbuch* (3., aktualisierte Aufl.). Bertelsmann.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (10. Aufl.). Barbara Budrich (utb).

- Bourdieu, P. (2021/1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (28. Aufl.). Suhrkamp.
- Clement, U. (2020). Berufliche Sozialisation und berufliches Lernen. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (3., völlig neu bearb. Aufl.) (S. 53–64). Springer VS.
- Dewe, B. (2010). Beratung. In H.-H. Krüger, & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundfragen und Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft* (S. 131–142). Leske + Budrich (utb).
- Dinkelaker, J. & v. Hippel, A. (Hrsg.) (2015). *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*. Kohlhammer.
- Drepper, T. & Tacke, V. (2012). „Die Schule als Organisation“. In M. Apelt & V. Tacke (Hrsg.), *Handbuch Organisationstypen* (S. 205–237). Springer VS.
- Dzengel, J. (2016). *Schule spielen. Zur Bearbeitung der Theorie-Praxis-Problematik im Studienseminar*. Springer VS.
- Gergen, A. (2021): „Mentoring im Referendariat - eine Leerstelle in der Schulpädagogik?“ In J. Peitz & M. Harring (Hrsg.), *Das Referendariat. Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst* (S. 153–168). Waxmann.
- Göhlich, J. & Zirfas, J. (2007). *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Kohlhammer.
- Göhlich, M., Weber, S. M., Schröer, A. u. a. (2014). *Forschungsmemorandum Organisationspädagogik*. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek14_OrgaPaed/2014_Forschungsmemorandum_Organisationspa%CC%88dagogik.pdf
- Göhlich, M., Schröer, A. & Weber, S.M. (2018). *Handbuch Organisationspädagogik*. Springer VS.
- Gröschner, A. & Seidel, T. (2012): „Lernbegleitung im Praktikum – Befunde und Innovationen im Kontext der Reform der Lehrerbildung“. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 171–184). Springer VS.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Barbara Budrich (utb).
- Hesse, F. & Lütgert, W. (2020) (Hrsg.), *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Heymann, H. W. (2009). Praxis bildet – aber wie? Gelingensbedingungen für Praxisphasen und Vorbereitungsdienst. *PÄDAGOGIK* 61 (9), 6–9.
- Kette, S. (2012). Das Unternehmen als Organisation. In M. Apelt, V. Tacke (Hrsg.), *Handbuch Organisationstypen* (S. 21–42). Springer VS.
- Kram, K. E. (1988). *Mentoring at work. Developmental relationships in organizational life*. (Organizational behavior and psychology series). Scott, Foresman.

- Klein, R. & Reutter, G. (2016). „Beratung als Lernbegleitung.“ In W. Gieseke & D. Nittel (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne* (S. 313–321). Beltz Juventa.
- Krüger, H.-H. (2010). „Erziehungswissenschaft und ihre Teildisziplinen“. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (9. Aufl.) (S. 321–336). Barbara Budrich.
- Lempert, W. (1998). *Berufliche Sozialisation oder Was Berufe aus Menschen machen. Eine Einführung*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Lenhard, H. (2004). „Zweite Phase an Studienseminaren und Schulen.“ In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 275–289). Klinkhardt (utb).
- Ludwig, J. (2016). „Lernberatung“. In W. Gieseke & D. Nittel (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne* (S. 304–312). Beltz Juventa.
- Lüders, C., Kade, J. & Hornstein, W. (2010). „Entgrenzung des Pädagogischen.“ In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (9. Aufl.) (S. 223–232). Barbara Budrich.
- Pätzold, H. (2013). *Lernberatung und Erwachsenenbildung* (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung Bd. 41). Schneider Verlag Hohengehren.
- Peitz, J. & Harring, M. (Hrsg.) (2021). *Das Referendariat. Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst*. Münster: Waxmann.
- Rosenbusch, H. & Huber, S. G. (2018). „Schulen als Orte organisationspädagogischer Forschung und Praxis.“ In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 745–756). Springer VS.
- Schell-Kiehl, I. (2007). *Mentoring: Lernen aus Erfahrung? Biographisches Lernen im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse* (Weiterbildung und Biographie, Bd. 4). Bertelsmann.
- Severing, E. (2020). „Durchlässigkeit der Berufsbildung.“ In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs, (Hrsg.) (2020), *Handbuch Berufsbildung* (3., völlig neu bearbeitete Auflage). (S. 27–40). Springer VS.
- Schnebel, S. (2019). *Lernbegleitung im schulischen Unterricht und in Praxisphasen der Lehrerausbildung. Studien zur Gestaltung unterschiedlicher Formen von Lernbegleitung durch Lehrpersonen*. Klinkhardt.
- Terhart, E. (2018). „Schulpädagogik und Organisationspädagogik.“ In M. Göhlich, A. Schröer, S.M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 47–58). Springer VS.